

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

21. Jahrgang Heft 1 Januar 1974

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 Geleit	Seite 1
Grußworte zum 20jähr. Bestehen der Zeitschrift	Seite 2
„Der deutsche Lehrer im Ausland“. 20 Jahre seiner Entwicklung R. Schröter	Seite 4
Der Deutsche Schulverband Valparaíso — ein mögliches Beispiel auf dem Wege zur „Neuen Sekundarstufe“ . G. Ullmann	Seite 9
„Yao lernt Deutsch“ H.-E. Eckert	Seite 15
Informationen über und für das Auslandsschulwesen	Seite 19
Persönliche Nachrichten	Seite 24
Aus aller Welt	Seite 25
Buchbesprechungen	Seite 27

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 Versandkosten; 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 Geleit

Mit dem Januar-Heft 1974 geht die Monatsschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ in ihr drittes Jahrzehnt. Es ist dies nicht Anlaß zu einer Jubiläumsfeier, wohl aber zu Besinnung und Rückblick.

Bei ihrer Gründung vor 20 Jahren war die Zeitschrift vor allem ein Bindeglied zwischen den ehemaligen Auslandslehrern. Noch verfügt „Der deutsche Lehrer im Ausland“ über einen Stamm alter Abonnenten, doch die Mehrzahl der Leser sind die aktiven Auslandslehrer, die für eine relativ kurze Zeit an einer Auslandsschule tätig sind. Für viele von ihnen ist „DdLiA“ die Zeitschrift des Verbands deutscher Lehrer im Ausland, für andere ist es ein Blatt der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, für manche vielleicht eine Publikation des Max Hueber Verlags. Selbstverständlich arbeitet die Zeitschrift mit dem Verband, mit der Zentralstelle, mit dem Max Hueber Verlag eng zusammen, sie hält Verbindung mit dem Auswärtigen Amt und mit dem Auslandsschulausschuß der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Sie ist jedoch keiner dieser Stellen zugeordnet, sondern will in erster Linie das Organ der Auslandslehrer sein.

Nun ist jede Auslandsschule, ja auch jeder Auslandslehrer in einer ganz besonderen, einmaligen Situation. Je nach Land, nach den örtlichen Gegebenheiten, nach Zusammensetzung von Schüler- und Lehrerschaft usw. sind die Verhältnisse an jeder Auslandsschule verschieden. Bei den Auslandslehrern zeigen sich Unterschiede zwischen Entsandt Lehrern und Ortskräften, zwischen den länger Ansässigen und den Neuen, zwischen den Verheirateten und den Ledigen, zwischen solchen, die der Landessprache mächtig sind, und denen, die Fremdlinge bleiben, u.a.m.

Andererseits gibt es eine Fülle von Problemen, die immer wieder auftauchen und die viele Auslandsschulen und viele Auslandslehrer betreffen. Diese gilt es aufzugreifen und gemeinsam einer Lösung — nicht unbedingt einer gemeinsamen Lösung — zuzuführen. Mittlerin dieses Bemühens kann die Zeitschrift sein in dem Maße, wie in ihr die Auslandslehrer selbst Erfahrungen austauschen, Schwierigkeiten darlegen und neue Wege weisen.

Es ist ein Gebot der Dankbarkeit, an dieser Stelle die beiden Gründer der Zeitschrift zu nennen: Herrn Dr. Leonhard Hettich, der von 1927 bis 1938 von Mailand aus die Zeitschrift „Die deutsche Schule im Ausland“ geleitet hatte und der 1954 die Leitung dieser neuen Auslandslehrerzeitschrift übernahm und sie bis zu seinem Tod 1962 innehatte, und Herrn Rudolf Schröter, der als erster unter den Auslandslehrern grundlegende Spracharbeit begann und der mit dem Sofioter Lesebuch, der Auslandsschulbibel „Ina und Udo“ und dem dreibändigen Lesewerk für Auslandsschulen einer Generation von Auslandslehrern und Schülern wertvolle Arbeitshilfen für den Deutschunterricht bot. Wir haben daher Herrn Schröter, der seit 20 Jahren seine Arbeitskraft dieser Zeitschrift und dem Deutschunterricht an Auslandsschulen widmet, gebeten, über diese Arbeit zu berichten.

G. Lepiorz

G. Scholz

Grußworte zum 20jährigen Bestehen der Zeitschrift

Zum zwanzigjährigen Bestehen der Monatsschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ übermittle ich allen Mitarbeitern und Förderern im Namen des Ausschusses für das Auslandsschulwesen der Ständigen Konferenz der Kultusminister die besten Glückwünsche. Es fällt leicht, diese Gratulation spontan und ohne Vorbehalt auszusprechen; denn die Zeitschrift hat ihren besonderen Platz im Bereich der Veröffentlichungen zu Fragen des deutschen Schulwesens im Ausland in den vergangenen Jahren behauptet und ihr Ansehen weiter steigern können. Das Jubiläum ist ein willkommener Anlaß, dies anzuerkennen und zu würdigen.

Im Grußwort zum zehnjährigen Bestehen der Zeitschrift glaubte ich zur Thematik, die den Inhalt der Hefte bestimmen würde, eine Hinwendung zu den Fragen der Neugestaltung des deutschen Auslandsschulwesens nach den Erfordernissen der Zeit voraussagen zu können. „Der deutsche Lehrer im Ausland“ hat diesen Weg aufgeschlossen verfolgt und sich der Diskussion über diese vielfältigen Probleme geöffnet; es möge „ihm“ weiterhin gelingen, diese wichtige Aufgabe zu erfüllen und zur Förderung des Auslandsschulwesens wertvolle Beiträge zu leisten.

Die deutschen Schulen im Ausland haben in letzter Zeit eine Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit gefunden und sind Thema lebhafter Erörterungen. Auch bei den weiteren Überlegungen und Planungen wird es darauf ankommen, das Gespräch gemeinsam zu führen, verschiedene Meinungen und Vorstellungen kennenzulernen und so zu vernünftigen Lösungen für die Schulen zu gelangen. Das Fachblatt „Der deutsche Lehrer im Ausland“ sollte weiterhin helfen, diesen Weg zu bereiten.

Der Ausschuß für das Auslandsschulwesen dankt Herausgebern, Schriftleitern und Verlag für ihre Arbeit. In der Hoffnung auf weiteres verständnisvolles Zusammenwirken wünscht der Ausschuß der Zeitschrift auch für die Zukunft guten Erfolg.

Dr. Hans Reimers

Senatsdirektor, Vorsitzender des Ausschusses für
das Auslandsschulwesen der Ständigen Konferenz
der Kultusminister

* * *

In den 20 Jahren ihres Bestehens ist die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ ein fester Begriff, ein starkes Bindeglied, ein nützliches Informationsmittel und für viele ein willkommener Begleiter geworden. Sie ist ein offenes Forum für Mitteilungen aus der Welt des Auslandsschulwesens und zur Erörterung von Thesen, Fragen und Meinungen.

Als verbindendes Element für die deutschen Lehrer im Ausland, für die ehemaligen Auslandslehrer wie für die am Auslandsschulwesen überhaupt interessierten Personen erfüllt die Zeitschrift eine besondere Funktion.

Ich beglückwünsche die Mitarbeiter zu den in den ersten 20 Jahren erreichten Erfolgen und wünsche ihnen wie allen, die die Zeitschrift durch Beiträge lebendig erhalten, daß sie in ihrem Dienst an einer guten Sache Bestätigung, Anerkennung

und Befriedigung finden mögen. Der Zeitschrift selbst wünsche ich die Treue der alten und die Gewinnung von vielen neuen Freunden.

H. Holzheimer

Vortragender Legationsrat 1. Klasse, Leiter des
Schulreferats im Auswärtigen Amt

* * *

Auf dem ersten Blatt des ersten Heftes des ersten Jahrganges des DdLiA ist von Theodor Heuss zu lesen:

„Ich glaube, die Aufgabe der neuen Zeitschrift wird wesentlich zunächst diese sein, eine nüchterne Bestandsaufnahme zu geben, die der Vielfalt der Ordnungen (und auch der Unordnungen) gerecht wird, denn hiermit ist der feste Grund für den Erfahrungsaustausch gewonnen.“

Man darf nach 20 Jahren sagen, daß die Herausgeber diese wegweisenden Worte nie aus den Augen verloren haben. Wer sich mit der Geschichte des Auslandsschulwesens beschäftigen will und wer erkennen möchte, welche vielfältigen Kräfte, Einfälle und Ideen in dem Auslandsschulwesen wirksam waren und sind, der muß die 20 Jahressbände des DdLiA studieren. Er wird feststellen, daß die Zeitschrift weit über Bestandsaufnahme und Erfahrungsaustausch hinaus sich zu einem geistigen Forum erweiterte, auf dem Fragen der Kulturpolitik und der Sprachwissenschaft ebenso wie der speziellen Auslandsschul-Didaktik in lebendiger Auseinandersetzung behandelt wurden. Und er wird bestätigen, daß die Zeitschrift die implizite Mahnung des weisen alten Mannes, nüchtern auf Erfahrungen neu aufzubauen und Wunschvorstellungen und Utopien zu meiden, sorgfältig beachtet hat.

Man darf darauf vertrauen, daß die Herausgeber auch im neuen Jahrzehnt den Auslandsschulen im selben Geiste dienen. Wir schulden ihnen Anerkennung, Dank und unsere Mitarbeit.

Für die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen:

E. Onnen

„Der deutsche Lehrer im Ausland“

20 Jahre seiner Entwicklung

Von Rudolf Schröter, Halle/W.

Eine pädagogische Zeitschrift, die 20 Jahre besteht, hat ihre Notwendigkeit bewiesen und ihre Bewährung erbracht. Zu ihrem zehnjährigen Bestehen erschienen in Heft 1/64 Grußworte und Gedenken. In meinem Beitrag dazu konnte ich als Mitbegründer der damaligen Zweimonatsschrift über einen nicht leichten Anfang und das erste Wegstück berichten. Nach weiteren zehn Jahren darf nochmals Rückschau gehalten werden auf die Entwicklungen des letzten Jahrzehnts.

Wem an dieser „seiner“ Zeitschrift gelegen ist, wer an ihrer Ausformung teilgenommen hat, sie regelmäßig oder nur gelegentlich liest, der sei daran erinnert, daß sie mit einem Grußwort unseres ersten Bundespräsidenten ihren Weg begann — als Nachfolgerin der früheren Monatsschrift „Die deutsche Schule im Ausland“ des Heckner Verlages in Wolfenbüttel —, drei Jahre vom Verlag R. Oldenbourg in München betreut wurde, bis sie 1957 der Verlag Max Hueber übernahm.

Nicht immer flossen die Quellen zur gedanklichen Ausformung der Hefte gleichmäßig gut. Es gab anfangs Zeiten der Dürre und dann solche des Überflusses, je nach Aufbruch neuer Gedanken und Ideen. Zeitweilig waren Appelle erforderlich und Hinweise auf notwendige Themen. Reformeifer förderte die Produktivität und in unserem Fall den Gedankenaustausch von drinnen und draußen gemäß Theodor Heuss, wenn er schrieb: „Dabei mag sich gewiß ergeben, daß die pädagogischen Erörterungen und Versuche der Heimat auch draußen nützliche Entwicklungen fördern können, aber doch auch dies: Die Heimat wird selber zu lernen haben, wenn sie den Fragen, die durch das Erziehungswesen der Auslandsschulen gehen, sich offen hält.“ Meine Aufgabe war es, Schwerpunkte in der innerdeutschen pädagogischen Entwicklung aufzuzeigen, neue methodische Erkenntnisse mit auslandsschulischen Belangen zu verbinden und auch eigene Erfahrungen in Impulse umzusetzen. Es geschah dies in notwendig aufeinander folgenden Schritten.

An das noch vorhandene Erbe nach dem Zweiten Weltkrieg anzuknüpfen war der erste Schritt unserer Möglichkeiten. Aufrufe und die Suche nach Mitarbeitern kennzeichneten den Beginn. Schon hier konnte der Hauptverantwortliche, unser verehrter L. Hettich, große Erfahrungen einbringen. Sondierungen nach einsatzfähigem Unterrichtsmaterial wurden zusammengefaßt und in laufenden Rezensionen gewürdigt unter dem Titel „Hilf dir selbst, Auslandslehrer!“, waren doch die Schulen draußen damals weit mehr als heute auf sich allein gestellt und mußten versuchen, ihre Probleme selbst zu lösen. So entstand bei ihnen eine vielfältige Literatur pädagogischer Hilfsbücher, für die eigene Situation wohl passend. Doch den Stein der Weisen zu finden blieb schwer. Auch wir in Sofia versuchten es in den 30er Jahren und hofften, ihm ein Stück nähergekommen zu sein durch die Arbeiten und Beiträge:

„Analytisches oder synthetisches Lesenlernen in den Anfangsklassen der Deutschen Schule in Sofia“ (1934)

„Zur Fibel- und Lesebuchfrage der deutschen Schulen in Bulgarien“ (1936)

- „Fibel- und Lesebucharbeiten an der Deutschen Schule Sofia“ (1936)
 „Wortschätze als Grundlage für unsere Fibel und Lesebücher“ (1937)
 „Das Wortschatzwerk der Deutschen Schule Sofia“ (1939)

Daß wir auf einem gangbaren Wege waren, bewiesen die Zustimmungen aus vielen deutschen Auslandsschulen, die nach unseren Büchern unterrichteten und die Wortschätze anforderten. Bei zunehmender Isolierung der überseeischen Schulen vergaben wir damals auf Wunsch die Lizenz zum Nachdruck unserer Bücher. Manches davon kam zurück, als wir 1954/55 die schon erwähnte Bestandsaufnahme versuchten.

Nach dieser Aktion ergab sich zwangsläufig der zweite Schritt, die Vielfalt der Bestrebungen und Versuche auszurichten auf das gemeinsam Mögliche und die Hefte unserer Zeitschrift sinnvoll mit klärenden Beiträgen zu füllen, wobei auf die Erfahrungen der eigenen Auslandsschultätigkeit in Budapest und Sofia zurückgegriffen werden konnte. Sie zeigten die Richtung an, in der auch jetzt wieder vorzugehen war, Grundlagen zu klären und Hilfen für die Praxis zu geben:

- „Wortschätze, eine Forderung der Auslandsschulpädagogik“ (1/1955)
 „Grundschulfragen an unseren Auslandsschulen“ (3/1955)
 „Artur Kerns Schriften zum ganzheitlichen Unterricht“ (1/1956)

Um eine Gesamtdarstellung der bisherigen Diskussion zu erreichen und weitere Mitarbeiter draußen zu gewinnen, wurde Heft 3/1956 als „Sonderheft Elementarunterricht“ geplant und herausgebracht.

Vom Programmatischen her erfolgte dann der Einstieg in wichtige Einzelfragen zur Vorbereitung und Ausarbeitung der amtlich gewünschten und geförderten Auslandsschulfibel als dritter Schritt, der die Klärung folgender Fakten erbringen sollte: Zweisprachigkeit, Lesemethode, Wortschatzgrundlage, Fibeldruckschrift, Schreibunterricht und musische Erziehung. — Zur Lesemethode wurde die Diskussion über ihre Kriterien zwischen drinnen (Bliedtner) und draußen (Meier-Concepción) veranlaßt (Heft 4/1957) sowie die Frage der Zweisprachigkeit angegangen (Götte und Beutler in Heft 5/1957). Mein Beitrag

„Von der Angleichung der Druckschrift an die Schreibschrift“ (8/1957)

stellte die neue Fibeldruckschrift „Prima“ vor und erlaubte eine vergleichende Rückblende und Würdigung des in Brasilien entstandenen Buches von Th. Polig „Erster deutscher Hausunterricht“ (12/1958).

Nicht ausgespart wurde des weiteren die Frage eines modernen Schreibunterrichts. Nachdem uns L. Reinhard dazu zwei informative Beiträge zur Verfügung gestellt hatte, schrieb ich

„Aus der Praxis eines ganzheitlichen Schreibunterrichts“ (3/1959).

Schon deutete sich mit der von mir gestellten Frage

„Lesebuch für Auslandsschulen?“ (1/1959)

der vierte Schritt an. Das Fibel-Anschlußlesebuch wurde von draußen dringend gewünscht und auch in Angriff genommen. Seine ersten Hefte sind in Fortführung der für die Fibel erarbeiteten Prinzipien konzipiert, worüber in „Fibel und Lesehefte“ (9/1960)

berichtet werden konnte, deren Weiterführung in die nächsten Schuljahre ebenfalls von draußen angeregt wurde und die im Laufe der nächsten Jahre auch erschienen.

Dazu nehmen folgende Beiträge Stellung:

„Das Lesewerk für Auslandsschulen — Weg und Ziel“ (8/1961)

„Das Anschlußlesebuch für Auslandsschulen“ (11/1961)

„Gedanken zum Fibel-Anschlußlesebuch“ (5/1963)

„Gedanken zum zweiten Lesebuch für Auslandsschulen“ (4/1964)

„Leseübungsbogen zur Auslandsschulfibel“ (5/1964)

„Gedanken zum dritten Lesebuch für Auslandsschulen“ (2/1966)

„Zum Sprachaufbau des Lesewerkes für Auslandsschulen“ (Wieczerkowski 2/1965).

Da inzwischen ohne mein Wissen „Ina und Udo“ ins Spanische übersetzt worden war („Ana y Pepe“) und H. Spendrin in Anlehnung an die Fibel ihr Kindergartenbuch „Spielend deutsch lernen“ herausgebracht hatte, schrieb ich

„Zwei Bücher aus Madrid“ (2/1967).

„Kleine pädagogische Reihe“ (8/1963)

war eine Anregung mit der Absicht, den Verlag Hueber zu veranlassen, wesentliche Ergebnisse des Bemühens zur Klärung grundsätzlicher Fragen der Auslandsschulpädagogik in einer besonderen Heftreihe anzubieten, vor allem für die jeweils aktiven Auslandslehrer. Leider sind wir über Heft 1 mit Wieczerkowskis

„Frühe Zweisprachigkeit“ (Hueber 1965)

nicht hinausgekommen*). Es war auch nicht möglich, K. H. Dettkes Plan einer Bibliographie des deutschen Auslandsschulwesens hier unterzubringen. Doch es gelang, ihn mit Hilfe der Zeitschrift voranzutreiben:

„Zu einer Bibliographie des deutschen Auslandsschulwesens“ (Dettke-Schröter 5/1966).

Die Rezensionen der einzelnen Teile erfolgten in den Heften 7/1969 (1. Teil), 10/1969 (2. Teil) und 9/1970 (3. Teil).

Der fünfte Schritt, die Weiterführung des Grundschullesewerkes zu einem Gesamtwerk mit Kernteilen, Auswahlstoffen und Landesteilen, blieb in ersten Überlegungen und Sondierungen stecken; denn schon 1961 hatte sich mit einem Buch der Istanbuler Kollegen Eicke und Hoffmann die Wende angekündigt. Ich nahm dazu Stellung:

„Deutsch als Fremdsprache“ (10/1961).

Wer ahnte damals, daß der Deutschunterricht in vielen Auslandsschulen als Folge zwangsläufiger Entwicklungen diese Form annehmen werde und neue, grundsätzliche Überlegungen notwendig würden?

Doch allgemein war seit Beginn der 60er Jahre die Pädagogik des In- und Auslands in immer stärkerer Wandlung begriffen. Neue Projekte, Parolen und

*) Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen hat die Notwendigkeit erkannt, Materialien zu Problemen und Aufgaben des deutschen Auslandsschulwesens zu sammeln, und auch schon zwei Bände herausgegeben: „Deutsch als Fremdsprache“ (s. DdLiA 9/1973 S. 236—37) und „Yao lernt Deutsch. Ein Versuch in Afrika“ (s. in diesem Heft S. 21).

Ideen lösten heftige Diskussionen im pädagogischen Blätterwald und in der Tagespresse aus bis hin zur „Entschulung unserer Gesellschaft“. Es ergab sich für meinen Arbeitsbereich an der Zeitschrift ein möglicher sechster Schritt, das Neue im Elementar- und Primarbereich, wie es jetzt hieß, in seinen Konturen zu zeichnen und zur Auslandsschularbeit in Beziehung zu setzen. Immer wieder waren es pädagogische Entwicklungen in den USA und in England, die auf den innerdeutschen Schulbereich ausstrahlten. Es begann im Vorfeld von Erziehung und Unterricht, und dazu meine Beiträge:

„Frühes Lesenlernen in allgemeiner Sicht“ (2/1968)

„Frühes Lesen- und Schreibenlernen — ein weites Experimentierfeld“ (3/1968).

Diese Beiträge enthielten zusammenfassend auch Stellungnahmen zu den wichtigsten Neuerscheinungen dieser Bereiche in Büchern und Zeitschriften sowie kritische Anmerkungen zu Arbeitsmaterialien und Spielen — im Hinblick auf ihre Anwendbarkeit in der Auslandsschule:

„Frühes Lesenlernen — auch im Kindergarten der Auslandsschule?“ (4/1968)

„Frühes Lesenlernen im Echo der Auslandsschulen“ (5/1969)

„Weitere Ergebnisse und Angebote im Bereich des frühen Lesenlernens“ (5/1969)

„Vorschulförderung, ein Teil der neuen Bildungsplanung“ (7—8/1969).

Unübersichtlich und verwirrend blieben wie bleiben viele Bildungsfragen, ungelöst auch in ihrer praktischen Verwirklichung. Ideen überspringen Zeit und Raum, doch der Schulkarren kommt nur langsam vom Fleck. Für uns Wesentliches war festzuhalten und zu reflektieren:

„Reform oder Durchbruch?“ (1/1970) — Gedanken zum Frankfurter Grundschulkongreß.

„Deutschunterricht mit Fragezeichen“ (3/1970) — Über seinen Stellenwert heute.

„Theorie und Praxis“ (5/1970) — Was geschieht in unseren Schulstuben?

„Vorsicht! Mathematik!“ (3/1972) — Stellungnahme zu vielfältigen Angeboten.

Als letzten Hinweis in meinem Beitrag „Deutschunterricht mit Fragezeichen“ schrieb ich schon im März 1970: Es handelt sich um den Deutschunterricht der Gastarbeiterkinder, wie er notwendig wäre und auch immer wieder gefordert wird — Deutschunterricht als Fremdsprache, ob draußen im festen Rahmen deutscher Schulen oder hier im Lande selbst in ungeklärter und hilfloser Situation, es ist das gleiche Ziel: die deutsche Sprache in fremden Kindern zu verankern.

Dazu die Besprechung des richtungsweisenden Buches von H. R. Koch

„Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen“ (3/1971)

und die Rezension des für diese Zwecke geschaffenen Unterrichtswerkes

„Deutsch in Deutschland“ (5/1973).

Informierend über das zu berichten, was pädagogisch außerhalb unserer Grenzen in anderen Ländern geschieht, ist seit 20 Jahren Anliegen dieser Zeitschrift, und hervorragende Beiträge von Experten konnten wir dazu veröffentlichen. Aus der Sicht eines Verlegers berichtete Ernst Hueber in Heft 7—8/1967 über den Deutschunterricht in der Sowjetunion. Dazu mein Erfahrungsbericht:

„Pädagogische Aspekte einer Reise in die Sowjetunion“ (11/1970).

Steht man inzwischen zwangsläufig außerhalb aktiver Schularbeit, ist der Puls schlag pädagogischen Lebens schwächer zu spüren. Doch mancherlei Kontakte und eine beachtliche Reihe einschlägiger Fachzeitschriften lassen weiterhin teilnehmen am schulischen Tagesgeschehen. Um die Tendenzen zu reflektieren, erhielt die Zeitschriftenschau eine neue Form — als möglichen siebenten Schritt —, die eine gute Gelegenheit ist, noch einen besonderen Akzent an den Schluß der Hefte zu setzen. Folgende Kriterien wurden aufgegriffen: Curriculum; Mathematikunterricht im Primarbereich; Kindergarten und Vorschulerziehung; Neue Aspekte im Geographieunterricht; Programmierter Unterricht; Literatur und Gegenwart; Die Gesamtschule — ein Danaergeschenk der Schulreform?; Neue Mathematik — neue Schule?; Schulreform von oben oder von unten?; Sachunterricht in der Diskussion; Curriculum im Widerspruch; Mengenlehre — Fragen aus der Praxis; Kulturpolitik im Wandel.

Der Darstellung deutscher Auslandsschulen im Bild galten im Verlauf der vergangenen zwei Jahrzehnte 23 mehrseitige Bildbeilagen.

Da ich nicht nur dieser Zeitschrift, sondern auch dem Verband deutscher Lehrer im Ausland seit deren Gründung verbunden bin — wie auch den damaligen Vorbereitungskursen, war es mir Bedürfnis und Pflicht zugleich, nach deren zehnjährigem Bestehen auch dort Rückschau zu halten:

„Zehn Jahre Verband deutscher Lehrer im Ausland“ (6/1965)

„Zehn Jahre Vorbereitungslehrgänge“ (9/1965)

„Zehn Jahre ‚Ina und Udo‘ — Rückschau und Ausblick“ (4/1969).

keinsche
Doch dieser Ausblick geriet bereits ins Zwielicht nun folgender Entwicklungen. Von zentraler Stelle wurde der Deutschunterricht draußen nicht mehr im Aufbau systematischer Zweisprachigkeit gesehen, da ihr Erfolg als nicht zufriedenstellend erkannt wurde. Die Linguistik hat für die Sprache und Spracherlernung neue Informations-, Medien- und Kommunikationstheorien gebracht. „Zunehmende Linguistisierung ist Technokratisierung ohne seelische Gehalte“, so war kürzlich in einem Fachbericht zu lesen. Wer sieht da nicht die Gefahr, daß ein Deutschunterricht ohne Literatur, Gedicht und Lied zu technokratischer Funktionalität sich wandelt? Geht es denn nicht vor allem auch im Deutschunterricht um das Erlernen von Verhaltensweisen, um die Entwicklung gefühlsbetonter Werte? In letzter Konsequenz könnte eine mathematisierte Sprachauffassung die Schüler zu einer wertneutralen, interesselosen Sprachfertigkeit bringen, weil eben Linguistik die empirische Methodik der Naturwissenschaften auf die Sprache überträgt und in der Fähigkeit zum Nachsprechen von Ausdrucksmustern die Erfüllung pädagogischer Bemühung sieht. Das mag, vielleicht etwas zu pessimistisch gesehen, die Kehrseite dessen sein, womit heute unsere Fremdsprachendidaktik schnellere und bessere Ergebnisse zu erzielen hofft. — Mit dieser Aufgabe identifiziert sich die Zentrale in Köln, aktualisiert und fundiert durch einschlägige Beiträge in unserer Zeitschrift die neue Richtung und gibt damit unserem Blatt neues Gewicht.

Die deutschen Schulen im Ausland herkömmlicher Struktur sind, so haben wir sie erfahren, geistige Zentralen mit bedeutsamer Ausstrahlungskraft und nachhaltiger Wirkung. Sie waren und sind das Werk eines großen persönlichen Einsatzes. Wer von den Auslandskollegen, vor allem denen der vorlinguistischen

Zeit, wird es ohne Widerspruch hinnehmen, wenn G. Schmidl in Heft 9/73 von Dilettantismus, von methodisch-didaktischem Chaos, von Ziel- und Systemlosigkeit im Unterricht draußen spricht? Wird hier nicht ein jahrzehntelanges Bemühen in Frage gestellt, wie es unsere Zeitschrift in ihrem nun zwanzigjährigen Bestehen durch viele Beiträge qualifizierter Auslandslehrer überzeugend dargelegt hat? Mit wieviel Hingebung ist gearbeitet worden, und viel Dankbarkeit in Schülerherzen ist geblieben! Das mag entscheidender sein als irgendwelcher Perfektionismus.

Wenn inzwischen politische und weltanschauliche Wandlungen sowie soziale Umschichtungen bei vielen Völkern unseres Tätigkeitsbereichs unsererseits neue Maßnahmen erfordern, mag es notwendig sein, Ballast über Bord zu werfen und mit reduzierter Fracht zu fahren. Ob Deutsch als Fremdsprache und die mit halbem Herzen beschworene soziale Öffnung weiterhelfen, muß abgewartet werden. Halten wir fest an der Hoffnung, daß unsere Zeitschrift in ihrem dritten Jahrzehnt von zielstrebigem Maßnahmen zur Erhaltung und Weiterentwicklung der deutschen Auslandsschule, vom vielfältigen Einsatz ihrer Lehrer und von einem erfolgreichen Bemühen zur Förderung des Deutschen als Kultursprache in der Welt berichten kann!

Der Deutsche Schulverband Valparaíso — ein mögliches Beispiel auf dem Wege zur „Neuen Sekundarstufe“

Von Dr. Georg Ullmann, Quilpué

Folgende Darstellung soll kein Beitrag zu einem Thema sein, das, wie K. H. Meyer in seinem Aufsatz in dieser Zeitschrift Heft 4/1973, S. 86, mit Recht betont, schon längst über das Stadium der Grundsatzdiskussion hinaus ist; vielmehr geht es mir hier darum, aufzuzeigen, wie unter den besonderen örtlichen Bedingungen des Standortes von schon bestehenden und in einer langen Tradition verwurzelten Auslandsschulen ein realistischer Weg hin auf die neue Schulkonzeption der Zentralstelle, nämlich der zweisprachigen bikulturellen Sekundarstufe beschritten werden kann.

Neben den allgemeinen Hintergründen (vgl. hierzu DdLiA Heft 11/1972, S. 283 ff.), die insgesamt zu einer Generalanalyse der deutschen Auslandsschulen in Chile geführt haben, sind für die Bildung des Schulverbandes Valparaíso, bestehend aus den drei deutschen Schulen in Valparaíso, Viña del Mar und Quilpué, unter der Zielsetzung der Vereinheitlichung und Rationalisierung der Verwaltung, der inneren und äußeren Umstrukturierung der drei Schulen mit neuer Schwerpunktbildung der Oberstufe und der Grundstufen, um die Effizienz der pädagogischen Bemühungen zu erhöhen und den Lehrbetrieb zu modernisieren, sowie der Reduzierung der Schülerzahl von ca. 1600 auf etwa 900 in einem Zeitraum von mehreren Jahren, wobei die Zahl der Schüler, die im Zuge des sogenannten „Sondereinstiegs“ aufgenommen werden sollen, am Ende dieses Reorganisationsprozesses rund 20% der Schülergesamtzahl ausmachen soll, folgende Gründe von ausschlaggebender Bedeutung gewesen:

1) Die drei Schulen im Raum Valparaíso (größte Entfernung von Schule zu Schule ca. 25 km) haben einen überspitzten Pyramidenaufbau (im Schuljahr 1972

insgesamt 52 Vorschul- und Grundschulklassen bis zum 8. Schuljahr, sowie 12 Oberstufenklassen bis zum 12. Schuljahr).

Deshalb ist vor allen Dingen die hohe Anzahl der Grundschulklassen zu verringern.

2) Die naturwissenschaftliche Ausrüstung der Sekundarstufen in Valparaíso und Quilpué (hier: naturwissenschaftliche Unterrichtsräume mit Schülerübungsplätzen fehlen ganz, das Lehrmaterial ist unzureichend) genügt schon längst nicht mehr neueren Anforderungen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Durch die Zusammenlegung des vorhandenen Lehrmaterials an einen Ort sowie dessen Vervollständigung und Modernisierung im Rahmen der jährlichen Lehrmittelbestellungen kann die Kapazität des naturwissenschaftlichen Unterrichts erhöht werden.

Das bedingt die Konzentration der beiden Oberstufen an einem Ort, in der Praxis die Verlegung der Oberstufenklassen der Schule Quilpué nach Valparaíso.

3) Der Anteil der deutschsprachigen Kinder wird von 17,1% der Schülergesamtzahl (Stand vom 1. Dezember 1971) in den nächsten zehn Jahren auf unter 10% absinken, da etwa 50% aller von Haus aus deutschsprechenden Schüler, die in den letzten Jahren die Oberstufen der Schulen verlassen haben, sowie viele Deutsch-Chilenen mittleren Alters, also die potentiellen Eltern unserer Schüler von heute und morgen, das Land aufgrund seiner politischen und wirtschaftlichen Entwicklung bereits verlassen haben. Diese Fluktuation hält an.

Deshalb ist im didaktisch-methodischen Bereich des Faches Deutsch die Umstellung auf Deutsch als Fremdsprache notwendig.

Ein ähnlicher Exodus ist bei den deutschsprachigen Ortskräften festzustellen, da vor allem die am Humboldt-Institut Santiago ausgebildeten Lehrkräfte ohne große Schwierigkeiten eine Lehrtätigkeit in der Bundesrepublik aufnehmen können. Der Ausfall dieser Lehrkräfte ist durch anderweitig geeignete aus dem Lande nicht zu ersetzen.

Da die Hilfe der Bundesrepublik für die Auslandsschulen in Chile überproportioniert ist, muß in nächster Zeit mit einer Kürzung der Zuwendungen und mit dem Abzug vermittelter Lehrkräfte gerechnet werden.

Deswegen soll die Zahl der Klassen innerhalb eines bestimmten Zeitraumes stark vermindert werden, was wiederum eine entsprechende Reduzierung der Schülerzahl bedeutet.

4) Neben den zu hohen Klassenfrequenzen ist als Ursache der allgemeinen schlechten Sprachleistungen im Fach Deutsch das unzureichende Verfahren bei der Aufnahme in die Vorschule zu erkennen. Mit dem jetzigen Schülerpotential sind kaum die Ziele eines anzustrebenden bilingualen Unterrichtssystems, wie das auch durch das Dekret 1050 der chilenischen Regierung vom 1. Juni 1972 (vgl. DdLiA Heft 11/1972, S. 291) den hier aufgeführten chilenisch-deutschen allgemeinbildenden Schulen eingeräumt wird, zu erreichen.

Diese Tatsache und das Unbehagen über die elitäre Sozialstruktur der Schulen erfordern den Sondereinstieg im 5. Schuljahr der Grundschule nach einem bestimmten Auswahlverfahren, das den Sozialaspekt mit einschließt.

Von seiten der Schulleitung ist auf die gegenwärtige Lage der Schulen und die sich abzeichnenden Entwicklungen, vor allem dort, wo es um pädagogische Bereiche ging, seit längerer Zeit immer wieder hingewiesen worden. Die Vorstellungen jedoch, die drei im Raum Valparaíso befindlichen Schulen zu einem Schulverband mit der genannten Zielsetzung zusammenzulegen, stießen jahrelang auf unüberwindliche Widerstände. Erst durch den Druck äußerer Ereignisse, aber auch infolge der seit 1971 sichtbar gewordenen neuen Zielsetzung der bundesdeutschen auswärtigen Kulturpolitik kam man weiter, so daß am 1. September 1971 von den Vorständen der 3 Schulen der Deutsche Schulverband Valparaíso gegründet wurde mit dem Ziel der juristischen Vereinigung — nach hiesigem Landesrecht ein recht langwieriges und nicht unproblematisches Unternehmen — und der Aufgabenstellung, einen Plan zu ihrer Umstrukturierung zu erarbeiten, der mit Beginn des Schuljahres 1973 in Kraft treten sollte.

Der Strukturplan, der stufenweise zu einer Mischform der von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen entworfenen Modelle I und II führen soll (vgl. Memorandum III, 1970, Zentralstelle, Köln) — neben einen Zug mit Deutsch als erweiterter Fremdsprache treten immer stärker zwei Züge der bikulturalen Sekundarstufe (wieso diese Mischform von K. H. Meyer, a. a. O., als widersinnig abgetan wird, bleibt mir allerdings unverständlich), sieht quantitativ den Rückgang von 62 auf 34 Klassen vor, wobei es sich ausschließlich um den Abbau von Vorschul- und Grundschulklassen handelt, sowie die Reduzierung der Schülerzahl von ca. 1600 auf etwa 900.

Wenn man berücksichtigt, daß der Raum Valparaíso, in dem sich die drei Teilschulen des Verbandes befinden, eine besonders hohe Bevölkerungszuwachsrate aufzuweisen hat, werden die Schwierigkeiten eines solchen umfangreichen Schrumpfungsprozesses sichtbar, zumal Zehntausenden von chilenischen schulpflichtigen Kindern keine bzw. nur unzureichende Schulplätze zur Verfügung stehen.

Ausgehend von den Zielen der auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik und den Bedürfnissen des Gastlandes — hier: bilinguale Sekundarschule mit dem Schwerpunkt in der naturwissenschaftlichen Ausbildung — ist die neue Strukturierung sinnvoll. Der Standort Valparaíso, der Haupthafen Chiles und nach der Hauptstadt Santiago das bedeutendste kulturelle und wirtschaftliche Zentrum des Landes, ist für die Existenz einer bilingualen Schule dieser Größenordnung durchaus angemessen. Die Präsenz dreier Hochschulen — Universidad de Chile, Universidad Católica und Universidad Técnica Santa María — gewährleisten eine sinnvolle Weiterführung und Anwendung erworbener Zweisprachigkeit.

Das Ausmaß der strukturellen Veränderungen zeigt der Vergleich der alten und der neuen Gliederung der Schulen auf den Seiten 12 und 13.

Die Umstrukturierung hat mit dem Schuljahr 1973 begonnen und wird spätestens 1986 beendet sein, ohne daß allzu große Störungen zu befürchten sind. Veränderungen in der Planung sind einkalkuliert. So wäre der Aufbau eines zweiten Zuges mit Sondereinstieg denkbar, was einen weiteren Abbau von Unterstufenklassen zugunsten der „Neuen Sekundarstufe“ bedeuten würde. Doch müssen hier die Erfahrungen und Ergebnisse abgewartet werden, die mit der Einrichtung des ersten Sonderzuges ab 1973/74 erst gesammelt werden können.

Die alte Gliederung der drei Schulen:

Valparaíso
Schulvorstand

|

Schulleiter

|

Rechnungsführer
Schulsekretärin

Die Klassen: 26

Prä-KG A B

KG A B

1. Kl. A B

2. Kl. A B

3. Kl. A B

4. Kl. A B

5. Kl. A B

6. Kl. A B

7. Kl. A B ← C

8. Kl. A B C

9. Kl. A B

10. Kl. A B

11. Kl. A B

12. Kl. A B

Viña del Mar
Schulvorstand

|

Schulleiter

|

Rechnungsführer
Schulsekretärin

Die Klassen: 18

Prä-KG A B C

KG A B C

1. Kl. A B C

2. Kl. A B C

3. Kl. A B

4. Kl. A B

5. Kl. A B

6. Kl. A B

7. Kl. A B

8. Kl. A B

9. Kl. A B

10. Kl. A B

11. Kl. A B

12. Kl. A B

Quilpué
Schulvorstand

|

Schulleiter

|

Rechnungsführer
Schulsekretärin

Die Klassen: 18

Prä-KG A B

KG A B

1. Kl. A B

2. Kl. A B

3. Kl. A B

4. Kl. A B

5. Kl. A B

6. Kl. A B

7. Kl. A B

8. Kl. A B

9. Kl. A B

10. Kl. A B

11. Kl. A B

12. Kl. A B

Entscheidend für den planmäßigen Ablauf der Umstrukturierung ist die erste Phase, die die Schuljahre 1973 und 1974 umfaßt.

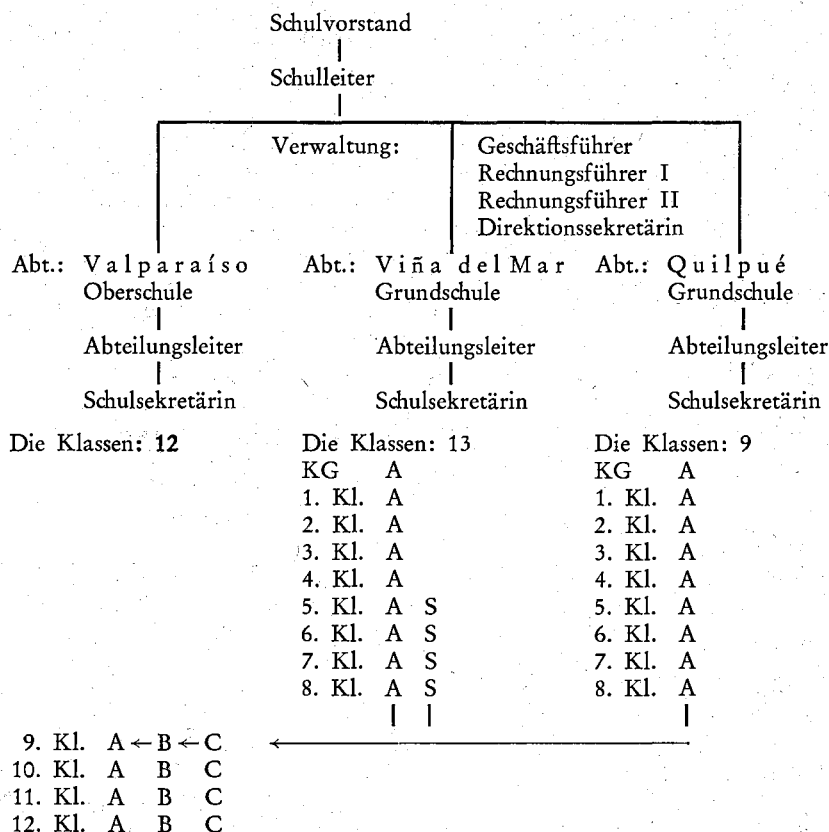
Im Schuljahr 1973 erfolgte

- 1) der Abbau sämtlicher Präkindergärten
- 2) der Verbleib der beiden 7. Schuljahre in Viña del Mar
- 3) die Einrichtung des Sonderkurses Deutsch zur Aufnahme von Schülern der 4. Grundschulklasse chilenischer staatlicher Volksschulen in die 5. Klasse der Teilschule Viña del Mar ab Schuljahr 1974.

Im Schuljahr 1974 soll folgendes erreicht werden:

- 1) der Abbau von vier Kindergärten
- 2) Reduzierung der Grundschulklassen durch Zusammenlegung (drei)
- 3) der Verbleib der beiden 8. Schuljahre in Viña del Mar
- 4) die Einrichtung der 5. Klasse des Sonderzuges in Viña del Mar
- 5) der Übergang des 11. und 12. Schuljahres der Oberstufe Quilpué nach Valparaíso im Zuge der Konzentration der Sekundarstufe.

Die neue Gliederung des Schulverbandes Valparaíso
(Endstruktur):



Im administrativen Bereich sind viele Verwaltungsvorgänge bereits weitgehend koordiniert, die Einrichtung der Zentralverwaltung hat begonnen und soll Ende des Jahres 1973 organisatorisch abgeschlossen sein. Die Vereinigung der Schule Viña del Mar mit der Schule Valparaíso ist juristisch erfolgt, der gesetzliche Anschluß der Schule Quilpué an Valparaíso wird für Ende 1973 erwartet. Bis zum Schuljahr 1974 kann der Schulverband bereits drei vermittelte Lehrkräfte einsparen, so daß der Stellenplan für 1974 von 30 vermittelten Lehrkräften auf 27 verringert werden kann. Weitere Einsparungen sind vorgesehen; dadurch können die Aufwendungen der Bundesrepublik für den Schulverband gesenkt werden.

Das besondere Augenmerk galt u. a. dem Aufbau des Sekundarzuges durch den Sondereinstieg. Vor große Schwierigkeiten stellte uns der zu begehende Weg, da gleichzeitig mit der Begabtenauslese eine in vertretbarem Umfang sinnvolle soziale

Öffnung der Schule verbunden werden sollte. In Chile sind in den letzten Jahren schon mehrfach Versuche dieser Art unternommen worden, die jedoch alle mehr oder weniger an örtlichen und allgemeinen Verhältnissen gescheitert sind. Hier wurde von vornherein von einer engen Zusammenarbeit mit der staatlichen Provinzialschulbehörde ausgegangen. Mit voller Unterstützung des Leiters dieser Behörde wurden von den Schulleitern der staatlichen Grundschulen in Viña del Mar die nach ihrer Auffassung für eine bilinguale Ausbildung geeigneten Schüler ihres vierten Schuljahres für den Sprachkurs ausgewählt. Selbstverständlich hat es viele Schwierigkeiten gegeben. Sie sind heute weitgehend überwunden. So konnte etwas verspätet am 15. Mai der Vorbereitungskurs mit vier Gruppen von je etwa 20 Schülern — insgesamt 84 Schüler aus 10 verschiedenen staatlichen Volksschulen — aufgenommen werden, unterrichtet von vermittelten Lehrkräften unter Einsatz des Lehrbuchwerkes „Vorwärts“, Stufe I A. Von diesen 84 Schülern werden im Schuljahr 1974 25 bis 30 in das 5. Schuljahr der Teilschule Viña del Mar aufgenommen. Sie brauchen bis zum Abschluß ihrer Schulzeit kein Schulgeld zu bezahlen.

Alle Schüler stammen aus Kreisen, denen bisher der Zugang zu einer Privatschule, die Schulgeld erhebt, nicht möglich war. Sie kommen allerdings nicht aus den „Callampas“; für Kinder von dort ist der Zugang zu einer zweisprachigen Schule aus einleuchtenden Gründen unmöglich. Aber die jetzt in Vorbereitungskursen zusammengefaßten Schüler sind eindeutig sozial unterprivilegiert, so daß ihre Aufnahme im kommenden Jahr in jedem Falle zu einer Veränderung in der Sozialstruktur der Schule führen wird.

Über den Erfolg des Unternehmens kann noch nichts gesagt werden. Hier müssen zunächst zureichende Erfahrungen gesammelt werden. Doch lassen die ersten Eindrücke bei der Arbeit mit diesen Schülern das vorsichtige Urteil zu, daß vier bis fünf Schüler aus jeder Gruppe dem Leistungsanspruch einer bilingualen Schule genügen werden, bei intensiver häuslicher Förderung könnten einige von ihnen sogar in die Leistungsspitze gelangen. Hier beginnt aber zugleich auch die große Problematik, welche Möglichkeiten einer solchen intensiven Förderung wir ihnen verschaffen können.

Die Auswahl wurde in diesem Jahre mangels geeigneter Testverfahren den Direktoren und Klassenleitern der chilenischen Schulen überlassen. Sollten in Zukunft geeignete Aufnahmetests für diesen Zweck zur Verfügung stehen, könnte man unter einer weitaus größeren Schülerzahl die zweisprachig Begabten in einer Vorauswahl feststellen, um damit den Auswahlprozeß arbeitsmäßig zu rationalisieren und von der Erfolgchance her effektiver zu machen. Mehr kann hierüber zunächst nicht ausgesagt werden.

Wer sich im Auslandsschulwesen gut auskennt, der wird wissen, daß es sich bei der Gründung des Schulverbandes um einen nahezu „heroischen“ Entschluß der Schulvorstände der drei Schulen gehandelt hat, da ja u. a. die Schulen Viña del Mar und Quilpué im Rahmen des juristischen Zusammenschlusses mit ihrem gesamten toten und beweglichen Kapital in der Schule Valparaíso aufgehen werden. Es dürfte verhältnismäßig leicht sein, an den von Prof. Peisert genannten „zentralen Orten“, wo noch keine „Deutsch-Schulen“ existieren, Schulen mit „Neuer Sekundarstufe“ ins Leben zu rufen oder etwa an in sich geschlossenen Einzelschulen wie in Guayaquil, Bogotá oder Teheran Züge nach dem Modell II einzurichten,

gegenüber dem Versuch, aus bisher drei eine einzige Schule zu bilden, wobei dieser Verschmelzungsprozeß noch mit so einschneidenden Veränderungen in ihrer bisherigen Struktur und so umfangreichen Reduzierungen im Gesamtvolumen verbunden ist.

Die Schulen in Valparaíso, Viña del Mar und Quilpué — die in Valparaíso und Quilpué wurden bereits vor der Jahrhundertwende gegründet —, gewachsen und groß geworden in Städten mit völlig verschiedenem Charakter, sind ursprünglich Sprachgruppenschulen gewesen mit eigenständiger und stark differenzierter Entwicklung und Tradition. Noch 1968 wurde mir beispielsweise nahegelegt, an meiner Schule (Quilpué) die erst kurz zuvor abgeschaffte Sitte doch wieder einzuführen, Schülern, die während der Pause auf dem Hof spanisch sprachen, ein Schild um den Hals zu hängen mit dem Hinweis, daß auf dem Pausenhof in deutscher Sprache gesprochen werden müsse. Heute befinden wir uns an allen drei Schulen des Schulverbandes mitten in der Umstellung auf das Fach Deutsch als Fremdsprache und versuchen den Weg zu der bilingualen bikulturellen Schule.

Dieses Beispiel möge den radikalen Umwandlungsprozeß begreiflich machen, der sich in den letzten Jahren an und in den Schulen vollzogen hat und dem ihre Träger Rechnung tragen müssen, auch unter gewiß schmerzlichen Verzicht, um damit ihren Schulen die einzige Perspektive zu geben, die sinnvoll in die Zukunft weist.

Die Weiterentwicklung des Deutschen Schulverbandes Valparaíso sollte wegen ihres zum Teil experimentellen Charakters auch in den nächsten Jahren von denjenigen bundesdeutschen Stellen, die sich von Amts wegen oder aus kulturpolitischen Engagement mit dem deutschen Auslandsschulwesen befassen, mit kritischer Aufmerksamkeit verfolgt werden.

„Yao lernt Deutsch“

Ein Bericht über das Deutschlehrer-Seminar in Abidjan vom 10. bis 13. 4. 1973

Von Hans-Ekkehard Eckert, Korhogo/Elfenbeinküste

Deutsch als zweite oder erste Fremdsprache gehört seit Jahren als fester Bestandteil zu den Bildungsplänen in vielen Ländern des frankophonen Afrika. Etwa dreißigtausend afrikanische Oberschüler vom Senegal bis nach Madagaskar lernen Deutsch. Rund ein Drittel von ihnen wird von 57 deutschen Lehrern unterrichtet, die durch das Auswärtige Amt und die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen von der Bundesrepublik Deutschland an die meisten Staaten der ehemaligen französischen Gemeinschaft vermittelt worden sind. Das Programm umfaßt auch zwei deutsche Abteilungen an den Universitäten Abidjan (Elfenbeinküste) und Dakar im Senegal, wo Afrikaner zu Germanisten ausgebildet werden.

Im Rahmen dieses Deutschprogramms nimmt die deutsche Abteilung an der Ecole Normale Supérieure (ENS) in Abidjan — einer Pädagogischen Hochschule vergleichbar — eine Sonderstellung insofern ein, als dort unter der Leitung von Manfred Schroeder ein Unterrichtswerk entwickelt wurde, mit dem versucht wird,

Deutsch für Afrikaner zu lehren. Der Kurs wendet sich direkt an eine spezifische Schülergruppe: die französisch sprechenden Afrikaner, die auf dem „Collège“ oder „Lycée“ Deutsch lernen wollen. Es handelt sich um einen zweijährigen Lehrgang, der für die Sekundarstufe I gedacht ist und in Dialogform aus der Umwelt des Afrikaners einen Grundwortschatz und Grundstrukturen der deutschen Sprache vermittelt. In dem Buch „Yao lernt Deutsch“ kommen Bananen, Krokodile und Mangos vor, man geht auf den afrikanischen Markt und feiert ein Fest im Dorf im Busch. Diese Methode ist nicht neu; seit Jahren erproben Franzosen, Engländer, Amerikaner und Russen diese Art des Fremdsprachenunterrichts, der zunächst darauf verzichtet, zu viel Stoff und auch noch das Kulturgut des Landes, aus dem die Sprache kommt, zu vermitteln. Es ist ja auch für einen jungen Afrikaner schwer vorstellbar, wie sich zum Beispiel die deutsche Familie unter dem Weihnachtsbaum versammelt oder wie Deutschlands Landschaften aussehen. Erst der zweite Teil des Kurses spielt in Deutschland. Die Personen sind jetzt jugendliche Deutsche, die ebenfalls Dialoge über Situationen ihres täglichen Lebens führen; daneben erscheinen erzählende Texte in Form von Briefen oder Berichten aus Afrika und Deutschland. Schroeder bemerkt dazu: „Wir meinen, daß ein Teilaspekt des Deutschunterrichts die Vorbereitung einer Begegnung zwischen dem Kulturraum Deutschland und dem der afrikanischen Länder sein sollte.“ Das wäre dann auch im Sinne der neuen „Leitsätze zur auswärtigen Kulturpolitik“.

Auf einer Auswertungstagung, die vom 10. bis zum 13. April 1973 in Abidjan auf Einladung der elfenbeinischen Behörden stattfand, berieten afrikanische, französische und deutsche Pädagogen die einzelnen methodischen und didaktischen Schritte des Kurses, der nach zweijährigem versuchsweisem Unterricht in seinem ersten Teil ab September 1973 offiziell in der Elfenbeinküste eingeführt wird. Die über vierzig Teilnehmer befaßten sich in fünf Arbeitsgruppen mit den Themen:

1. Auswahl und Gestaltung des Sprachmaterials,
2. Arbeitsformen und Abfolge der methodischen Schritte,
3. Audio-visuelle Mittel; Gestaltung des Lehrmaterials,
4. Formen der Leistungsmessung — Tests —; Sammlung statistischer Daten,
5. Einführung in die Arbeit mit dem Kurs für Lehrer, die im nächsten Schuljahr damit beginnen.

Drei Lehrproben im Collège Moderne de l'Autoroute, in Treichville, Abidjan, von den elfenbeinischen Kollegen Marie-Yvonne Nouama und Emile Blohoua und Schroeder selbst gehalten, sowie ein Demonstrationsfilm über die Anwendung der Flanelltafel im modernen Sprachunterricht — hier Französisch in Marokko — waren praktische Veranschaulichungen der Möglichkeiten und Grenzen der Dialogform, des Tonbands und der Flanelltafel und gaben der Diskussion wesentliche Impulse. Die Abschlußberichte der Arbeitsgruppen erbrachten denn auch eine Menge neuer Anregungen im Detail, von der Zeitspanne der Leseübungen über die Vereinfachung der Struktur bis hin zur Präzisierung der Transferübungen. Ein minutiös ausgearbeiteter Plan zur Notengebung im Mündlichen — bei dem zahlenmäßig hohen Soll der Noten pro Trimester in der Elfenbeinküste ein notwendiges Unternehmen — gehörte ebenso zum Ergebnis der pädagogischen Tagung wie einige Empfehlungen, deren wichtigste waren:

1. Die Teilnehmer am Deutschlehrer-Seminar in Abidjan erbitten die Mithilfe der zuständigen deutschen Stellen bei der Gestaltung der Lesehefte, der graphischen Gestaltung der Kurzgrammatik und für die photographische Ausstattung des zweiten Bandes sowie bei der Bereitstellung von Wandbildern und Schautafeln.
2. Die Ecole Normale Supérieure in Abidjan — Abteilung Deutsch — soll neue Richtlinien für die Prüfung des BEPC¹⁾ ausarbeiten und dem elfenbeinischen Erziehungsministerium vorschlagen, da die jetzigen Bestimmungen des BEPC nicht dem Kurs „Yao lernt Deutsch“ entsprechen.

Der Adressat der Empfehlungen unter Punkt eins ist die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Bundesverwaltungsamt in Köln, die durch die Entsendung von Oberschulrat Hubert Klemp und Regierungsdirektor Walter Unger das lebhafteste Interesse der entscheidenden deutschen Stelle an dem Projekt bekundete. Ohne das Placet und die finanzielle Unterstützung der ZfA hätte das Experiment wohl auch nicht durchgeführt werden können. Die beiden Vertreter der Zentralstelle erklärten, daß die Entwicklung des Kurses seit zwei Jahren mit Aufmerksamkeit verfolgt worden sei und die Praxis in den afrikanischen Schulen die Richtigkeit des Konzepts erwiesen habe. Der Lehrgang wird in der Tat seit zwei Jahren an der Elfenbeinküste in staatlichen Schulen mit deutschen, französischen und elfenbeinischen Lehrern erprobt: im ersten Jahr waren es neun Lehrer mit fünfzehn Klassen, im zweiten elf Lehrer mit zwanzig Klassen. Durch laufende Testserien wurden die Unterrichtsergebnisse in der ENS von Lehrern und Studenten dauernd überprüft und so Verbesserungen während der Versuche selbst durchgeführt. Unger und Klemp bestätigten übereinstimmend, daß sie auf einer Visitationsreise in Schulen im Landesinnern eine Woche vor Beginn der Tagung in Abidjan genügend Gelegenheit gehabt hätten zu sehen, wie vor allem afrikanische Lehrer mit großem Erfolg ihre afrikanischen Schüler in Deutsch unterrichtet hätten, und das sei schließlich der entscheidende Gesichtspunkt: daß Afrikaner andere Afrikaner Deutsch lehren. Die Entsendung zahlreicher deutscher Lehrer ins frankophone Afrika sei nämlich nur eine vorübergehende Erscheinung; sie sollten nach und nach durch Afrikaner ersetzt werden, die dann den Deutschunterricht garantieren. Da der Lehrgang „Yao lernt Deutsch“ an einer afrikanischen Lehrerbildungsanstalt entwickelt und an afrikanischen Schulen erprobt wurde, ist auch die Ausbildung der afrikanischen Lehrer im Sinne der neuen Methode gewährleistet. Hier werden finanzielle Mittel der auswärtigen Kulturpolitik sinnvoll und fruchtbringend eingesetzt. Das Deutschprogramm im frankophonen Afrika, das insgesamt jährlich etwa dreieinhalb Millionen Mark kostet, erhält nämlich in seiner Anfangsphase und im Mittelbau dadurch die pädagogisch-methodische Grundlage, die es ermöglicht, den Oberbau, d. h. die Ausbildung der afrikanischen Germanisten für die Oberstufe der Gymnasien, zu sichern, ohne daß auf unabsehbare Zeit deutsche Lehrkräfte an Schulen über das Land verteilt eingesetzt werden müssen. Es muß erreicht werden, daß der Einsatz weniger deutscher qualifizierter Fachkräfte an zentralen Stellen wie Lehrerbildungsanstalten oder Universitäten im frankophonen Afrika genügt, um in Zukunft den Deutschunterricht in diesem Raum qualitativ zu verbessern.

¹⁾ Brevet d'études du premier cycle (Prüfung am Ende der Sekundarstufe I).

Unter dem Thema „Deutsch als Fremdsprache — kulturpolitische und didaktische Überlegungen“ referierte Hubert Klemp über den heutigen Stand der Unterrichtsmethodik der modernen Fremdsprachen. Die verschiedenen Institutionen wie das Goethe-Institut, das Institut für deutsche Sprache in Mannheim, einige Universitäten, der Deutsche Volkshochschulverband und die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Auftrag des Auswärtigen Amtes — letztere auf die Schulen bezogen — sollen nach Klemp dazu beitragen, „Deutsch so lehrbar zu machen, daß man mit Freude und Erfolg Deutsch lernen kann, wo man will“. Die wichtigste Motivation sei der Erfolg, um ihn im Unterricht zu erreichen, müßten bestimmte Prinzipien der Fremdsprachendidaktik beachtet werden (siehe dazu DdLiA 1972, S. 297 ff. und 321 ff.).

Welche Motivationen für das Angebot und Erlernen der deutschen Sprache können heute angeführt werden? Der Referent nannte als Antworten die Tatbestände, daß Deutsch als Muttersprache immerhin den sechsten Platz in der Welt einnimmt, daß es wieder internationale Verhandlungssprache geworden ist und in Literatur, Wissenschaft und Politik einen beachtlichen Platz innehat. Für das frankophone Afrika wäre noch die politisch äußerst wirksame Tatsache zu nennen, daß Deutschland der Europäischen Gemeinschaft angehört, mit der die afrikanischen Länder assoziiert sind. Die Afrikaner stehen dem Deutschen meist mit viel Sympathie gegenüber, und Deutsch als Fremdsprache ist wichtiger Bestandteil in den Bildungsplänen mancher Staaten des frankophonen Afrika, wobei auch Feststellungen wie die des senegalesischen Präsidenten Senghor, Deutsch sei schließlich die Sprache Kants und Hegels und müsse deshalb auch in Afrika gelehrt werden, eine Rolle spielen.

Auf die Situation des Deutschunterrichts in der Elfenbeinküste eingehend, erklärte Klemp: „Wir machen das freie Angebot einer Kooperation mit diesem Land, Deutsch zu lehren und zu lernen, und zwar gut. Dieses Angebot zu erwidern ist Sache der Elfenbeinküste. Wir wollen nicht Frankreich verdrängen, sondern haben einer französischen und einer elfenbeinischen Bitte entsprochen, als wir mit unserem Deutschprogramm hier begannen.“ Das Ansteigen der Schülerzahl auf über 11 000 zeigt, daß die Elfenbeinküste positiv reagiert hat. Sie setzte überdies mit der Einladung zu der Deutschlehrertagung ein Modell, dem hoffentlich andere afrikanische Länder folgen werden. Ein Modell, indem elfenbeinische, französische und deutsche Fachkräfte hier eine neue Form internationaler Zusammenarbeit zum Zwecke eines besseren Deutschunterrichtes gefunden haben; eine Kooperation, die noch in der Lehrerbildung und in der Programmgestaltung, wie z. B. bezüglich der Lehrpläne und der Prüfungsordnungen, vertieft und verbessert werden wird. In diesem Sinne war das Seminar ein Meilenstein, ein Stück Entwicklung, die wohl auch in andere afrikanische frankophone Länder weitergetragen wird, wie die Anwesenheit deutscher Teilnehmer aus dem Senegal, aus Togo und Dahomey vermuten ließ.

Die offizielle Eröffnung der Tagung durch den ‚directeur de la pédagogie‘ im Erziehungsministerium, Fanoudh Siefer, und den Leiter der ENS, Tanoe Aka, die Teilnahme des ‚conseiller technique du second degré‘, Charles A. Fischer, und die Tatsache, daß die Elfenbeinküste den innerhalb des Landes residierenden Lehrkräften die Fahrtkosten zahlte, bewiesen einmal mehr das große Interesse dieses afrikanischen Staates am Deutschunterricht.

Dem Umstand, daß der deutsche Botschafter in der Elfenbeinküste, Dr. Paul Verbeek, einen Empfang für die über vierzig Tagungsteilnehmer gab, kann wohl entnommen werden, daß auch das Auswärtige Amt dem für den Deutschunterricht im frankophonen Afrika, bahnbrechenden Unternehmen wohlwollend gegenübersteht.

Möge dem Lehrgang „Yao lernt Deutsch“ ein solcher Erfolg beschieden sein, daß auch Yaos Enkel Koffi in Afrika noch Deutsch lernt, wenn schon längst kein deutscher Lehrer mehr „im Busch“ ist²⁾.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. Regionaltagung der Deutschen Schulen in Südafrika.

Aufgrund der guten Erfahrungen mit den in dreijährigem Abstand stattfindenden Regionaltagungen aller größeren Deutschen Schulen in Südamerika wurde in diesem Jahr zum erstenmal eine ähnliche Veranstaltung in Südafrika durchgeführt. Am 16. und 17. Oktober trafen sich in Pretoria die Vorsitzenden der Schulvorstände, die Schulleiter und Grundschnulleiter der Deutschen Schulen von Pretoria, Johannesburg, Hermannsburg und Kapstadt. Die Tagung wurde vorbereitet und ausgerichtet von der Deutschen Botschaft in Pretoria (Botschaftsrat Dr. Beckers). Es nahmen von deutscher Seite daran teil: VLR I Holzheimer, Auswärtiges Amt, Senatsdirektor Dr. Reimers, Auslandsschulsausschuß der KMK, und Abteilungspräsident Onnen und Oberschulrat Becker von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen.

Der Tagung war einige Tage vorher die 37. Tagung des deutschen Lehrervereins in Johannesburg vorausgegangen, an der Abteilungspräsident Onnen und Oberschulrat Becker ebenfalls teilnahmen. Es war wohl kein Zufall, daß — ohne Verabredung — einige der Referate beider Tagungen sich inhaltlich berührten. Die Fragen nach der „Vereinbarkeit südafrikanischer und deutscher Bildungsziele“ (OSTD von Dombois, Deutsche Schule Kapstadt) und nach der „Aufgabe des Lehrers in der südafrikanischen Gesellschaft“ (Dr. Kistner, Universität Natal) sind hierfür symptomatisch. Sie lassen sich auf die Dauer ebensowenig verdrängen wie eine deutliche Stellungnahme der Schulen zu dem Problem der Rassentrennung. So selbstverständlich es ist, daß deutsche Auslandsschulen, da sie nun einmal Schulen nach dem jeweiligen Landesrecht sind, sich nach den geschriebenen und ungeschriebenen Gesetzen des jeweiligen Landes zu richten haben, so selbstverständlich sollte es auf der anderen Seite sein, daß sie überall den ihnen zugestandenen Spielraum benutzen und ausfüllen, um die ihnen anvertrauten jungen Menschen zu einer Haltung zu erziehen, die den Mitmenschen ohne Unterschied des Glaubens, der Nation und der Rasse gelten läßt. Dies war der Unterton, der

²⁾ Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen hat inzwischen in der Reihe „Materialien zu Aufgaben und Problemen des Auslandsschulwesens“ eine Dokumentation über das Deutschlehrer-Seminar von Abidjan unter dem Titel vorliegen: „Yao lernt Deutsch. Ein Versuch in Afrika“.

viele der in Pretoria gehaltenen Referate durchzog. Neben den Referaten allgemeinen Inhalts, die sich mit den Prinzipien der Förderung von Auslandsschulen und dem Selbstverständnis der Deutschen Schulen in Südafrika beschäftigten, ließen spezielle Kurzreferate (Oberstufenreform Südafrika, Fachunterricht durch vermittelte Lehrer, Kompetenz von Vorstand und Schulleiter, Auswahl und Status der Ortskräfte, Erfahrungen mit dem Vertrauensrat) den Alltag der Schule zu seinem Recht kommen und gaben Gelegenheit, gemeinsame Auffassungen herzustellen.

Wie bei den Tagungen in Südamerika erwies sich auch in Pretoria die Teilnahme der Vorsitzenden der Schulvereine als sehr nützlich.

Sprachgruppen-/Expertenschulen — um eine solche Kombination handelt es sich im allgemeinen in Südafrika — können ihrer Natur nach nicht das gleiche kulturpolitische Interesse beanspruchen wie etwa bikulturelle Sekundarstufen, und man wird von ihnen auf dem personellen Sektor eine stärkere Eigenleistung erwarten. Nichtsdestoweniger erbrachte die Tagung Übereinstimmung darüber, daß solche Schulen weiterhin gefördert werden, wenn sie der Vermittlung bzw. Festigung der deutschen Sprache dienen, ein lebendiges und modernes Deutschlandbild vermitteln und in Geist und Methode des auf deutsch gegebenen Unterrichts ihre Bezogenheit auf die deutsche Pädagogik der Gegenwart erkennen lassen.

Im Zusammenhang mit der Tagung besuchte Abteilungspräsident Onnen die Deutschen Schulen Kapstadt und Karibib, Oberschulrat Becker die Deutsche Schule Johannesburg, und die deutschen Vertreter gemeinsam die Deutschen Schulen in Pretoria und Windhuk. (Abteilungspräsident E. Onnen).

2. In der ersten November-Hälfte besuchte ORR Schmidt die Nedjat-Oberrealschule in Kabul und die Deutsche Schule in Teheran. Gegenstand des Besuches war der fremdsprachige Deutschunterricht.

In der letzten November-Dekade besuchte ORR K. H. Meyer die Deutsche Schule Valencia/Spanien. Zweck dieses Besuches war die Klärung von Fragen im Zusammenhang mit der Durchführung des für Ende 1974 geplanten Vorbereitungseminars für künftige Auslandslehrer.

3. Vom 1. bis 6. 10. 1973 fand in Berlin die Auswertungstagung des diesjährigen Teilnehmerkreises des Weiterbildungsprogramms für deutschsprechende Lehrer und Erzieher (Kindergärtnerinnen) aus Lateinamerika und Südafrika einschließlich Südwestafrika statt.

Im Zuge der beabsichtigten Ausdehnung des Programms auf Kandidaten aus anderen Ländern waren diesmal zwei Ortslehrkräfte von der Nedjat-Oberrealschule in Kabul dabei. Erstaunlich waren die Verbesserungen im Gebrauch der deutschen Sprache bei vielen Teilnehmern, die sie während ihres Deutschlandaufenthaltes erreicht haben.

Auswertungstagung.

Als Ergänzung zum üblichen Berlin-Programm wurden neben einem sehr instruktiven Besuch in Berliner Gastarbeiterklassen zum Thema „Deutsch als Fremdsprache“ folgende Themen behandelt:

1. „Der Übergang von der Muttersprache zur zweiten Sprache Deutsch“ (OStD Dr. Ullmann, ZfA)

2. „Sprechfertigkeit“ (Dr. Adler, Goethe-Institut)
3. „Aus der Praxis des Deutschunterrichts als Fremdsprache mit neuen Unterrichtsmitteln“ (Schulrat H. Schuh, ZfA)

Die Leitung der Veranstaltung lag in den Händen von OstR Degenhardt vom Pädagogischen Austauschdienst der KMK und Schulrat Dinter der ZfA.

Teilnehmer:

Anwarjar, Mohammed Karim, Afghanistan; August, Lily, Paraguay; Benner, Frieda, Chile; Bernsmüller, Dankwart, Brasilien; del Carpio, Mary Luz, Peru; Dürksen, Elisabeth, Paraguay; Dürksen, Hans, Paraguay; Ferreira-Lobo, Walderez, Brasilien; Fischer, Rosemarie, Brasilien; Gloger, Leonora, Argentinien; Greve, Jürgen, Südafrika; Heiss, Isabel, Argentinien; Kämpf, Astrid, Brasilien; Karimi, Mohammed-Schafiq, Afghanistan; Lange, Nora, Argentinien; Liebig, Elisabeth, Mexiko; Loeffler, Walli, Brasilien; Meyer, Margarita, Argentinien; Mura, Manuel, Chile; Oswald, Sabine, Argentinien; de la Peña, Victoria, Mexiko; Pérez, Ana María, Mexiko; Pfeiffer, Gudrun, Brasilien; Pires-Ferreira, Maria das Graças, Brasilien; Stock, Ulrike, Brasilien; Walker, Johann, Argentinien; Wiebe, Jakob, Paraguay.

4. Im Eppinger-Verlag, Schwäbisch-Hall, erschien die von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen herausgegebene Publikation YAO LERNT DEUTSCH — Ein Versuch in Afrika —

Bericht über das Internationale Deutschlehrer-Seminar in Abidjan/Elfenbeinküste im April 1973.

Inhaltsverzeichnis:

Geleitwort des Unterrichtsministers der Elfenbeinküste

Grußwort des Botschafters der Bundesrepublik Deutschland

1. Deutschunterricht im frankophonen Afrika südlich der Sahara (Walter Unger, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln)
2. Programm des Internationalen Deutschlehrer-Seminars vom 10. bis 14. April 1973
3. Verzeichnis der Teilnehmer
4. Niederschrift über den Verlauf des Deutschlehrer-Seminars
5. YAO LERNT DEUTSCH — Ein Deutschkurs für Schüler im frankophonen Afrika (Manfred Schroeder, Ecole Normale Supérieure Abidjan)
 - Motive, Vorgeschichte
 - Prinzipien
 - Aufbau
 - Methode
 - Inhalt
 - Beispiel einer Einheit (Texte, Lehrerhinweise)
 - „Echo-Effekt“
 - Schüler-Übungsblatt
 - Schüler-Arbeitsheft
 - Beispiel eines Tests (Lernziele, Lehrerblatt, Schülerblatt, Ergebnisbogen)
 - Grammatische Übersicht

6. Erfahrungsberichte über die Arbeit mit dem Sprachkurs (Dé Philippe Yédagne, Dabou; Georg Drinnenberg, Aboisso)
7. Berichte der Arbeitsgruppen
 - Arbeitsgruppe I: Auswahl und Gestaltung des Sprachmaterials
 - Arbeitsgruppe II: Arbeitsformen und Ablauf der methodischen Schritte
 - Arbeitsgruppe III: Audio-visuelle Mittel; Gestaltung des Lehrmaterials
 - Arbeitsgruppe IV: Formen der Leistungsmessung (Tests)
 - Arbeitsgruppe V: Einführung in die Arbeit mit dem Sprachkurs für Lehrer, die 1973/74 erstmalig mit dem Kurs arbeiten
8. Empfehlungen des Seminars
9. Deutsch als Fremdsprache — Kulturpolitische und didaktische Überlegungen (Hubert Klemp, ZfA)
10. Möglichkeiten eines überregionalen Einsatzes von YAO LERNT DEUTSCH

5. Von der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn erhielt OSchR Klemp den Auftrag, ein Proseminar über Fragen des Auslandsschulwesens im Wintersemester 1973/74 durchzuführen.

6. Hinweise auf Literatur und Arbeitsmaterialien

Ludger Schiffler, Einführung in den audio-visuellen Fremdsprachenunterricht, Heidelberg 1973

Gerhard Kaufmann, Zu den durch „als“, „als ob“, „wie wenn“, „als wenn“ eingeleiteten „Komparativsätzen“

Untersuchungen anhand von Texten der geschriebenen deutschen Gegenwartsprache in „Zielsprache Deutsch“, 3-1973

Die Rheinische Braunkohlenwerke AG, Presse und Information, D 5 Köln 1, Konrad-Adenauer-Ufer 55, hat eine Dia-Reihe (15 Farbdias 6 × 6 cm) über den rheinischen Braunkohlenbergbau herausgebracht, die Bilder aus dem Braunkohlenrevier (Tagebau, Tauchmotorpumpen, Schaufelradbagger u. a.) und dessen Umwelt (z. B. Brikettfabriken, Umsiedlung, Erholungspark) zeigt. Die Dias, die in einem Begleitheft erläutert werden, eignen sich vorzüglich für den Unterricht. Die Reihe kann gegen einen Unkostenbeitrag von DM 5,— bei der oben angegebenen Adresse bezogen werden; *eine Bestellung über die nächste Lehrmittelanforderung im Rahmen der Schlüsselsumme ist jedoch nicht möglich.*

Schon im Herbst 1972 ist im Rahmen der Ravensburger Taschenbücher eine Sonderreihe „diskussion“ erschienen. Der Otto Maier Verlag Ravensburg wollte damit die bisher vom Buchangebot sehr vernachlässigte Altersgruppe der 13- bis 16jährigen ansprechen.

Nach dem Erfolg der beiden ersten Bände

J. Bender, „happy — high — tot“ (Fakten über Drogen) und

Fr. Hermann, „Sklaven — Nigger — Schwarze Panther“ (ein amerikanisches Problem)

sind jetzt 4 weitere Bände erschienen:

H.-R. Hoegen, „Ich darf — ich kann — ich muß“ (Jugend und Recht),

J. Weisheit, „Ersatzdienst statt Wehrdienst“ (Ersatzdienst in Theorie = Gesetz und Praxis),

Kögel/Krause/Vierig, „Schlager, Pop und Showgeschäft,
Hermann/Stiller, „Hab Sonne im Herzen“ (Lyrics für den manipulierten Alltag).

Die Reihe „Diskussion“ schneidet Probleme und Themen an, die Jugendliche interessieren und zum Teil persönlich berühren, mit denen sie konfrontiert werden in der Freizeit, in Schule oder Beruf. Die Autoren verzichten absichtlich darauf, ideale Lösungen anzubieten, sondern wollen durch Fakten, Berichte und Meinungen zum Nachdenken und Diskutieren anregen. Text und Grafik wurden bewußt widersprüchlich zusammengestellt. Auch für den Unterricht stellt „Diskussion“ eine interessante Bereicherung dar. Der Preis von DM 2,80 läßt auch die Verwendung als Klassenlektüre zu. Bestellungen für Schulbibliothek und Klassenlektüre können im Rahmen der Schlüsselsumme mit der nächsten Lehrmittelanforderung aufgegeben werden.

7. In der Zentralstelle gingen ein:

85 Jahre Deutsche Schule Concepción (Festschrift)

Colegio Alemán Medellín Informationsschrift 1972

DS St. Bonifatius, Bilbao/Spanien, Jahresbericht 72/73

DS Stockholm Jahresbericht 72/73

DS Montevideo Jahresbericht 1972

8. Mit Wirkung vom 1. September 1973 ist als neuer Mitarbeiter in die Zentralstelle eingetreten:

Georg Ullmann, Dr. phil., Oberstudiendirektor;

geb. 1922 in Breslau;

nach Berufsausbildung, Wehrdienst, Abitur (2. Bildungsweg) Studium (Deutsch, Geschichte, Philosophie, Pädagogik) an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena (1946—1950);

Lehrer an verschiedenen Gymnasien;

Leiter der DS Quilpué und des Deutschen Schulverbandes Valparaíso/Chile (1967—1973).

9. In den Rundschreiben zur Lehrmittelversorgung 1973 und 1974 hat die Zentralstelle folgendes ausgeführt: „Die Zahl der Lieferfirmen sollte möglichst klein gehalten werden.

Wenn nur wenige Dinge geringerer Bedeutung für ein Fach oder eine Lieferfirma in Frage kommen, sollte der entsprechende Anforderungsteil im Interesse einer einfacheren und schnelleren Bearbeitung ... zurückgestellt werden.“

Dieser Hinweis kommt nicht von ungefähr und verdient Beachtung. Als Folge wachsender Personalschwierigkeiten und -kosten wird bei den Lieferanten die Bemerkung „durch uns nicht lieferbar“ immer häufiger. Zugleich nimmt die Zahl der Firmen zu, die Kleinmaterial nur noch in Verpackungseinheiten liefern.

Wenn die Schulen diese Entwicklung nicht berücksichtigen, laufen sie Gefahr, daß sie Teile der Schlüsselsummen ungenutzt verlieren oder bestimmte Materialien in nicht gewünschter Menge erhalten.

Für die Zentralstelle selbst ist schließlich von Bedeutung, daß Kleinaufträge nicht nur einen unverhältnismäßig hohen Bearbeitungsaufwand verursachen, son-

dern auch die Fracht und Verpackungskosten sowie das Verlustrisiko in nicht vertretbarem Maße erhöhen.

10. Der Grundkurs „KOMM BITTE“ ist in einer Verpackung geliefert worden, die in vielen Fällen schon den Versand nicht unbeschädigt überstanden hat. Der Hersteller hat sich bereit erklärt, die beschädigten „Behältnisse“ zu ersetzen. Die Zentralstelle bittet deshalb jene Schulen um Nachricht, die einen entsprechenden Ersatz wünschen.

Offene Stellen

Folgende Schulleiterstellen sind zu besetzen:

1. Sofort DS Córdoba/Argentinien durch einen OStR/StD
2. Zum 1. 7. 1974 Humboldt-Schule San José/Costa Rica durch einen OStR/StD
3. Zum 1. 9. 1974 DS Sevilla/Spanien durch einen Rektor.

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

Hinausgegangen:

Europa:

Locher, Gabriele, Kg	7992 Tett nang-Missenhardt 1	DS Madrid
Specht, Paul, L.	6700 Ludwigshafen, Niederfeldstr. 16	DS Las Palmas de Gran Canaria

Asien:

Hoever, Willy, HL	2848 Vechta, Tannenweg 33	DS Beirut
-------------------	---------------------------	-----------

Afrika:

Oertel, Manfred, OStR	4501 Hasbergen, Thüringer Str. 2	DS Pretoria
Neese, Karl-Heinz, GL	2449 Vitzdorf auf Fehmarn	DS Hermannsburg
Schneppel, Renate, VL	5300 Bonn-Bad Godesberg, Frankenstr. 5	DHPS Windhoek

Amerika:

Knaak, Emil, Sond	2800 Bremen, Oberneuländer Heerstr. 73 a	DS Guatemala-Stadt
Kuhn, Hans-W., ROL	7417 Pfullingen, Hauffstr. 90	do.
Wabnitz, Norbert, L	3100 Celle, Wittinger Str. 87	DS Mexiko-Stadt
Wittmann, Wolfgang, L	7612 Hofstetten, Hauptstr. 5	DS Barranquilla
Lünser, Ingeborg, OStR	5300 Bonn, Markusstr. 5	DS Sucre/Bolivien
Moritz, Walter, RL	7071 Rechberg, Uhlandstr. 178	Dt. Schulverband Santiago de Chile
Uhl, Josef, RL	7070 Schwäbisch Gmünd, Donaust. 23	do.
Manderscheid, Helmut, OStR	6641 Hilbringen, Berliner Str. 16	DS Concepción
Dreschke, Günter, OStR	5060 Bensberg, Wachendorffstr. 3	Dt. Goethe-Schule Buenos Aires
Mühr, Dorothea, L	2800 Bremen 10, Auf dem Grünen 6	do.
Rolke, Gottfried, RStR	6148 Heppenheim 5, Schulstr. 5	do.
Uhl, Adalbert, Konr	7090 Ellwangen-Röhlingen, Mühlgraben 24	DS Asunción/Paraguay

Aus aller Welt

Deutschland

Bund-Länder-Kommission: Zukünftige Aufgaben

Auf der letzten Sitzung am 8. Oktober hat sich die *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung* über ihre weiteren Aufgaben geeinigt. Sie hat folgende Schwerpunkte beschlossen:

- In dem bevorstehenden Arbeitsabschnitt werden die Erarbeitung von Stufenplänen zur beruflichen Bildung und der berufsqualifizierenden Ausbildung im Tertiären Bereich außerhalb der Hochschulen sowie für die Sekundarabschlüsse I und II, die Beratung für das Bildungswesen und die Weiterbildung im Vordergrund stehen. Weitere Punkte für Stufenpläne sind die Außerschulische Jugendbildung und die Bildungstechnologie.
- Ein Kosten- und Finanzierungsplan für den mittelfristigen Zeitraum bis 1978 soll aufgestellt und weitere Überlegungen für längerfristige Zeiträume (Fortentwicklung des Bildungsbudgets) sollen angestellt werden.

— Entsprechend dem Auftrag der Regierungschefs wird die Kommission versuchen, die Auffassungsunterschiede zu überwinden, die im Bildungsgesamtplan zu Sondervoten geführt haben. Das Problem der Gesamtschule wird dabei im Vordergrund stehen.

- Eine wichtige Aufgabe im Rahmen der Kommission wird es schließlich sein, die vorhandenen Daten im Bildungswesen ständig zu aktualisieren und die Zusammenarbeit und Rationalisierung in der Datengewinnung und -auswertung voranzubringen. Hierzu beschloß die Kommission zur Auswertung der von Bund und Ländern gemeinsam geförderten Modellversuche in einem Teilbereich erste Schritte einzuleiten.

Zur Unterrichtung über die Modellversuche im Hochschulwesen hat die Bund-Länder-Kommission eine Hinweisschrift zusammengestellt. Mit diesen Modellversuchen — es handelt sich zur Zeit um etwa 40 Versuche — sollen neue Konzeptionen, ihre Möglichkeiten und Bedingungen insbesondere zur Studienreform, zur Studienberatung sowie zur Struktur und Neuorgani-

sation im Hochschulbereich erprobt und vorbereitet werden. (akd 11. 10. 73)

Rede des Leiters der Kulturabteilung

Dr. Arnold beim Institut für Auslandsbeziehungen

Zwei interessante Aussagen über und für die Auslandsschulen enthielt die Festansprache von Ministerialdirektor Dr. Arnold, dem Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amts, anlässlich der Jahrestagung des Instituts für Auslandsbeziehungen in Stuttgart am 13. 10. 1973. Wohlthuend für den, der die vielen kritischen Stimmen zum Auslandsschulwesen in den letzten Wochen gelesen hatte, war, daß Dr. Arnold von den „für die Förderung der deutschen Sprache im Ausland so wichtigen deutschen Schulen“ sprach. Der Vermittlung von Sprachen wird im Rahmen der auswärtigen Kulturarbeit höchste Bedeutung beigemessen. Dies gilt nicht nur für unsere Arbeit im Ausland, wo wir die Vermittelnden sind, sondern auch für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland. Dazu Dr. Arnold: „Wir können es uns nicht leisten, mit unseren Fremdsprachenkenntnissen in einen Provinzialismus abzugleiten.“ Solche Erkenntnisse, hier von außen nach innen getragen, sind zuweilen notwendig als Motor im innerdeutschen Schulwesen.

Die Frage der Vermittlung der deutschen Sprache spielt natürlich eine große Rolle bei der Eingliederung unserer Gastarbeiterkinder. 120 000 ausländische Schüler besuchen im Augenblick allgemeinbildende Schulen in Deutschland. Die Dunkelziffer, also die Zahl der schulpflichtigen Gastarbeiterkinder, die keine Schule besuchen, ist nicht bekannt. Eine polizeiliche Erfassungsaktion in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 1971/72 hat ergeben, daß 27 Prozent in der Schule nicht angemeldet waren.

Die Gastarbeiterkinder stellen für uns eine Herausforderung dar und nötigen uns zu einer gezielten auswärtigen Kulturpolitik im Innern. Gerade weil die Masse der Gastarbeiter sich aus dem dynamischen Teil ihrer Völker rekrutiert, muß verhindert werden, daß der Bildungsabstand zwischen Deutschen und Ausländern im Lande immer größer wird. Einen Helotenstand, so Dr.

Arnold, dürfe es in unserem Staate nicht geben. „Jeder Kulturstaat wird an dem gemessen, wie er mit Minderheiten in seinem Lande zurechtkommt.“

Hier könnten und sollten wir Auslandslehrer uns ein zweites Mal angesprochen fühlen.

H. Scherer

Sonstige Länder

34. Internationale Erziehungskonferenz

Im Rahmen des Internationalen Erziehungsbüros der UNESCO in Genf fand vom 19. bis 27. September 1973 die 34. Internationale Erziehungskonferenz statt. Das Hauptthema lautete: „Die Beziehungen zwischen Bildung, Ausbildung und Beruf mit besonderem Bezug auf den Sekundären Bildungsbereich, dessen Ziele, Struktur und Inhalt.“

Ein Mitglied der deutschen Delegation zog das Fazit aus der Konferenz mit folgenden Worten: „Weltweit war die Sorge um einen künftigen Akademikerüberschuß, allgemein das Interesse an einem Beratungswesen, das dem entgegenwirken könnte... Kein Delegierter, der sich nicht für eine differenzierte Leistungsmessung aussprach... ‚Evaluation‘ gehört neben ‚Curriculum‘ zu den Standardvokabeln internationaler pädagogischer Diskussionen. Aber auch das Mißtrauen in die Testperfektion ist weit verbreitet. Mittelpunkt aller Erziehung bleibe der Lehrer, hieß es in der Schlußresolution. Über eine gründliche wissenschaftliche Ausbildung des Lehrers für die Sekundarstufe II wurde kaum gesprochen, so selbstverständlich war das. Wichtiger erschien die Lehrerfortbildung. Mehrere Länder sprachen sich für ein System aus, wonach Beförderungen für Lehrer nur nach Erfüllung eines bestimmten Fortbildungsolls erfolgen sollten, wobei diese Lehrerfortbildung streng auf die Praxis bezogen und nicht von der Theorie überwuchert werden dürfe. — Nach einwöchigem Ringen um die rechte Zuordnung von Schule und Beruf stimmten die Mitglieder der Fachkommission alle dem französischen Antrag zu, den Begriff ‚Integration‘ von allgemeiner und beruflicher Bildung durch ‚Koordination‘ zu ersetzen...“

Stuttgarter Zeitung, 15. 10. 1973

Privatschule Karibib

Regelmäßig vierteljährlich erscheint das Mitteilungsblatt der Privatschule Karibib. Nr. 70 bringt auf 56 hektographierten Seiten Nachrichten von Schule und Schülerheim und vom außerschulischen Tun, so vom Fußballturnier, von der Pfadfinderarbeit,

von der Seminararbeit, von Reitturnieren und Schwimmwettbewerben. Schüleraufsätze werden in den drei Landessprachen veröffentlicht. Thema Nr. 1 in dem Heft ist das Rauschgift. Wir wünschen dem „Sonenspiegel“ weiterhin fleißige Mitarbeiter!

G. Lepiorz

Buchbesprechungen

Klaus H. Köhring/Richard Beilharz: Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -methodik (Hueber Hochschulreihe Bd. 10). Max Hueber Verlag, München 1973. 272 S., kart. DM 17,— (Hueber-Nr. 6722).

Etwa 750 als Fachtermini in der Fremdsprachendidaktik und -methodik gebräuchliche Stichwörter werden in knapp 300 Artikeln begrifflich bestimmt, an deutschen, englischen und französischen Beispielen erläutert, auf didaktischen Stellenwert und unterrichtspraktische Behandlung untersucht und durch Angabe von höchstens je sechs ausgewählten Werken und Artikeln der Sekundärliteratur vertiefbar gemacht. Die Artikel zeichnen sich durch eine klare Sprache selbst im Umgang mit z.T. gewagt gebildeten, meist entbehrlichen Fremdwörtern aus sowie durch reichliche, die Lesbarkeit jedoch nicht störende Verweise auf das Umfeld des behandelten Begriffs, z.B. bei dem Stichwort „Anfangsunterricht“ (2 Seiten) auf die Artikel Spracherlernung, Muttersprache, Altersgemäßheit, Interferenz, sprachliche Systeme, Schwierigkeiten, Systemtheorie, Spur, Auswahl, Grundwortschatz, patterns, situatives Lernen, Fremdsprache, Sprachgewohnheiten, Motivation, Aussprache, Einsprachigkeit, imitatives Lernen, Wiederholung, gebundene Übungen, kognitives Lernen, Regeln, Lautschrift, Fehlerquellen, Sprachvergleich, Fehler, Fehlervorbeugung, Fehlertherapie, Stufung, Fertigkeiten, Anpassung, Klangbild, Schriftbild, Rechtschreibung, Lehrbuch, auditiv, Artikulation, Intonation, Akzent, Lauttafel, Phonem, Sprechanlässe, Darbietung, Lesen. Die Verfasser jonglieren nicht

selbstgefällig mit blutleeren Theorien. Sie erklären die Begriffe wissenschaftlich exakt, wägen die Ansichten erfahrener Didaktiker und Methodiker unvoreingenommen gegeneinander ab und geben dann nützliche Ratschläge. Vorteilhaft ist die Aufnahme gängiger französischer und besonders englischer Termini wie Inhaltswort bzw. Begriffswort/mot dénominateur bzw. mot autonome/content word, Erwartungsmuster/functional slot, Festigung/habit formation oder Lehrschritt/frame. Diesem Buch kann jeder Auslandslehrer wesentliche Anregungen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache entnehmen. G. Scholz

Gerhard Nickel (Hrsg.): Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschunterricht. Max Hueber Verlag, Ismaning 1973. 192 S., kart. DM 19,— (Hueber-Nr. 6716).

Der Band enthält acht Beiträge führender deutscher und ausländischer Germanisten zum Problem des fremdsprachigen Deutschunterrichts. Die Autoren bemühen sich, „linguistische Erkenntnisse für den Schulunterricht nutzbar zu machen“. G. Nickel zeigt Bereiche auf, in denen die Linguistik didaktisch anwendbar erscheint. Herbert L. Kufner diskutiert zunächst die Kontrastive Grammatik, die Nemser und Slama-Cazacu durch das Verfahren der „Kontaktanalyse“ ersetzt sehen wollen, und beschreibt dann die Konstruktionsphasen einer Pädagogischen Grammatik. Aus sprachwissenschaftlicher Sicht verdeutlicht Eduard Beneš in „Alltagsrede und Konversationsübungen im Deutschunterricht“ anhand sprechüblichen Sprachmate-

rials die Notwendigkeit, „den Schülern die wirklich gesprochenen Formen der Schriftsprache einzuprägen und eher die neuauflkommenden Formen zu bevorzugen“. *Gerhard Kaufmann* wendet sich dem für den Didaktiker des Faches „Deutsch als Fremdsprache“ besonders dornenreichen Problem der sogenannten „indirekten Rede“ zu und referiert für die Praxis bedeutsame Forschungsergebnisse. Ansätze zur sprachunterrichtlichen Nutzung der Wertigkeitstheorie (hier: bessere Strukturdarstellungen von Sätzen) werden von *H.-J. Heringer* und *G. Ohlenschläger* verfolgt. Latente Schwierigkeiten des Auslandslehrers werden verständlich, wenn man *Georg Stötzels* „Kritik der deutschen Schulgrammatik“ liest. Interessante Spracheinsichten und Zugang zu sprachwissenschaftlichen Grundlagen vermittelt ebenfalls der Aufsatz von *Peter v. Polenz* über „Sprachkritik und Sprachnormenkritik“. Restrangierende Sprachkritik und Sprachfrömmigkeit relativierend ermuntert er dazu, Möglichkeiten zu systemgerechten Wortneubildungen auszunutzen. Auch der letzte Beitrag hilft, die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu verkleinern. *Ulrich Engel* untersucht die „Abfolge der Adverbialia im deutschen Verbalsatz“ unter dem Gesichtspunkt, wie der Deutschunterricht für Ausländer zu vereinfachen sei. Das Buch vermag das Interesse für Angewandte Linguistik zu beleben und wird v. a. den im Ausland tätigen Lehrern sehr empfohlen.

K. Nehling

Der Große Duden. Band 1: Rechtschreibung der deutschen Sprache und der Fremdwörter. 17., neu bearb. u. erweit. Aufl. Hrsg. von der Dudenredaktion. Im Einvernehmen mit dem Institut für deutsche Sprache. Bibliographisches Institut, Mannheim/Wien/Zürich 1973. 793 S., geb. DM 22,—.

Daß man den jeweils neuesten Duden braucht, beweist auch dessen 17. Auflage. Obwohl sie etwa 10 000 Wörter aus allen Bereichen des Lebens, aus der Umgangssprache und dem spezifischen Wortschatz der DDR, Österreichs und der Schweiz mehr als die 16. Auflage und somit rund 160 000 Stichwörter und Beispiele bietet,

konnte der Umfang des handlichen Bandes dank dem Lichtsatz (fotogr. Setzverfahren) unverändert bleiben. Die Silbentrennung ist nicht nur für Sonderfälle wie *Ab/itur* oder *Kilima/ndscharo*, sondern — ebenso wie die Betonung — für sämtliche trennbaren Wörter angegeben. Vollständigkeit des Wortschatzes auch nur der Schriftsprache wird keiner erwarten, doch sollte erwogen werden, ob Wörter wie *Frühstückskartell*, *Härteklause*, *Kaufkraftschwund*, *Konjunkturdämpfung*, *konjunkturgerecht*, *Konsumverzicht*, *kontaktscheu*, *Kontrastprogramm*, *Krebsfrüherkennung*, *Vorsorgeuntersuchung*, *Wirtschaftskriminalität*, *Zwergschule*, vielleicht auch *Klangbild*, *Lauttafel*, *Lernmotivation*, *Lernprozeß*, „abgeblieben“ in die nächste Auflage eingehen könnten. Nach welchen Kriterien Eigennamen aufgenommen wurden, läßt sich nicht feststellen. So findet man die Inseln *Kos* und *Lesbos*, nicht aber das größere *Chios*, und *Thira* nur als *Santorin*. Während bei *Breslau*, *Eger*, *Königsberg*, *Stettin*, *Zoppot* auch die fremden Namen stehen, bleiben sie *Danzig*, *Kolberg*, *Opeln*, *Swinemünde* erspart. *Hermannstadt/Sibiu* ist da, *Kronstadt/Braşov* nicht. *Adenauer*, *Breschnew*, *Chruschtschow*, *Gromyko* und *Kossygin* lassen *Brandt* vermissen. Weshalb *Airbus*, *Boeing*, *Jumbo*, hingegen nicht *Caravelle*, *Concorde*, *Douglas*, *Fokker*, *Iljuschin*, *Túpolew*? Die richtige russische Betonung der zweiten Silbe ist bei *Dónez*, nicht jedoch bei der *Néwa* vermerkt. Das einstige *Alexandrette* heißt türkisch *Iskenderun*, nicht -um. *Hahnium* ist als „Element 105“ ausgewiesen, bei *Kurtschatovium* fehlt „104“. Doch was besagen solche Kleinigkeiten bei einem Werk, das die Einheit des politisch zergliederten deutschen Sprachraums wenigstens im Schriftbild bewahren hilft und das auf dem Weg zur unerreichten Vollkommenheit so deutlich vorangekommen ist! Wohl kaum mehr verbessern lassen sich die Vorbemerkungen. Was dort auf 87 Seiten in den unveränderten, säuberlich von 1 bis 341 nummerierten Regeln steht, ist aufmerksamer Lektüre wert und entlarvt durch Klarheit und auch Toleranz, wer sich mit vorschneller Schelte zum Kenner hochstapeln möchte;

daß sich selbst etliche Deutschlehrer das Lesen dieser von einer staatlichen Rechtschreibkonferenz festgelegten Regeln versagt haben, ist keine Mär. Neu wurden die Korrekturvorschriften (S. 91—95) gefaßt; sie stimmen nun mit denen des Normblatts DIN 16511 überein. Der Duden 1 gehört zu den Büchern, deren Preis vom Nutzwert vielfach übertroffen wird.

G. Scholz

Deutsch 2000. Eine Einführung in die moderne Umgangssprache. **Band 1. Sprechübungen.** Max Hueber Verlag, München 1973. 168 S., kart. DM 6,50 (Hueber-Nr. 59.1180).

Die angezeigten „Sprechübungen“ gehören zum Ergänzungsmaterial des ersten Bandes des 1972 erschienenen Sprachwerks Deutsch 2000, der in 2/73 ausführlich besprochen wurde. Sie entsprechen als Begleitbuch den gleichzeitig herausgekommenen Tonbandaufnahmen, die Texte und Übungen zu den 24 Lektionen des Lehrbuchs hörbar machen. Der erste Teil bezieht sich auf die Lehrstücke 1—15. Er bringt den jeweiligen Lektionstext zunächst ohne Unterbrechung, nur zum Zuhören also. Anschließend folgt der gleiche Wortlaut mit Nachsprechpausen und zum Abschluß der Übungsteil zum Zuhören und Beantworten der Fragen. Beim zweiten Teil, der die restlichen Lektionen betrifft, werden die Übungen unmittelbar dem Abhören des nicht unterbrochenen Einführungstextes angefügt. Weitere Einzelheiten über den Einsatz der Sprechübungen gibt das Vorwort des Büchleins. — Neben den zur Verfügung stehenden zugehörigen 7 Tonbändern (Spulendurchmesser 15 cm, Geschw. 9,5 cm/sec, Laufzeit 380 Minuten. Halbspuraufnahme mit freier Schülerspur, DM 420,—, Hueber-Nr. 56.1180) wurden 5 auf allen Cassetten-Recordern abspielbare Compact-Cassetten mit gleichem Inhalt und gleicher Laufzeit zum Preise von DM 120,— herausgebracht (Hueber-Nr. 84.1180).

J. Krull

Experimentelle Schulchemie — 6 Bde.
Hrsg. Franz Bukatsch und Wolfgang

Glöckener. Bd. 4 I: **Physikalische Chemie I** (Erich Bader: Thermochemie — Kolloidchemie. — Werner Göttel: Elektrochemie. — Michael Braun: Photochemie). Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1972. 242 S. mit 153 Abb., DIN B 5, Gln. DM 46,—.

In 5/71 und 7—8/72 wurden bereits die Bände 1, 2, 3 I und 3 II besprochen. Es erübrigt sich hier also eine allgemeine Darstellung der Absichten von Herausgeber und Autoren. Das Inhaltsverzeichnis des vorliegenden Bandes erscheint zunächst ungewöhnlich knapp: 4 große Kapitel: Elektrochemie, Photochemie, Thermochemie und Kolloidchemie. Die detaillierte Aufschlüsselung dieser Abschnitte allerdings zeigt den Wert der Versuchsvorschläge für den Unterrichtenden. Allein den Experimenten zur Leitfähigkeit ist auf 52 Seiten mit 19 Versuchsgruppen Raum gegeben. Dieses breite Angebot erlaubt eine gezielte Auswahl je nach Inhalt und Ziel des jeweiligen Unterrichtes. Der folgende Abschnitt „Elektrodenpotentiale“ z. B. bringt Versuche zur Fällungsreihe der Metalle, zur Ermittlung der Normalpotentiale, zum Ionenprodukt des Wassers, Potentiometrische Titrations usw. Weitere 14 Versuchsgruppen befassen sich mit der Elektrolyse in wässriger Lösung und im Schmelzfluß. Experimente zur Elektrochemischen Stromerzeugung runden diesen Teil des Buches ab. Das Kapitel „Photochemie“ behandelt nur jene Lichteinwirkungen, die chemische Vorgänge auslösen oder Stoffe verändern (Photographie und Photosynthese der Pflanzen sind ausgeklammert). Ein interessanter Abschnitt, mit dem historischen Versuch von Bestuscheff ($\text{Fe}^{+++} \rightleftharpoons \text{Fe}^{++}$) eingeführt, der sicher sehr vielen Fachlehrern wertvolle Hilfe bieten wird; das gilt auch für das Kapitel „Spektralphotometrie“. Der Autor definiert die Aufgabe der Thermochemie als „die Änderung des Wärmeinhalts eines Systems messend zu verfolgen“. Dem Benutzer ist nur dringend zu raten, die Vorbemerkungen und die Versuchsanweisungen sehr genau zu lesen und zu beachten, damit der Erfolg gesichert bleibt. Das gilt auch für die Kolloidchemie. Wer genügend Zeit, Geduld und Sorgfalt

aufwendet, findet hier ein interessantes Experimentierfeld. Und das Fazit für diesen Band: eine hervorragende Zusammenstellung, besorgt von Fachleuten, die ihr Feld beherrschen, teilweise durch sehr anschauliche Skizzen und Graphiken erläutert. Jedem Fachlehrer wärmstens zu empfehlen.

N. Herrmann

Knaurs Rechtschreibung. Rechtschreibung, Fremdwörter, Grammatik. Hrsg. vom Lexikographischen Institut Dr. Störig, München, in Verbindung mit Prof. Dr. Gerhard Storz, Kultusminister a. D.; im Zusammenwirken mit zahlr. Fachleuten bearb. von *Ursula Hermann*. Droemer Knaur, München/Zürich 1973. 840 S., davon 81 S. Regel- u. 742 S. Wörterbuchteil, geb. DM 22,—.

„Knaurs Rechtschreibung“ möchte sich als Konkurrentin des „Duden“ einen Teil des vom Bibliographischen Institut beherrschten Marktes sichern. Da beide Werke auf das weitgehend gleiche Material angewiesen bleiben, können sie sich inhaltlich nur geringfügig voneinander unterscheiden. Zwar lockt „Knaurs Rechtschreibung“ „mit über 360 000 Angaben“, während sich der „Duden“ mit „160 000 Stichwörtern und Belegen“ bescheidet, doch geht diese Rechnung wegen der offenbar verschiedenartigen Zählung nicht auf: multipliziert man die 69 Zeilen des Duden und die 70 Zeilen des Knaur in den drei Spalten jeder Seite mit den auf der Zeile unterbringbaren Buchstaben und den 682 Wörterbuchseiten des Duden bzw. den entsprechenden 742 Seiten des Knaur, schneidet der Duden sogar etwas besser ab; dieses Ergebnis bestätigen Stichproben: die Zahl der im Knaur fehlenden Duden-Wörter ist doppelt so groß wie die der im Duden fehlenden Knaur-Wörter. Dafür erklärt der Knaur Begriffe oft genauer als der Duden. Während im Duden alle grammatischen Hinweise beim Stichwort stehen, führen im Knaur Ziffern zu den Deklination- und Konjugationstabellen (S. 71—97). Was der Duden in den „Vorbemer-

kungen“ sachlich gegliedert bietet, findet sich im Knaur als „Grammatik, Rechtschreibung, Zeichensetzung in Abc-Folge“ (S. 17—70). Die Silbentrennung ist in beiden Werken gleichermaßen angegeben, von den in der Besprechung des Duden genannten fehlenden Wörtern steht auch im Knaur keins. Bei Personennamen übt der Knaur Enthaltsamkeit, besonders bei denen noch Lebender, so daß Greta Garbo recht einsam bleibt. Die Aufzählung weiterer Unterschiede zwischen Knaur und Duden würde dem Käufer die Wahl kaum erleichtern. Vielleicht wird, wer seine Augen schonen muß, sich für den Knaur entscheiden: durch einen größeren Satzspiegel (12,2 × 18,5; Duden: 10,5 × 17 cm) und 60 Seiten mehr ließ sich für das nahezu gleich umfangreiche Material eine besser lesbare Schrift verwenden.

G. Scholz

Ewald Standop: Die Form der wissenschaftlichen Arbeit (Uni-Taschenbücher 272). Quelle & Meyer, Heidelberg 1973. 160 S., DM 8,80.

Daß eine wissenschaftliche Arbeit auch formal korrekt und äußerlich ansprechend sein sollte, wird niemand ernstlich bestreiten. Deshalb ist die nun in 5., überarbeiteter Auflage vorliegende Anleitung des Würzburger Ordinarius der englischen Philologie sehr zu begrüßen. In 8 Kapiteln (Zur Technik des wissenschaftlichen Arbeitens; Übersicht und Gesamtanlage; Zitat und Hervorhebung; Die Anmerkung; Die Bibliographie; Abkürzungen; Schreibtechnik und Korrekturen; Vom Manuskript zum Druck) und zwei Anhängen (Musterseiten; Gebräuchliche Abkürzungen), durch ein Sachregister ergänzt, findet sich alles Notwendige in gebotener Kürze. Das Bändchen ist Studenten aller Fachbereiche zugeordnet, doch dürften Schüler der gymnasialen Oberstufe den Lehrern dankbar sein, die bei der Einführung in wissenschaftliches Arbeiten auch auf die nur scheinbar nebensächliche Form sehen.

G. Scholz

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

R. Schröter, 4802 Halle/W., Gartnischer Weg 18; Dr. Georg Ullmann, 5657 Haan/Rhld., Dürerstr. 65; Hans-Ekkehard Eckert, BP Lycée Normal, Korhogo/Elfenbeinküste.

STUDIENDIREKTOR

Wenn Sie Freude und Erfolg in Ihrer Lehrtätigkeit haben, wenn Sie zeitgemäß einen Schulbetrieb organisieren und verwalten können, wenn Sie auch persönlich und finanziell vorwärts kommen möchten, sollten Sie sich bald mit uns in Verbindung setzen.

Wir sind ein bekanntes staatlich anerkanntes Wirtschafts-Gymnasium und suchen aus Altersgründen einen geeigneten und fähigen Diplom-Handelslehrer oder Neusprachler mit vorgeschriebener Ausbildung als Nachfolger in der Leitung.

W-GYMNASIUM BEGEMANN GMBH
6 FRANKFURT/M., KAISERSTR. 33

Neu bei Hueber

Luise Schipporeit

Harmlose Geschichten

84 Seiten, kart. DM 6,—,
Hueber-Nr. 1227

Diese heiteren Geschichten und Dialoge mit einsprachigen Worterklärungen eignen sich für Diskussionen und Nacherzählungen im Fortgeschrittenenunterricht.

Max Hueber Verlag

2. Vermittlung

Freistellung ab Juli 1974

RS-Lehrer (verh., 2 schulpfl. Ki.), Dt., Mus., VS-Fächer, Erfahrg. in mus. Erzg., Jgd.- u. Erwachsenenbildung, sucht ernsth. päd. Mitarbeit im Ausland.

Kontakt erbeten

an Max Hueber Verlag München — rö

Kavala Nordgriechenland

Für die ca. 10 Kinder von 6—10 Jahren der deutschen Mitarbeiter in unserer Lederbekleidungsfabrik in Kavala suchen wir die

LEHRKRAFT

Die pädagogische Betreuung erfolgt durch die Deutsche Schule in Saloniki. Kavala liegt direkt am Meer in reizvoller Umgebung.

Emil Wagner KG, 71 Heilbronn, Titotstr. 7, Tel. 07131/85761.



Wenn Sie umziehen wollen...

**unverbindliche Beratung erhalten Sie
bei der nächsten Niederlassung von**

SCHENKER

INTERNATIONALE TRANSPORTE • WELTWEITE ORGANISATION

in Köln: Hansaring 97 • Tel. 37091

in Bonn-Dulsdorf: Bundesbahn-Bahnhof / Ladestraße • Tel. 650951

Deutsch 2000

Eine Einführung in die moderne Umgangssprache

Zu Band 1 sind soeben erschienen:

Arbeitsbuch

von Manfred Glück

104 Seiten, mit Zeichnungen, kart. DM 7,50, Hueber-Nr. 22.1180

Dieses Arbeitsbuch bringt systematisch all diejenigen Übungsmöglichkeiten, die durch die Übungen des C-Teils in Band 1 von „Deutsch 2000“ und durch die Sprechübungen noch nicht abgedeckt sind. — Der Großteil der Übungen ist so aufgebaut, daß er sowohl als zusätzliches Übungsmaterial im Klassenunterricht wie auch für die häusliche Nachbereitung des Stoffes durch den Schüler verwendet werden kann.

1 Compact-Cassette

Laufzeit 62 Minuten, Doppelspuraufnahme, DM 24,—, Hueber-Nr. 83.1180

Diese auf allen handelsüblichen Cassetten-Recordern abspielbare Cassette gibt die Texte der Lektionen 1—15 wieder, und zwar mit Nachsprechpausen.

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag

D-8045 Ismaning/München, Krausstraße 30

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automobellastzügen
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

Fordern Sie bitte meine Referenzenliste an

Åke Andersson

Sprachlaborpraxis

Aus dem Schwedischen von Karin Heins

136 Seiten, kart. DM 13,—, Hueber-Nr. 6747

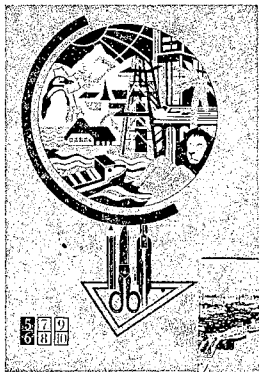
Dieses Buch bietet Anleitungen für die Benutzung des Sprachlabors, wobei auch das freistehende Tonbandgerät mit einbezogen ist.

Es geht hier neben den methodischen Fragen — z. B. der Kombinierung von Bild und Ton, der Integrierung der Sprachlaborarbeit in den normalen Klassenunterricht oder der Erstellung von ad-hoc-Programmen — auch um die praktische Handhabung der verschiedenen technischen Geräte; der Lehrer erfährt, welche grundsätzlichen Überlegungen bei ihrer Anschaffung anzustellen sind und wie sie zu verwalten und zu warten sind. Diese Neuerscheinung will zu einer optimalen Nutzung der technischen Ausrüstung einer Schule beitragen.

sprachen der welt
hueber

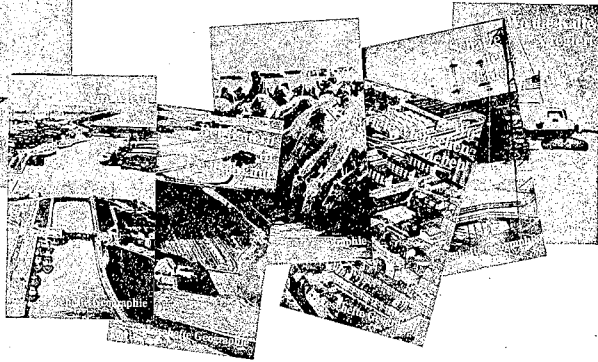
Max Hueber Verlag

8045 Ismaning/München, Krausstraße 30



3 Pluspunkte für Geographie

**Ein Unterrichtswerk für das
5.-10. Schuljahr**



3

Die Lesehefte und Arbeitsmappen

1 Das Unterrichtswerk
2 Der Lehrerband

Die Lesehefte wurden zum Gebrauch mit dem Unterrichtswerk Geographie zusammengestellt: Literarische Texte, Sachtexte, journalistische Texte über Menschen, Landschaften, Probleme aus aller Welt, Darstellungen, die Nachdenken provozieren und zur Diskussion anregen. Die Lesehefte Geographie sind erhältlich als Prüfsatz (alle 8 Hefte) und als Klassensatz mit je 35 Einzelheften. (Prospekt 14 P 12).

Die Arbeitsblätter geben dem Schüler Ausführungshilfen zu den Aufgaben seines Buches und erleichtern das Üben wichtiger geographischer Arbeitstechniken (Eintragungen in Karten, Zeichnen von Diagrammen usw.). Für jeden Lehrer eine willkommene Entlastung bei der Arbeit mit dem Buch. (Prospekt 14 P 20).

Lesehefte Geographie zu Band 5/6

Einzelheft DM 1,80 Klettbuch 28521-28591
Kassette DM 67,- Klettbuch 28524-28594

Prüfsatz (alle 8 Hefte) Klettbuch 28515, Lehrpreis DM 10,80

Schülerarbeitsblätter Geographie zu Band 5/6

Mappe 1, Klettbuch 28511
Mappe 2,

DM 3,90
in Vorbereitung



Klett

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

21. Jahrgang Heft 2 Februar 1974

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Begründet von Dr. L. HETTINGER † 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 Begegnungsschule im Blickwinkel ehemaliger Schüler . A. Theuerkauf	Seite 31
Deutsch als Fremdsprache in Westafrika H. W. Mende	Seite 37
„Komm bitte“. Neue Möglichkeiten und Methoden im Sprachunterricht der Vorschule D. Hüneke	Seite 41
Lerngeräte zum Selbstunterricht W. Brosch	Seite 46
Informationen der Zentralstelle für das Auslands- schulwesen	Seite 49
Persönliche Nachrichten	Seite 51
Aus aller Welt	Seite 52
Buchbesprechungen	Seite 55
Zeitschriftenschau	Seite 58

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

Die Begegnungsschule im Blickwinkel ehemaliger Schüler

Von Dr. Armin Theuerkauf, Mailand

„Die Begegnungsschule ist gescheitert.“ Diese lapidare Formulierung des Ministerialrats und Mitglieds des Auslandsschulausschusses G. Diehl verblüffte und traf alle die, denen der Typ der echten Begegnungsschule die aus vielen Gründen erstrebenswerteste Auslandsschulform zu sein scheint.

Nun überblickt der Auslandsschulausschuß weit über 100 deutsche Auslandsschulen verschiedenster Art, und nur selten werden die Voraussetzungen für eine „Begegnung“ so günstig wie in Mailand oder gar noch günstiger sein. Auslandsschulen, in denen die deutschen Schüler nur 5 bis 10% der Gesamtschülerschaft darstellen, können vielleicht einen vorzüglichen deutschen Sprachunterricht für fremdsprachige Kinder erteilen und so eine geistig-kulturelle „Begegnung“ vorbereiten, ein lebendiger, praktischer Austausch aber dürfte nur in Ansätzen möglich sein. An unserer Schule aber liegt das Verhältnis zwischen deutschsprachigen und italienischsprachigen Schülern immer bei etwa 64:36 (zwischen deutschen Staatsbürgern und italienischen bei 59:41). Bei solchem Mischungsverhältnis kann die deutsche Sprache und, falls es derartiges gibt, die deutsche Mentalität für den italienischen Schüler keine bloße Angelegenheit weniger Unterrichtsstunden bleiben, die deutschen Schüler aber, zumal wenn sie nicht schon in Italien aufgewachsen sind, können sich nicht in einer deutschen Exklave häuslich einrichten und sich als Langzeittouristen fühlen.

Die Antwort auf die Frage, ob denn nun auch in Mailand die Begegnungsschule gescheitert sei, hängt sicher von den Erwartungen ab, die man einst in sie setzte, und diese können recht verschieden sein. Mir als Lehrer erschien in 5 Jahren unsere Schule nie als eine ideale Musteranstalt, und nicht alle Abiturienten imponierten mir als strahlende Paradebeispiele der Begegnungsschulkonzeption, doch den Eindruck einer gescheiterten Schulform hatte ich ebenfalls nie, denn ein permanentes und sehr lebendiges deutsch-italienisches „Begegnen“ ereignet sich in und neben dieser Schule fast zwangsläufig.

Aber wie tief geht diese Begegnung? Wirkt sie fort? Verändert sie etwas? Oder begründet sie nur für den späteren Beruf einen höheren Gehaltsanspruch wegen beehrter Sprachkenntnisse?

Solche Fragen vermögen nur die ehemaligen Schüler der Deutschen Schule Mailand selbst zu beantworten. Sie alle zu fragen ist unmöglich, und die Aussage eines einzigen kann interessant, aber ganz sicher nicht repräsentativ sein. So schickte ich der notgedrungen nur kleinen Anzahl von 13 ehemaligen Schülern, die mehr oder weniger zufällig ausgewählt wurden und zwischen 1958 und 1970 ihr Abitur ablegten, meine Fragen mit der herzlichen Bitte, diese möglichst ausführlich zu beantworten. Meine Bitten wurden erhört, und ich darf mich hier

außer bei denen, die nicht namentlich genannt sein möchten, herzlich bedanken bei Frau Ellen Heymann-Garbers, Frau Francesca Luè-Baucia, Fräulein Dr. Anna Clara Riccato, Fräulein Dr. Maria Teresa Riccato, Herrn cand. med. Giuseppe Cavaliere, Herrn Dr.-Ing. Dieter Pfannenmüller und Herrn Dipl.-Ing. Paolo Riccato.

Niemand wird mir die vermessene Illusion zutrauen, mit dieser bescheidenen Befragungsaktion zu einem fest begründeten Urteil über die Wirksamkeit der Mailänder Begegnungsschule gelangen zu können, nichtssagend und gänzlich wertlos aber dürfte das Resümee aus den Gedanken dieser möglicherweise einigermaßen „typischen“ Ehemaligen gewiß nicht sein.

Frage: Wie beurteilen Sie heute Ihre Beziehung zum Deutschen bzw. Italienischen? Ist es für Sie eine Sprache, die Sie sehr gut beherrschen, aber eben doch als Fremdsprache empfinden, oder sind Ihnen beide Sprachen so selbstverständlich, daß Sie je nach Ambiente in beiden sprechen, denken und auch z. B. träumen und Selbstgespräche führen? Sollte das erste zutreffen: Ist nach Ihren Erfahrungen die Muttersprache von so existentieller Bedeutung, daß sie von einer zweiten Sprache nicht überlagert werden kann (und vielleicht auch nicht sollte), oder brach Ihr Kontakt zur anderen Sprache zu früh wieder ab? Sollte das letzte zutreffen: Empfinden Sie diese doppelte Sprachbasis als einen Vorteil oder als die Ursache, bisweilen „Wanderer zwischen zwei Welten“ sein zu müssen?

Alle Befragten schrieben ihre Antworten in deutscher Sprache (obwohl italienische Antworten ausdrücklich als ebenso willkommen erbeten worden waren), und zwar in einem perfekten Deutsch, das nur einem (sprachlich sehr beschlagenen) Beckmesser die Muttersprache des Schreibers verraten könnte. Keiner der Befragten empfindet eine der beiden Sprachen als „Fremdsprache“, sondern die Zweitsprache wird charakterisiert als „weder Fremd- noch Muttersprache, sondern so etwas wie ein Zwitter“, als „Parallelsprache“, als „ganz selbstverständliche Zweitsprache“ und auch als „zweite Muttersprache“. Alle aber haben, positiv oder negativ, die Erfahrung der „potentiellen Zweisprachigkeit“ gemacht. Alle können sich mühelos dem jeweiligen sprachlichen Ambiente anpassen; fehlt aber das Ambiente der Zweitsprache längere Zeit, dann „setzt Rost an“, dann fehlen plötzlich Vokabeln, die man eigentlich ganz genau kennt, dann bedarf es einiger Minuten oder auch Stunden, bis die potentielle Sprachfähigkeit wieder reaktiviert ist. Mehrfach wird betont, daß die bloße berufliche Tätigkeit im Ambiente der Zweitsprache nicht genüge, da sie nur eine eng begrenzte Berufssprache aktiv halte. Dieses Problem wird größer mit der Entfernung von der Schulzeit, so daß nach 12 Jahren in Deutschland „die italienische Sprache aus einer dem Deutschen eher gleichgestellten immer mehr zu einer — zwar sehr liebgewonnenen — Fremdsprache wird“. Für die ehemaligen italienischen Schüler dagegen, die in Deutschland studierten und dort beruflich tätig sind, und die deutschen, die in Italien geblieben sind, gibt es zwischen beiden Sprachen keine Unterschiede, sondern nur interessante Schwerpunkte: Man beherrscht zwar beide Sprachen auf jedem beliebigen Gebiet (auch beim Träumen), aber unbewußt bevorzugt man doch für historische, philosophische und literarische Themen die deutsche Sprache (Sprache der Schulzeit), für den beruflichen Bereich die Sprache, in der man das Universitätsstudium absolvierte, und für den Alltagsbereich die Sprache des Ambiente, in dem man lebt.

Die doppelte Sprachbasis wird als „ganz großer“ oder gar „*unschätzbarer Vorteil*“ empfunden, und zwar auch von denen, die aus ihrer Zweisprachigkeit keinen materiellen Gewinn ziehen. Leider ist dieser „Vorteil“ von niemandem näher charakterisiert worden, da er sich z. T. aus den anderen Antworten ergibt.

Die Möglichkeit einer zumindest zeitlich begrenzten Überlagerung der Muttersprache ist nicht auszuschließen, wenn die Zweitsprache aus irgendwelchen Gründen Gegenstand intensivster Beschäftigung ist. Das „Wandern zwischen zwei Welten“ wird ebenso für möglich gehalten oder sogar als erlebte Wirklichkeit konstatiert, von keinem allerdings als Negativum beklagt, sondern als Vorteil angesehen, „*da man dadurch die nationalgebundene Denkweise verliert*“ und ein Kosmopolit im echten Sinne werden kann. Zum Trost für manche Leser: In einer Zuschrift steht immerhin noch: „*Man will sich doch gar nicht ganz aufgeben und ganz in dem anderen Land untergeben*“ und „*Der Gewinn einer Auslandsschule ist, Einblicke in fremde Lebensweise und Mentalität zu bekommen, sich ihr in gewisser Weise anzupassen, sogar auch einiges zu übernehmen und doch sich selbst nicht zu verleugnen.*“

Frage: Sofern Sie aus einer überwiegend deutschsprechenden Familie stammen und immer noch in Italien wohnen: Hätte eine normale Schule Ihre Integration in Ihre italienische Umwelt nicht erleichtert? Gab es Probleme der Integration? Welcher Art? — Sofern Sie Italiener sind und in Italien leben: Meinen Sie, durch Ihre immerhin 15jährige Erziehung an der Deutschen Schule positive oder negative Denk- und Verhaltensweisen angenommen zu haben, die Ihnen eher deutscher Mentalität zu entsprechen scheinen?

Schwierigkeiten der Integration in die italienische Umwelt scheint es für die ehemaligen deutschen Schüler nicht gegeben zu haben. „*Ein Besuch der italienischen Schule hätte die Integration nicht grundlegend gefördert, den Kontakt zur deutschen Kultur- und Denkart abgebrochen oder nie aufgenommen lassen.*“

Die italienischen Ehemaligen zögern sehr, irgendwelche ihrer Denk- und Verhaltensweisen deutschem Einfluß zuzuschreiben. Genannt werden „*eine gewisse Gründlichkeit*“, „*Pünktlichkeit*“ und „*Hartnäckigkeit*“, andere Eigenschaften werden für möglich erachtet, können aber nicht definiert und fixiert werden. Es wird betont, daß das italienische Ambiente die Verhaltensweisen wohl doch stärker bestimme als der mehr theoretische Einfluß der Schule, zumal der größte Teil der deutschen Schüler vielleicht gar nicht so typische deutsche Mentalität besitzen könne. Weiter werde das Urteil dadurch erschwert, daß sich evtl. angenommene Denkweisen sicherlich mit italienischen Komponenten vermischt hätten. Die Denk- und Verhaltensweisen, die möglicherweise eine Wirkung ausgeübt haben, werden als „*weder positiv noch negativ*“ bezeichnet, „*weil sie sich je nach den Umständen positiv bzw. negativ auswirken können*“ (z. B. die „deutsche Gründlichkeit“).

Frage: Hat es für Sie in der Deutschen Schule einen oder mehrere Bereiche des Unterrichts, des allgemeinen Schullebens oder auch bestimmte Situationen gegeben, die Sie auch heute noch als prägend für Ihr Selbst- und Weltverständnis ansehen? Beruhte diese prägende Kraft mehr auf der Sache oder auf einer Person? Sind Sie überhaupt in beträchtlichem Maße von der Deutschen Schule geprägt worden oder nicht vielmehr von Ihrer Familie oder durch Ihr Universitätsstudium?

Als vorwiegend von der Schule geprägt bezeichnet sich niemand, wenn auch ein mehr oder weniger bedeutsamer Einfluß auf die Persönlichkeitsentwicklung bejaht wird. Die Universität als prägende Kraft scheint nicht mehr zu existieren, einige sprechen ihr sogar ausdrücklich jede Wirkung in dieser Hinsicht ab. Fast alle schreiben der Familie die entscheidende Bedeutung zu. Vielleicht wüßte ein Soziologe zu sagen, in welchem Maße diese Urteile von der sozialen Provenienz der Befragten und der Krise der Universität abhängen und ob sie sich unterscheiden von Aussagen anderer Akademiker anderer Zeiten. Die Wirkung der Deutschen Schule wird von mehreren auf bestimmte deutsche oder italienische Lehrerpersönlichkeiten zurückgeführt, die durch ihr persönliches Beispiel und durch ihre Art des Unterrichts den Schülern geistige Erlebnisse erschlossen, ohne daß Person und Sache voneinander getrennt werden können. Mancher Lehrer oder auch die Schule insgesamt, die eine *„freie Schule und keine Erziehungsanstalt“* sei, habe die Schüler dazu geführt, verantwortungsvoll zu handeln, Gruppenarbeit in Theatergruppe, Chor oder Orchester zu leisten, zum Dialog fähig und willens zu sein, begründete Kritik an der Umwelt, aber auch an sich selbst zu äußern und dem Leben mit Ruhe und einer gewissen Nonchalance zu begegnen. Ein außerordentlich interessanter Gedanke ist die Überlegung, daß die prägende Kraft einer Auslandsschule *„gerade in der Tatsache liegt, daß der Unterricht aus einer rein deutschen Perspektive gehalten wird“*, die ja auch für den deutschen Schüler im Ausland fast etwas Fremdes sein kann.

Frage: Im Ausland bewirkt die Konfrontation mit dem Andersartigen, daß man das Heimische teils negativer, teils positiver beurteilt als vorher. Glauben Sie entsprechend, daß Sie schon allein auf Grund Ihrer Erziehung an einer Begegnungsschule Phänomene des deutschen und italienischen Lebens (Politik, Gesellschaft, Kultur usw.) anders sehen als Ihre Landleute?

„Anders sehen bedeutet in diesem Falle, ohne Vorurteile, objektiver zu sehen.“ Dieser Effekt der Erziehung an einer Begegnungsschule wird mehrfach hervorgehoben, aber es wird auch betont, daß dem italienischen Schüler eben doch die deutsche Lebenspraxis fehle und er vielleicht unbewußt neue falsche Vorstellungen über Deutschland entwickle, daß der deutsche Schüler dagegen seine Urteile in erster Linie aus dem italienischen Ambiente gewinne und daß der Normalschüler noch gar nicht mit solchen Phänomenen konfrontiert werde, in der praktischen Situation später aber wohl durch seine Erziehung in der Deutschen Schule und natürlich in der entsprechend denkenden Familie zu größerer Toleranz fähig sei. Besonders sympathisch berühren den Leser bei den Antworten zu dieser, aber auch anderen Fragen die Skrupel der ehemaligen Schüler, über irgendein Volk bestimmte Pauschalurteile zu äußern, weil man eben den Pauschalcharakter der meisten Urteile durchschaut hat.

Frage: Würden Sie als Italiener Ihre Kinder ebenfalls auf die Deutsche Schule schicken oder nicht oder nur unter bestimmten Voraussetzungen?

Fast einmütige Antwort: Sehr gern, wenn das deutsche Abitur in Italien anerkannt wird. Einer wird seine Kinder schicken, sofern *„die Deutsche Schule ihr hohes Kulturniveau beibehält“*. In einem Fall wird die Frage verneint, obwohl man persönlich nur positive Erfahrungen gemacht habe, doch *„meine Kinder sollen keine ‚besondere‘ Schule besuchen, wie es die Deutsche Schule nun mal ist“*.

Frage: Hat nach Ihren Erfahrungen eine Begegnungsschule wie unsere schon vom Prinzip her einen Fehler oder eine Schwäche? Sollte irgend etwas verändert werden?

Ein prinzipieller Fehler ist den Befragten nicht bewußt. Die Frage wird schlicht verneint, oder es werden Mängel mehr organisatorisch-juristischer Art benannt: Wiederum das Problem der Nichtanerkennung des Abiturs für italienische Staatsbürger und die ständige Fluktuation des Lehrerkollegiums. Qualität und Wirkung hängen von der Zusammensetzung des Lehrerkollegiums und der Leitung ab. Es wäre denkbar, daß eine Auslandsschule sich von einer die Annäherung und den geistigen Austausch suchenden in kurzer Zeit zu einer gewollt isolierten Insel in einem fremden Meer entwickeln könnte. Als Sinn der Begegnungsschule aber wird gerade die „schwierige Aufgabe, zwei Kulturen einander zu nähern“, benannt. Möglicherweise könnte es Menschen geben, die *„den Hauptfehler einer Begegnungsschule gerade in dieser Vermischung zweier Kulturen sehen“*. Einer Studentin fällt angesichts der augenblicklichen italienischen Universität keinerlei Kritik an der Deutschen Schule ein.

Frage: Obwohl Sie eine normale italienische Schule nicht aus eigener Schülererfahrung kennen, haben Sie vielleicht doch eine mehr oder weniger begründete Ansicht zu der Frage, ob in einem wichtigen Bereich eine italienische Schulerziehung im Vergleich zu unserer besser und in einem anderen Bereich vielleicht das deutsche Schulsystem günstiger zu sein scheint?

Die italienische Schulerziehung wird sehr zurückhaltend beurteilt, da die eigene Anschauung fehlt. Immerhin glaubt man behaupten zu dürfen, daß die italienische Schule weniger modern strukturiert sei, weniger die Persönlichkeit des Kindes als den Lernerfolg im Auge habe, daß sie noch zu sehr vom „nozionismo“ bestimmt sei. Allerdings wird anerkannt, daß das italienische Lernsystem ein größeres Allgemeinwissen begründet. *„Wenn ich mit Italienern spreche, die eine italienische Schule besucht haben, fühle ich mich manchmal wirklich ungebildet.“*

Am deutschen Schulsystem wird das Fehlen des Philosophie-Unterrichts bemängelt, die Betonung des Fremdsprachen-Unterrichts und dessen moderne Methoden mehrfach gelobt. Als wichtig bezeichnet man, daß der Kunst- und Literaturunterricht der deutschen Schule nicht national begrenzt bleibe, sondern zumindest europäisch orientiert sei und stets das Bemühen um das Verständnis des Werkes Mittelpunkt des Unterrichts sei. Wertvoll am deutschen Erziehungssystem sei vor allem, daß man versuche, die Schüler durch Übertragung selbständiger Aufgaben und Funktionen von früh an, durch Diskussion, durch freie Arbeitsformen und Appell an außerunterrichtliche Interessen (in den vielen Arbeitsgemeinschaften und freiwilligen Gruppen) zu Vielseitigkeit, Gemeinschaftsgeist und Verantwortungsgefühl zu erziehen.

Frage: Man nimmt allgemein an, daß Begegnungsschulen der Völkerverständigung dienen, daß Vorurteile abgebaut werden oder gar nicht erst entstehen und daß Toleranz entwickelt wird. Können Sie nach Ihren Erfahrungen diese Ansicht bestätigen, oder erlebten Sie auch einmal eine „negative Begegnung“ oder eine trotz Begegnungsschule nie erfolgte echte Begegnung? Meinen Sie, daß die Erziehung an einer deutschen Schule im Ausland zumindest in Einzelfällen auch einen negativen Effekt haben kann, ohne daß dieser mit persönlicher Enttäuschung über einen Lehrer oder eine schlechte Abiturnote zu erklären ist?

Ohne Ausnahme sind die Befragten der Meinung, daß die Begegnungsschule der Völkerverständigung, der Toleranz und dem Abbau von Vorurteilen diene. Nun pflegen aber Kinder noch keine Vorurteile anderen Völkern gegenüber zu haben, und auch für die älteren Schüler existiert das Problem der Völkerverständigung an einer Begegnungsschule überhaupt nicht. Als Lehrer erlebte ich es in Mailand oft, daß zumindest jüngere Schüler gar nicht wußten, ob sie deutsche oder italienische Staatsbürger seien, und es war ihnen auch völlig gleichgültig. Man wird also sagen können, daß die Begegnungsschule Toleranz zwischen Völkern und den Abbau von Vorurteilen gar nicht bewußt zu „lehren“ braucht, spätere negative Entwicklungen aber verhindern kann, weil ihre Schüler in einem international bestimmten Rahmen heranreifen. Und so weiß kein Befragter von einem negativen Effekt der Begegnungsschule zu berichten, einer will es immerhin nicht ausschließen, *„daß es auch Fälle geben kann, in denen die Begegnung überhaupt nicht erfolgt, weil die Denkweisen zu stark differieren“*. In einer anderen Antwort heißt es dagegen: *„Grundsätzlich sind von einer Begegnungsschule nur positive Einflüsse zu erwarten“*, und negative Wirkungen an sich nicht denkbar. — So erfreulich ich diese persönlichen Erfahrungen unserer Ehemaligen finde, meine Skepsis ist nicht verschwunden. Um von dem Fall einer „negativen Begegnung“ zu erfahren, wird man jedoch wohl nicht erfolgreiche Abiturienten fragen dürfen, sondern ehemalige Schüler, die vor dem Abitur freiwillig die Schule verließen. Bei den wenigen, die mir bekannt sind, war allerdings sicher nicht eine „negative Begegnung“ das Motiv ihres Ausscheidens.

Frage: Es ist eine weit verbreitete Unsitte, in voreiliger Verallgemeinerung etwas als „typisch deutsch“ oder „typisch italienisch“ oder eben „typisch russisch“ usw. zu bezeichnen. Gibt es nach Ihren Erfahrungen und Beobachtungen an Deutschen und Italienern solche typischen Eigenschaften, die hinausgehen über die banale Tatsache, daß Italiener im Vergleich zu Deutschen mehr Spaghetti und weniger Bier konsumieren? Anders ausgedrückt: Haben Sie in Ihrer menschlichen und geistigen Auseinandersetzung mit beiden Völkern Unterschiede feststellen können, die tief im Volkscharakter angelegt sind und nicht nur historisch, soziologisch oder gar geographisch bedingt sind?

Gewisse Unterschiede, die historisch und soziologisch erklärt werden müssen, werden zugestanden. Es herrscht aber die Meinung vor, daß typische Grundeigenschaften schwer festzustellen seien oder daß sie nicht existieren, ja, gar nicht existieren könnten, da die Menschen im Kern eben doch mehr Individuen und nicht Kollektivwesen seien. Außerdem werde das Verhalten der heutigen Europäer mehr von den Gesetzen der modernen Industriearbeitswelt als von der Nation bestimmt. Vielleicht erklärt das auch die betrübliche Erfahrung, die aus folgenden Worten klingt: *„Dem deutschen Fleiß bin ich bisher nicht begegnet. Beruht diese Sage darauf, daß Deutsche die Arbeit nur mit ernster Miene durchführen?“*

Das ist das Ergebnis der Befragung ehemaliger Schüler der Deutschen Schule Mailand, einiger weniger Schüler, wohlgemerkt. Ein etwas weniger positives Urteil über die Begegnungsschule wäre mir ja auch lieber gewesen, und ich hätte auch rüde Beschimpfungen und zynische Witzeleien über die Begegnungsschule in meinem Bericht gewiß nicht manipuliert oder gar unterdrückt. Aber da war gar nichts zu unterdrücken, so daß ich etwas ratlos bin, weil ich natürlich weiß, daß „nicht sein kann, was nicht sein darf“. Eine Schule, die so exponiert ist, die den

ihr gestellten Auftrag im großen und ganzen befriedigend erfüllt, in der es keine prinzipiellen Konflikte zu geben scheint, deren sich Ehemalige dankbar erinnern, die nicht als reaktionär, autoritär, repressiv und altmodisch diffamiert wird — eine solche altmodische Schule kann es heutzutage gar nicht mehr geben, das weiß jeder Zeitungsleser. Vielleicht hätte ich doch die jüngsten Ehemaligen befragen sollen, die gerade an deutschen Universitäten neben der richtigen Frisur auch das richtige Bewußtsein lernen und, wie man erfuhr, ganz erobert sind, daß die Deutsche Schule Mailand einer von marxistisch-klassenkämpferischem Sendungsbewußtsein beflügelten Bildungsstätte wenig ähnelt. Das hatten sie früher offenbar wohl gar nicht gemerkt.

Deutsch als Fremdsprache in Westafrika

Von Dr. H. W. M e n d e, Kaolack (Senegal)

Anm.: In Ergänzung zu dem in Heft 1/74 veröffentlichten Beitrag „Yao lernt Deutsch“ bringen wir diesen Aufsatz von Dr. Mende, der wegen Platzmangels nicht früher veröffentlicht werden konnte. Die Schriftleitung

Mehrfach hat diese Zeitschrift von der Neuorientierung des Deutschunterrichts für fremdsprachige Schüler in Südamerika berichtet.

Es mag interessieren, eine ergänzende Darstellung aus Westafrika zu erfahren, wo im Rahmen eines Schwerpunktprogramms zur Förderung der deutschen Sprache seit 1969 durch von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen entsandte Lehrer „Deutsch als Fremdsprache“ unterrichtet wird.

Zur Situation

Nach einem Verzeichnis der Deutschen Botschaft in Abidjan unterrichteten im Schuljahr 1971/72 im frankophonen Afrika 59 (in Senegal 8) entsandte Pädagogen die deutsche Sprache an größtenteils afrikanische Schüler. Hinzu kommen etliche deutsche Ortskräfte.

Die entsandten Beamten stehen auf Grund eines Vertrages zunächst zwei Jahre im Dienst der Erziehungsministerien der jeweiligen Gastländer, sind also fast ohne Ausnahme an Regierungsschulen (Lycée Classique, Lycée Moderne) eingesetzt. Die an Deutschen Schulen in Südamerika angestrebte „soziale Öffnung“ ist hier in Westafrika — zumindest in Senegal — mehr ein Problem der „sozialen Erfassung“. Grundsätzlich besteht Schulpflicht, doch herrschen in den Großfamilien vielfach antiquierte Ansichten, die den Kindern den Besuch der Schule verwehren. So lag die Einschulungsquote im Jahre 1971 in Senegal je nach Region zwischen 16 und 75 % und betrug auch 1972 im Landesdurchschnitt nur 40 %. Neue Schulgebäude im Busch stehen leer, Volksschullehrer sind arbeitslos.

Das höhere Schulsystem ist in Organisation und leider auch im Lehrinhalt eine Kopie des Erziehungssystems der ehemaligen Kolonialmacht Frankreich, ist also auf europäische Verhältnisse abgestimmt. So lernen die Kinder im Entwicklungsland Senegal im klassischen Schulzweig auch Griechisch und Latein (1972 in

Kaolack 14 bzw. 524 Schüler). Deutsch ist seit Oktober 1971 von der 2. Wahlsprache (neben Arabisch, Spanisch, Russisch) zur 1. Wahlpflichtsprache avanciert (neben Englisch). Das bedeutet also, daß die aus dem Busch kommenden Schüler bei ihrem Eintritt in die Sexta (6^e) zwischen Englisch und Deutsch wählen müssen. (Französisch ist für die Kinder der fünf verschiedenen Stämme vom 1. Schuljahr bis zum Abitur ausschließliche Unterrichtssprache. Es wird auch keine Stammessprache als Fach unterrichtet.) Was Wahlmöglichkeit praktisch bedeutet, erfahren wir hier in Kaolack aus erster Hand: 2 Klassen der 6^e mit insgesamt 68 Schülern wurden durch die Schulleitung ohne Befragen für den Deutschunterricht abgestellt. Die Kinder aus dem Busch hätten ohnehin keine Vorstellung von Englisch oder von Deutsch, wurde dazu bemerkt. Und einer objektiven Aufklärung über die internationale Bedeutung der Sprachen, die beruflichen Aussichten, steht wohl der Wunsch von Staatspräsident Senghor gegenüber, Deutsch besonders zu fördern.

Auf Befragen der Schüler der 6^e (in der 2. Unterrichtsstunde), wer denn Deutsch gewählt hätte, meldeten sich von diesen 68 Schülern nur 7! In einem Gymnasium Dakars, wo man die Wahlmöglichkeit durchführte, meldeten sich 2 Schüler für Deutsch. (Die Klasse wurde inzwischen aufgefüllt.)

Jedenfalls kann heute das Lycée „Gaston Berger“ von Kaolack (rd. 3300 Schüler) im Fach Deutsch eine stolze Erfolgsbilanz vorweisen:

1970/71 = 298 Deutschschüler

1971/72 = 372 Deutschschüler

1972/73 = 468 Deutschschüler

1973/74 = 426 Deutschschüler + 145 Deutschschüler ohne Lehrer *)

Nur drei Deutschlehrer teilen sich in den Auftrag, in insgesamt 61 Wochenstunden (zu 60 Minuten) „Deutsch als Fremdsprache“ zu unterrichten.

Probleme

Der Deutschlehrer an einer afrikanischen Regierungsschule befindet sich in einer ganz anderen Situation als der Lehrer in einer deutschen Auslandsschule. Er steht in hautnahe Kontakt mit der fremden Schulorganisation und vor allem mit der eingeborenen Schülerschaft.

Um fruchtbare Unterrichtsarbeit zu leisten, muß die fremde Lehrkraft die völlig andersartige Schülersituation, ihren Lebensbereich und Lebensrhythmus, den unterschiedlichen Lernrhythmus, ihre viel schwierigeren Lernbedingungen, schließlich ihre gesamte Sozialordnung kennen.

Es stellt sich die Frage nach der richtigen Didaktik und Methode. Bislang gilt im gesamten frankophonen Westafrika das in Frankreich benutzte Lehrbuch von Chassard-Weil „L'Allemand Facile“ mit vorgegebenen Bänden für die einzelnen Klassen.

Nicht nur, daß in keinem der Bücher auf den afrikanischen Lebensraum der Schüler und ihre Interessen Bezug genommen wird, sondern auch, daß das vorgegebene Stoffvolumen einfach nicht zu bewältigen ist (was in Frankreich und als direkte Fremdsprache durchaus möglich sein mag), stellt Schüler wie Lehrer

*) Der im Februar 1973 wegen angeblicher Begünstigung des letzten Schülerstreiks des Landes verwiesene deutsche Kollege wurde bisher noch nicht ersetzt.

vor ein großes Problem, denn die Prüfungen werden bislang von einem französisch besetzten Prüfungsamt in Dakar vorbereitet und durchgeführt — nach französischen Normen. Das gilt auch für die deutsche Sprache. Es erscheint schwer verständlich, weshalb zwar Engländer ihre Sprache beim senegalesischen Erziehungsministerium selbst vertreten, aber den Deutschen dies bislang verwehrt blieb. Dies wird von einer französischen Dame besorgt.

Die heftige Diskussion um das richtige Lehrbuch für „Deutsch als Fremdsprache“ führte schließlich zu der skurrilen Situation, daß im Moment an den sieben verschiedenen höheren Schulen des Landes, wo deutsche Lehrer tätig sind, mit fünf verschiedenen Büchern gearbeitet wird. Nicht nur die Suche nach dem richtigen Stoffvolumen und nach der adäquaten Methode führte zu dieser Lehrbuchauseinandersetzung, sondern insbesondere aus deutscher Sicht die Frage nach den richtigen Stoffinhalten. So scheinen es seit Jahrzehnten tätige ausländische Deutschlehrer — die dazu seit geraumer Zeit in Afrika leben — einfach nicht wahrhaben zu wollen, daß es das Deutschland der Romantiker nicht mehr gibt, daß sich Deutschland heute vor allem durch seine Technik, seine wirtschaftliche Rolle anderen Staaten als Partner präsentiert. (Es ist schwerlich einzusehen, daß sich ein Deutschlehrbuch, das ein lebendiges, modernes Deutschlandbild vermitteln soll, so eingehend über das Hitlerregime und die Judenverfolgung auslassen muß, wie es das Buch von Chassard-Weil tut.)

Leider wird vielfach die neue Rolle Deutschlands in der Völkergemeinschaft, die den ausländischen Schüler maßgeblich in seinen Lernbemühungen motiviert, verkannt. Dieser erhofft sich als Mitglied einer im Aufbruch begriffenen Gesellschaft einen ganz konkreten Vorteil von seiner Lerninvestition in der deutschen Sprache — für sein Studium wie auch für den späteren Beruf. Er erlernt die Sprache als Brücke zu praktischer Verständigung auf allen Gebieten und lernt auf diese Weise auch am besten das heutige Deutschland in seinen kulturellen Ausdrucksformen kennen. Der Literaturunterricht wird dabei zwangsläufig auf den zweiten Platz verwiesen. Hier sei auch die Frage erlaubt, welchen praktischen Nutzen ein afrikanischer Deutschschüler aus den literarischen Kenntnissen über unsere Klassiker ziehen soll und welchen Wert für ihn verschiedene moderne Dichtungen haben, die auch unseren Schülern zu Hause schwer oder gar nicht verständlich sind.

Manches Lehrbuch möchte gewollt modern erscheinen und bringt — wie z. B. das Klett-Buch „Deutsch als Fremdsprache“ (II) — Textausschnitte moderner deutscher Autoren, bei deren Vermittlung der Aufwand an Zeit und Lernenergie in keinem Verhältnis zum Wissenszuwachs in der deutschen Sprache als Kommunikationsmittel steht. Auch scheint mir, daß die Nichtbehandlung solcher Texte keinen Verlust an Repräsentation deutscher Kultur im Ausland zur Folge hat.

Es gilt in der Tat, sich im modernen Fremdsprachenunterricht am weitergefaßten Kulturbegriff zu orientieren, „der den Gegensatz zwischen Kultur und Zivilisation aufhebt und somit die politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Probleme eines Landes zum Inhalt hat und die Beschreibung der Gewohnheiten und Verhaltensformen des alltäglichen Lebens einschließt“ (H. Klemp in DdLiA, Heft 11/72, S. 299). Auch scheint mir nur gegen den Hintergrund dieser praktischen Auffassung vom Fremdsprachenunterricht eine Rechtfertigung gegen-

über dem deutschen Steuerzahler möglich, der Deutschland nicht nur im Ausland repräsentiert sehen möchte, sondern auch einen gewissen Rückfluß aus dem Einsatz teurer deutscher Beamten im Ausland erwartet. Sagte man uns doch auf eine entsprechende Frage nach dem Motiv des Deutschunterrichts in Westafrika anlässlich eines Vorbereitungsseminars vor der Ausreise, daß man sich über die Sprachvermittlung an später führende Persönlichkeiten des jeweiligen Empfängerlandes aus diesen nicht rückzahlbaren Entwicklungsleistungen einen intensiven Kontakt auf allen Ebenen erhoffe.

Auf einen Nenner gebracht, bedeutet dies in der Tat: „Die deutsche Sprache ist Träger, nicht Ziel unseres Wirkens im Ausland“ („Leitsätze für die auswärtige Kulturpolitik“).

Aus alledem,

„Kultur ein Angebot an alle!“

„Sprachvermittlung eine praktische Hilfe zur Selbsthilfe!“

„Vermittlung eines realistischen Deutschlandbildes über den Sprachunterricht!“ ergibt sich die Suche nach dem optimalen Weg, nach dem optimalen Verhältnis von Input und Output.

Möglichkeiten einer Reform

Die Frage drängt sich auf: benötigt man eigentlich noch akademisch vorgebildete Pädagogen, um „Deutsch als Fremdsprache“ zu unterrichten? Entspricht dieser auf den Erwerb praktischer Sprachfertigkeiten abgestellte Deutschunterricht noch dem intellektuellen Anspruchsniveau des entsandten Akademikers? Die Antwort lautet m. E.: „Ja“!

Wenn man allerdings nur sein Fach „Deutsch“ bzw. Germanistik sieht, läuft man Gefahr, bald frustriert zu sein. Sieht man jedoch den deutschen Sprachunterricht als Brücke zur Erschließung zweier Kulturlandschaften, so wird man auch die vielen Fragen sehen, die zu beantworten dem am Ort einzigen Repräsentanten dieser für die Schüler so neuen Gesellschaft aufgegeben ist.

Er muß also in der Lage sein, aktuelle Problemkreise vor dem Hintergrund z. B. multilateraler oder bilateraler Abkommen zu erklären. Er muß gültige Aussagen über das gegenwärtige politische Geschehen in Deutschland machen können. Er muß den jungen Menschen ein aufrichtiger Ratgeber sein können. Denn diese sind regelmäßig voller Illusionen über die tatsächlichen beruflichen Möglichkeiten, die ihnen das Land bieten kann, dessen Sprache sie erlernen.

Der „Deutsch als Fremdsprache“ unterrichtende Akademiker benötigt also mehr als sein Fachdiplom und sein pädagogisches Inlandsexamen. Er sollte nicht einmal Germanist sein! Was er benötigt, ist eine breit angelegte akademische Vorbereitung und vor allem eine intensive Vorbereitung für seinen Dienst im Gastland.

Diese Vorbereitung könnte im Rahmen der Berufsfortbildung an einem zentral gelegenen deutschen Universitätsinstitut in Form eines zweisemestrigen Aufbaustudiums erfolgen, das den Bewerber zum deutschen Auslandslehrer qualifizieren würde. Natürlich würde er entsprechend der beruflichen Mehrinvestition auch den Anspruch auf überwiegenden beruflichen Einsatz im Ausland erwerben. Aber

auch während seiner vorübergehenden Inlandstätigkeit müßte sichergestellt sein, daß er an einem Schulort eingesetzt wird, wo er optimale Gelegenheit findet, seine Auslandserfahrung bei der deutschen Jugend fruchtbar zu machen.

Dies würde auch der Forderung nach dem optimalen Verhältnis von Input und Output entsprechen, da zweifellos die wertvollen praktischen Auslandserfahrungen, mit erneuertem Inlandswissen verquickt, bei neuem Einsatz nicht nur die Gefahr einer Fehlinvestition vermindern, sondern auch für die neue Situation nutzbar gemacht würden. Neben der eigentlichen Unterrichtsarbeit ergeben sich vielfältige Situationen, wo der einzige Deutsche am Ort um fachkundigen Rat gefragt wird, wo er abgewogene Hilfe leisten kann und sogar die Initialzündung für manche Entwicklungsinitiative geben kann.

Das Aufbaustudium müßte in konzentrierter Form die Vermittlung der Forschungsergebnisse und Erkenntnisse der Sprachwissenschaft, Lernpsychologie im Ausland und Fachdidaktik beinhalten. Es müßte Grundwissen der Staats- und Wirtschaftswissenschaft vermitteln und vor allem eine Einführung in die soziologischen Strukturen der Gastländer, ihre wirtschaftliche und politische Situation geben. Ein nach Westafrika entsandter Lehrer müßte beispielsweise auch über die Interdependenzen der Europäischen Gemeinschaften mit den Entwicklungsländern informiert werden.

Ist der Auslandslehrer erst einmal abgereist, so darf natürlich nicht die Tür der ihn entsendenden deutschen Behörde zufallen. Es muß eine dauernde Betreuung, die sich an seinem Auftrag orientiert, sichergestellt sein. Im Gastland selbst müßte es zu regelmäßigen Informationsgesprächen mit der deutschen Auslandsvertretung und einem Erfahrungsaustausch der entsandten Lehrer kommen. Auch sollte den deutschen Auslandslehrern zu einer ihrem Auftrag entsprechenden Kompetenz in Prüfungsfragen, Lehrmittelfragen beim Gast-Ministerium verholfen werden. Die Bevormundung im Fach „Deutsch“ durch Institutionen anderer Nationalität als der des Gastlandes müßte ausgeschlossen sein.

Man konnte bereits mehrfach die Forderung nach einer besseren Vorbereitung des Auslandslehrers auf seinen Einsatz hören. Es bleibt zu hoffen, daß die Reform in der auswärtigen Kulturpolitik auch hier bald zum Zuge kommt.

„Komm bitte“

Neue Möglichkeiten und Methoden im Sprachunterricht der Vorschule

Von Dorothea Hüneke, Bogotá

Wer jahrelang im Kindergarten einer deutschen Auslandsschule versucht hat, Kleinkinder in die Anfangsgründe der deutschen Sprache einzuführen, weiß, wie dringend notwendig die Schaffung eines guten, wissenschaftlich fundierten Sprachwerkes gerade für diese Altersstufe war. Wohl existierten an jeder Schule Sprachunterrichtspläne, nach denen die Kinder eine Menge Wörter und Sätze lernten und bei Schuleintritt tatsächlich erstaunlich viel Deutsch verstanden und sich in

der fremden Sprache — allerdings mehr schlecht als recht — verständlich machen konnten. Meistens brachten diese Pläne zu viel Stoff und überforderten die Kinder. Vieles von dem, was gelernt wurde, war außerdem „tote Sprache“ und im täglichen Leben, im Umgang miteinander, nicht zu gebrauchen.

Vor 3 Jahren wurde der Probedruck des Grundkurses eines neuen Unterrichtswerkes mit dem Titel „Komm bitte“ von der Zentralstelle an die deutschen Auslandsschulen versandt, seit einem Jahr liegt das fertige Werk vor. Der Titel zeigt bereits Sinn und Anlage dieses Kurses, nämlich Kleinkindern zu ermöglichen, die Fremdsprache als lebendige Umgangssprache handelnd zu erfassen und spielend zu verarbeiten. Genau das war es, was uns bislang gefehlt hatte. Wir begannen damit zu arbeiten und stellten fest, daß völlig andere Methoden im Sprachunterricht erforderlich wurden, daß sich ganz neue Möglichkeiten erschlossen und erstaunliche Resultate erzielen ließen.

Anlage und Aufbau von „Komm bitte“ sind vor allem auf das Wesen und die Bedürfnisse von Kleinkindern bezogen. Vom ersten Moment des Unterrichts an wird das Kind zum Handeln veranlaßt, indem der Erwachsene es ruft: „Komm bitte!“ Es braucht selbst noch nicht zu sprechen, kann aber schon etwas tun. Sowie dem Kind Klang und Sinn dieser ersten Worte vertraut sind, beteiligt es sich gern selbst an dem Spiel und fordert ein anderes Kind zum Kommen auf.

Weil jedes Kleinkind den unbedingten Drang zum Tätigsein in sich trägt und sich am Spiel beteiligen möchte, ist die Motivation zum Sprechen der Fremdsprache auf ganz natürliche Weise geschaffen. Man muß selbst erlebt haben, mit welcher Freude und mit welchem Eifer sich die Kinder täglich an den verschiedenen Lernspielen beteiligen und sich bemühen, gut und genau nachzusprechen und den Tonfall der Lehrerin zu imitieren, um zu verstehen, welche Möglichkeiten sich mit „Komm bitte“ öffnen.

Es ist bekannt, daß Lernen mit Freude und Begeisterung zu sehr viel besseren Erfolgen führt als Lernen unter Zwang — deshalb setzen wir so große Hoffnungen in dieses neue Unterrichtswerk. Wodurch ist es nun möglich, daß den Kindern das ganze Jahr hindurch beim Unterricht mit „Komm bitte“ die Freude am Üben, Lernen und Weitermachen erhalten bleibt?

Ich glaube, daß das vor allem zwei Gründe hat: einmal die häufigen Erfolge, die die Kinder im Unterricht erleben und die bekanntlich ein starker Anreiz sind, zum andern die große Verschiedenartigkeit in der Darbietung und Festigung des neuen Sprachmaterials.

Ohne dabei Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, möchte ich diese beiden Komponenten etwas näher beleuchten:

1) *Erfolgserlebnisse.* „Komm bitte“ beginnt so einfach, daß schon in der ersten Stunde jedes Kind mitmachen kann, selbst handelt, selbst spricht. Lob ist unumgänglich, jedes Kind merkt, daß es die Sache richtig macht und Anerkennung findet. In ganz kleinen Lernschritten geht es dann weiter. Mit ständigen Wiederholungen des Vorangegangenen in immer wieder erweiterten oder veränderten Formen werden Hören, Verstehen und Sprechen gesichert, weiterentwickelt und vorangetrieben. Alles Neue wird in so vielen verschiedenen Situationen an die

Kinder herangebracht, daß sie es leicht und spielend erfassen, behalten und sich damit sicher fühlen. Manchmal erscheint einem selbst bei der Vorbereitung eine Einheit recht schwierig. In solchen Fällen habe ich die Kinder gebeten, besonders gut aufzupassen, weil etwas Schweres an der Reihe sei. Erstaunlicherweise erfaßten die Kinder dann die Sache ganz leicht, lachten hinterher über mich und meinten, es sei doch ganz einfach gewesen. Mir ist dabei klargeworden, wie ausgesprochen kindgemäß der Aufbau der Einheiten ist und wie gut alles Neue schon in den vorangegangenen Einheiten vorbereitet wurde. In solchen Fällen ist es natürlich leicht, die Kinder zu loben, ihre rasche Auffassungsgabe hervorzuheben und sie auf diese Weise zu ermuntern, beim nächsten Mal wieder besonders gut aufzupassen. Aber auch sonst findet man genügend Gelegenheiten, alle oder einzelne durch Anerkennung zu gesteigerter Aktivität, zu erhöhtem persönlichem Einsatz und bereitwilliger Aufmerksamkeit anzuregen.

2) *Verschiedenartigkeit der Übungen.* Beim Unterricht nach „Komm bitte“ wird den Kindern kaum etwas mit Worten erklärt. Fast alles wird „erspielt“, und zwar in einer bunten Vielfalt. Da ist zunächst die Sprachlehrerin selbst, die die Spiele arrangiert, die vormacht, vorspricht, souffliert und die verschiedenen Situationen verdeutlicht. Ihr zur Seite steht „Kasperle“, den die Kinder immer akzeptieren, der die Aufmerksamkeit ohne Mühe auf sich zieht und jede Übung lebendig und interessant machen kann. Die Kinder werden zum Mitmachen aufgefordert, beteiligen sich an Spielen und Dialogen gemeinsam oder einzeln, übernehmen auch die Führung von Kasperle oder anderen Handpuppen. Im Spiel der Handpuppen können — ohne Gefahr der Langeweile — für die Kinder schon bekannte Texte häufig wiederholt und gefestigt werden; oder die Handpuppen spielen mit schon bekanntem Sprachmaterial neue Situationen vor, wodurch das Hör-Verstehen geschult wird und die Kinder erfahren, daß gleiche Sätze in verschiedenen Situationen gebraucht werden können. Oft kann man auch mit den Handpuppen neues Sprachmaterial leicht verständlich machen, Spielregeln vorführen oder den Unterschied zwischen „falsch“ und „richtig“ klären. — Dann sind da die Echo-Übungen, die den Kindern viel Spaß machen und durch die sie ganz bewußt lernen, die Sprachlehrerin zu imitieren: laut oder leise, langsam, schnell, hoch, tief, traurig, fröhlich, fordernd zu sprechen — es gibt noch eine Menge andere Möglichkeiten, nur durch den Klang einem Wort andere Sinngehalte zu geben. So kann man ein schwieriges Wort oder einen schweren Satz häufig wiederholen und üben, ohne langweilig zu wirken. — Auch die Unterscheidungsspiele sind bei den Kindern beliebt: Man spricht ein Wort oder einen Satz mehrmals richtig vor, dann unerwartet falsch, um so den Unterschied klarzumachen. Die Kinder reagieren durch Zischen oder dergleichen auf die falsche Form und sind mit großem Eifer bei der Sache. Man kann durch dieses Spiel eine gute Aussprache, die richtige Bildung von Wortformen und den richtigen Satzbau üben und ansatzweise bewußt machen. Zugleich wird die richtige Form emotional positiv eingebettet, und die Kinder empfinden durch das wiederholte Zischen bei der falschen Form diese auf die Dauer tatsächlich als schlecht. Großen Anklang finden bei den Kindern auch die Tonband-Bild-Szenen und die Tonband-Geräusch-Folge. Hierdurch wird vor allem wieder das Hör-Verstehen geübt, die Kinder lernen, genau wie beim Kasperlespiel, auch andere Stimmen als die der Sprachlehrerin zu verstehen und geistig etwas aufzunehmen, was nicht direkt zu

ihnen gesagt wird. Diese Vielfalt der Übungen macht den Unterricht für die Kinder so lebendig und aufregend, daß er ihnen auch über lange Zeit hinweg leichtfällt und Freude macht.

Das alles ist natürlich nur bei entsprechender Unterrichtsgestaltung durch die jeweilige Sprachlehrerin zu erreichen. Und hier scheint mir die Hauptschwierigkeit bei der Verwendung von „Komm bitte“ zu liegen. Dieser Kursus verlangt vom Erwachsenen methodisch sehr viel, eine völlig neue Einstellung zur Unterrichtsgestaltung, starken persönlichen Einsatz, großes Einfühlungsvermögen und eine Unmenge an Phantasie und Wendigkeit. Der Verfasser, Herr Schuh, schreibt zwar in seinem Einführungsheft, daß die Grundlagen der unterrichtlichen Tätigkeit der Sprachlehrerin so schlichte Tätigkeiten seien wie „Vormachen, Vorsprechen und Soufflieren“, aber er ist sich bestimmt darüber im klaren, daß gerade das besondere Fähigkeiten und Techniken erfordert, wenn es nicht langweilig wirken soll.

In den meisten Kindergärten wird man es außerdem trotz bester Organisation nicht fertigbringen, die Größe der Sprachgruppen in den angegebenen Grenzen von höchstens 15 Kindern zu halten. Dadurch wird der Unterricht, der nach dieser Methode vorwiegend aus Aktivitäten der Kinder besteht, noch mehr erschwert. Schon bei einer Idealgruppe von 12 Kindern muß die Lehrerin gegebenenfalls die vorgeschlagenen Übungen im Lauf des Unterrichts variieren, um die Spannung zu erhalten, oder Vereinfachungen einschieben, wenn sich erweist, daß aus irgendwelchen Gründen ein neuer Lernschritt nicht gleich erfaßt wird. Ständig muß sie bemüht sein, Situationen möglichst noch besser verständlich zu machen oder unerwartet auftretende Fehler ohne Aufheben oder gar Kritik zu beseitigen. Um wieviel schwieriger ist das bei einer Gruppe von 25 Kindern! Oft müssen Übungsspiele von vornherein anders angelegt und dann noch im Lauf der Stunde variiert werden, um Interesse und freudige Mitarbeit aller Kinder ständig zu aktivieren und jedem einzelnen Kind die notwendigen Erfolgserlebnisse zu vermitteln.

Ich möchte hier ein Beispiel anführen, das zeigt, daß es nicht damit getan ist, „Komm bitte“ einer Gruppenleiterin in die Hand zu geben und sie nach eigenem Ermessen und Vermögen damit arbeiten zu lassen, weil der Unterricht mit diesem Werk einfach mehr erfordert als die bisherigen Unterrichtspläne und bei den Kindern emotionell tiefere Wirkungen hervorruft.

Wir hatten im Kindergarten trotz guten Willens kaum Möglichkeiten zu Arbeitsbesprechungen und zur Kontrolle der Spracharbeit mit „Komm bitte“ in den einzelnen Gruppen. Jeder arbeitete mehr oder weniger für sich allein und so gut er konnte. Als in einer Gruppe die Erzieherin wegen Krankheit ausfiel und im Sprachunterricht vertreten werden mußte, stellte sich heraus, daß die Kinder zwar das Wortmaterial einigermaßen beherrschten, daß ihnen jedoch jegliches Verständnis und jede Einsicht in die Bedeutung der Sprache abging! Es war der Sprachlehrerin offensichtlich nicht gelungen, die im Unterricht gespielten Situationen so deutlich zu machen, daß die dabei verwendeten Dialoge für die Kinder mit Sinn erfüllt wurden. Nur zu verständlich war es, daß den Kindern die allmorgendliche Unterrichtsstunde völlig langweilig geworden war; sie zeigten überhaupt kein Interesse mehr und beschäftigten sich mit anderen Dingen. Wir haben mit dieser Gruppe „Komm bitte“ sofort noch einmal von vorn begonnen, um die gelernten Sätze und Dialoge mit Sinn zu unterlegen, wir haben mit allen Mitteln

versucht, die Kinder aus ihrer Lethargie und ihrem Desinteresse herauszuholen — es war jedoch nur in ganz kleinen Ansätzen möglich! Ihnen war die Deutschstunde verleidet; selbst durch Kasperle oder die in anderen Gruppen so beliebten Tonbandszenen ließen sich nur einzelne Kinder beeindrucken. So tief scheint die Wirkung — auch die negative — bei diesem neuen Sprachwerk zu sein!

Ich nehme an, daß diese Kinder auch noch in den nächsten Schuljahren an unserem Versagen zu tragen haben, indem sie eine geringere Lernfreudigkeit aufbringen können; und mir ist deutlich geworden, daß wir beim Unterricht mit „Komm bitte“ eine wesentlich größere Verantwortung auf uns nehmen als bei der Arbeit mit den althergebrachten Sprachplänen, daß wir allerdings auch größere Erfolgchancen haben als bisher, wenn wir es fertigbringen, uns in die besondere Art dieses Unterrichts hineinzuarbeiten und uns in den Anleitungstechniken immer mehr zu vervollkommen.

Meiner Meinung nach muß der Umgang mit diesem neuen Unterrichtswerk „gelernt“ werden, und es bedarf einer ernsthaften Einführung und methodischen Unterweisung derer, die es benutzen. Regelmäßige gemeinsame Besprechungen der Sprachlehrerinnen über Sinn, Inhalt und Ziel der einzelnen Unterrichtseinheiten sowie ein Erfahrungsaustausch über angewandte Methoden, Übungsarrangements und Reaktionen der Kinder dürften für die Arbeit anregend und nutzbringend sein. Außerdem sollte eine Betreuung der Sprachlehrerinnen besonders in der ersten Zeit im praktischen Unterricht angestrebt werden, damit die Arbeit genau verfolgt und sofort da eingegriffen werden kann, wo Schwierigkeiten auftauchen.

Natürlich kommen viele Erzieherinnen auch ohne fremde Hilfe mit „Komm bitte“ zurecht und zu guten Ergebnissen und können sich selbständig einarbeiten; aber auch diese werden zugeben, daß ihr Unterricht durch Besprechungen und Anregungen verbessert und bereichert werden kann.

Die Erfahrung hat gezeigt, daß es wichtig und nützlich ist, auch außerhalb des täglichen Unterrichts Gelegenheiten zu finden, mit den Kindern das Gelernte zu wiederholen, um es möglichst gut zu festigen und verfügbar zu machen. Dabei kann man z. B. das Interesse der deutschen Kinder ausnutzen, die nicht am Sprachunterricht teilnehmen und wissen möchten, was ihre Mitschüler gelernt haben. Sie beteiligen sich gern an gemeinsamen Spielen aus der Sprachstunde, führen noch einmal die richtige Aussprache vor und bewundern das Können der andern. Zugleich orientieren sie sich dabei über den deutschen Wortschatz der Kameraden und helfen dann der Sprachlehrerin beim „Integrieren des Sprechens in den Alltag“, indem sie dieses Sprachmaterial häufig verwenden. Auch die Tonbandszenen hören die deutschen Kinder gern oder lassen sich von den Kasperpuppen etwas vorspielen, auch wenn sich dies nur im Rahmen des Sprachunterricht-Wortschatzes bewegt. So bieten sich die verschiedensten Möglichkeiten zu Wiederholungen an, ohne daß die Arbeit mit der gesamten Gruppe gestört wird oder die Kinder überfordert werden.

Zum Schluß möchte ich noch kurz auf die Weiterführung dieses Sprachkurses in der Schule eingehen.

Der Sprachschatz, den die Kinder am Ende des Grundkurses haben, ist so groß, daß sie eigentlich alles verstehen, wenn es sich vom Satzbau her ungefähr im

Rahmen des Gelernten bewegt. Sie wissen das und fühlen sich entsprechend stolz und sicher. Damit diese Sicherheit erhalten bleibt, sollten die Lehrer, die in der Schule mit „Komm bitte“ weiterarbeiten, den Wortschatz (möglichst auch den ganzen Aufbau) des Grundkurses genau kennen, damit sie ohne Schwierigkeiten das den Kindern vertraute Sprachmaterial verwenden können. Nur so kann der Unterricht auf dem Vorangegangenen bruchlos aufbauen und die vorhandenen Kenntnisse gezielt vertiefen und erweitern.

Wenn das erreicht wird, ist zu erwarten, daß der Spracherwerb für die Kinder in gleicher Leichtigkeit weitergeht, die Sicherheit im Sprachgebrauch erhalten bleibt und das Ziel erreicht wird, das der Grundkurs von „Komm bitte“ in so idealer Weise anlegt: Die Kinder zu einem umfassenden, sicheren und fehlerfreien Gebrauch der deutschen Sprache zu führen.

Lerngeräte zum Selbstunterricht

Von Werner Brosch, Athen

Vorbemerkung: In verschiedenen Ausgaben dieser Zeitschrift sind in den letzten beiden Jahren Lehr- und Lernmittel zum Selbstunterricht besprochen worden (vgl. Nr. 1, 4, 7/8 und 10/72; 3, 6 und 11/73). Zu ihnen gehören auch der Lesetrainer, der Mengentrainer und der Symbol-Mengentrainer aus dem Heinevetter Verlag, die nachstehend in einer Kurzinformation beschrieben werden.

1. Heinevetters Lesetrainer:

Verwendung:

Arbeitsmittel mit Selbstkontrolle für den Einsatz im Elternhaus, im Kindergarten, in der Vorschule, im 1. Schuljahr und in der Sonderschule.

Lernziel:

Lesenlernen

Art und Umfang des Materials:

- 1 Zapfentablett aus Kunststoff (24 x 33 cm)
- 49 Plättchen, doppelseitig bedruckt mit Abbildungen von Gegenständen aus der Umwelt des Kindes, mit Wörtern, Buchstaben und Silben
- 1 Bogen Buchstaben
- 2 Bogen Wortstreifen
- 3 Einlegeblätter
- 1 Arbeitsanleitung

Hinweise auf zusätzliches Material:

- 1 Leseheft „Geschichten zum Lesetrainer“, 48 Seiten

Beschreibung der Arbeitsweise des Lesetrainers:

Nach der Arbeitsanleitung wird ein bestimmtes Einlegeblatt in das Zapfentablett gelegt. Darauf werden die 49 Plättchen wie bei einem Lotto/Puzzle abgelegt. Da

die Plättchen an ihren Längsseiten mit einer unregelmäßigen Wellenlinie profiliert sind, bewirken sie, daß nur jeweils ganz bestimmte Plättchen aneinandergelegt werden können. Erfolgt die richtige Verzahnung, so hat das Kind die automatische Kontrolle seiner Arbeit. Plättchen, die nicht passen, zeigen einen Fehler; das Kind muß die Aufgabe erneut bearbeiten.

Beurteilung:

Der Lesetrainer erfüllt alle wichtigen Voraussetzungen, die an ein Arbeitsmittel zu stellen sind. Er ist gut in der Schule allein oder neben einer anderen Lesehilfe zu benutzen. Sein Einsatz erleichtert besonders die innere Differenzierung. Anhand der ausführlichen Arbeitsanleitung können auch Eltern mit ihrem Kind das Lesen üben.

Hersteller:

Verlag Otto Heinevetter, D 2 Hamburg 13, Mittelweg 13

Preis: ca. 30 DM

2. Heinevetters Mengentrainer:

Verwendung:

Arbeitsmittel mit Selbstkontrolle für den Einsatz in Elternhaus, Kindergarten, Vorschule 1. Schuljahr und Sonderschule

Lernziel:

Vermittelt Gestalt und Mengenauffassung bis hin zum Erfassen der Rechenoperationen im Zahlenraum 1—5

Art und Umfang des Materials:

1 Zapfentablett aus Kunststoff (24 × 33 cm)

49 Plättchen, doppelseitig bedruckt mit Abbildungen von Mäusen, Schmetterlingen, Enten, Hasen, Vögeln, Sternen, Blättern u.a.m.

4 Einlegeblätter

1 Arbeitsanleitung

Beschreibung der Arbeitsweise des Mengentrainers:

Nach der Arbeitsanleitung wird ein Einlegeblatt in das Zapfentablett gelegt. Darauf werden die 49 Plättchen wie bei einem Lotto/Puzzle abgelegt. Die Kontrolle erfolgt genauso wie bei dem Lesetrainer.

Beurteilung:

Auch der Mengentrainer erfüllt alle wichtigen Voraussetzungen, die an ein gutes Arbeitsmittel zu stellen sind. Er ist gut in der Schule neben einem Mathematikbuch einzusetzen. Der Einsatz sollte aber auf die ersten Monate des Schuljahres beschränkt bleiben. Da jedes Gerät sowohl von einem als auch von zwei Schülern gleichzeitig benutzt werden kann, eignet es sich in besonderer Weise für die innere Differenzierung und für Partnerarbeit.

Anhand der 4seitigen Arbeitsanleitung ist der Mengentrainer auch im Elternhaus einzusetzen.

„Den Mengentrainer halte ich in Anlage und Ausführung und didaktisch-methodischer Konzeption für ganz ausgezeichnet. Ich werde ihn überall empfehlen, wo ich über Lehrmittel spreche.“

(Prof. Dr. H. Heinrichs, Pädagogische Hochschule Hildesheim)

Hersteller:

Verlag Otto Heinevetter, D 2 Hamburg 13, Mittelweg 13

Preis für den Mengentrainer: ca. 20 DM

3. Heinevetters Symbol-Mengentrainer:

Verwendung:

Arbeitsmittel mit Selbstkontrolle für den Einsatz im Elternhaus und in den Klassen 1—3 der Grundschule

Lernziele:

Wiederholen, Üben und Festigen von

1. Gleichheit von Mengen
2. Durchschnitt von Mengen
3. Differenz zweier Mengen
4. Vereinigung zweier Mengen

Art und Umfang des Materials:

1 Zapfentablett aus Kunststoff (24 × 33 cm)

49 Plättchen, doppelseitig vierfarbig bedruckt mit verschiedenen Mengen (Dreiecke, Quadrate, Rechtecke u. a.)

5 Einlegeblätter (ebenfalls vierfarbig bedruckt!)

1 Arbeitsanleitung

Beschreibung der Arbeitsweise des Symbol-Mengentrainers:

Nach der Arbeitsanleitung wird ein Einlegeblatt in das Zapfentablett gelegt. Darauf werden die 49 Plättchen wie bei einem Lotto/Puzzle abgelegt. Die Kontrolle erfolgt genauso wie bei dem Lesetrainer schon beschrieben.

Beurteilung:

Der Symbol-Mengentrainer erfüllt ebenfalls alle wichtigen Voraussetzungen, die an ein gutes Arbeitsmittel zu stellen sind. Er ist gut in der Schule neben dem eingeführten Mathematikbuch einzusetzen. Der Einsatz kann auch in höheren Klassen erfolgen, wenn mit der Mengenlehre erst später begonnen wurde. Der Symbol-Mengentrainer ermöglicht ebenfalls eine weitgehende Differenzierung der Unterrichtsarbeit. Die Anzahl der Aufgaben — für ein 1. Schuljahr sind 49 Aufgaben oft zu viel — kann man dadurch verringern, daß man nur die Aufgaben einer Farbe lösen läßt. Es gibt je 2 Reihen Aufgaben gelb, blau und rot sowie eine Reihe gemischter Farben.

Anhand der kurzen Arbeitsanleitung kann der Symbol-Mengentrainer auch im Elternhaus der Schüler eingesetzt werden. Ein besonderer Effekt des Symbol-Mengentrainers besteht darin, daß sich auch die Eltern „spielend“ in die für viele neue Materie der Mengenlehre einarbeiten können.

Hersteller:

Verlag Otto Heinevetter, D 2 Hamburg 13, Mittelweg 13

Preis für den Symbol-Mengentrainer: ca. 20 DM

Hinweis:

Wer sich zwei oder alle drei Trainingsgeräte kaufen will, sollte beachten, daß mit einem Zapfentablett, in das alle Einlegeblätter passen, gearbeitet werden kann.

Abschließend bleibt noch zu erwähnen, daß das „Institut für Unterrichtsfragen und Lehrerbildung CH 4000 Basel“ die Lerngeräte von dem Verlag Heinevetter wissenschaftlich untersucht hat und wie folgt schreibt: „... das derzeit hervorragendste Hilfsmittel, das uns praktisch zur Verfügung steht, um die Kinder zu einem möglichst hohen Grad von Lernselbständigkeit zu bringen.“

Informationen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. Vom 26. 11. 1973 bis 1. 12. 1973 fand in der Sportschule Hennef/Sieg ein Vorbereitungslehrgang für künftige Deutschlehrer an Auslandsschulen statt. 24 Grund-, Haupt- und Realschullehrer nahmen daran teil. In verschiedenen Arbeitseminaren wurden ihnen die Grundprobleme des Deutschen als Fremdsprache sowie die Unterrichtswerke „KOMM BITTE“ und „VORWARTS“ nahegebracht. Weitere Referate befaßten sich mit Leistungsmessung im Bereich des Deutschen Sprachdiploms der KMK, mit Deutschlandkunde im Unterricht als Teil des Faches Deutsch als Fremdsprache und mit dem Rollenproblem des deutschen Lehrers im Ausland. Bei den Teilnehmern handelte es sich um Lehrer, die entweder schon an deutsche Auslandsschulen vermittelt sind oder deren Vermittlung unmittelbar bevorsteht.

2. Vom 27. 11. bis 3. 12. 1973 führte das Literarische Kolloquium eine Werkstattwoche durch. Ein Hauptthema war Deutsch als Faktor der Außenpolitik. Dieses Thema wurde in Kurzreferaten vom Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes, Dr. Arnold, dem Linguisten Professor H. Schnelle, dem Leiter der Sprachenabteilung des Goethe-Instituts, Dr. Bär, und dem Leiter des Literarischen Kolloquiums, Professor W. Höllerer, angesprochen und in einer Arbeitsgruppe, die Dr. Ullmann von der ZfA leitete, vertieft.

3. In der Zeit vom 2. bis 15. Dezember 1973 führte Oberschulrat Becker Schulbesuche in Karatschi, Bombay und Teheran durch; in New Delhi nahm er an der Schulleitertagung teil.

Abteilungspräsident Onnen war in der Zeit vom 7. bis 16. 12. 1973 in Rom und Genua; vom 12. bis 14. 12. 1973 nahm er teil an der Regionaltagung der Schulleiter der deutschen Schulen von Italien in Assisi.

4. Im Auftrage der Zentralstelle belieferte der Max Hueber Verlag, Ismaning bei München, Ende November 1973 alle Auslandsschulen, die entsprechenden Be-

darf angemeldet hatten, mit folgenden Teilen des Unterrichtswerkes „KOMM BITTE“ von Hermann Schuh:

1. Aufbaukurs 1

(Kassette mit 1 Lehrerheft, 1 Tonband, 86 Bildern und 12 Masken)

2. Bildwörterbuch

Nachbestellungen dieser Teile und des Grundkurses von „KOMM BITTE“ können nur im Rahmen der normalen Lehrmittelanforderungen erfolgen und müssen gegebenenfalls auf die Schlüsselsumme angerechnet werden.

Mit der Auslieferung des Aufbaukurses 2 (Kassette mit Lehrerheft, 1 Tonband, 3 Leseheften und einem Schreiblehrgang) ist in der ersten Hälfte des Jahres 1974 zu rechnen. Die Bedarfsmeldungen der Schulen liegen der Zentralstelle bereits vor.

Der Aufbaukurs 2 ist für die Arbeit im 2. Schuljahr gedacht. Das Leseheft 3 und Teile des Schreiblehrgangs können auch im 3. Schuljahr eingesetzt werden, ebenso das Bildwörterbuch.

5. Im Rahmen ihrer Mitarbeit bei der Reform des kolumbianischen Primarschulwesens hat die Deutsche Pädagogische Mission ein Kinderliederbuch mit Schallplatte herausgebracht. Die Lieder sind für Kinder der Altersstufe von 5 bis 10 Jahren gedacht. Die Schallplatte enthält Lieder für das 1. und 2. Schuljahr. Gleichlautender Titel für Liederbuch und Schallplatte ist „Viva la Música“. Verantwortlich für diese Arbeit ist Walter Dahl. Interessenten in Lateinamerika können sich direkt an Herrn Dahl wenden.

Adresse: Walter Dahl, Deutscher Regierungsberater am Kolumbianischen Erziehungsministerium

Ap. A: 90268, Bogotá 8/Kolumbien

6. Literaturhinweise: Aus Zielsprache Deutsch 4/73

Gerhard Kaufmann, Zum Bedingungsgefüge. Untersuchungen anhand von Texten der heutigen geschriebenen deutschen Standardsprache

Hans-Joachim Kann, Tendenzen in Richtung auf einen Abbau der Adjektivflexion: Ein Beitrag zur Wiederverbreitung des Deutschen als einer Weltsprache?

Hans-Wilhelm Schäfer, Vorgestellte und wirkliche Teilnahme als charakteristische Vorgänge im Lernprozeß

Sigrid von Cube, Die Übung einfacher Sprachstrukturen mit Ausländerkindern im Sprachunterricht: Eine Ergänzung zum Unterrichtswerk KOMM BITTE von Hermann Schuh

Hans-Jürgen Krause, Sprachtraining im Mathematikunterricht der Grundschule. Erfahrungen an einer Auslandsschule.

7. Besonders zu empfehlen für die Deutschlandkunde in Klassen der Sekundarstufe II ist

J. Albrecht Cropp,
DDR IMPRESSIONEN

Zwischen Thüringer Wald und Rügen

mit über 200 Farb- und Schwarz-Weiß-Bildern und den folgenden Textbeiträgen:

Wolf Biermann: aus Deutschland. Ein Wintermärchen

J. A. Cropp: Treffen in Berlin 1954 und 1973

Horst Krüger: Ich reise in den Osten

J. A. Cropp: Reisenotizen aus der DDR

Eberhard Schulz: Im sächsischen Revier

Michael Fritzen: Eine Woche im Tal der Weißen Elster

Herbert Riehl-Heyse: Verwandtenbesuch in Sonneberg

Friedrich Luft: Sentimentale Reise durch die Mark

Hermann Rudolph: Das Gesicht der DDR

Verlag alpha 9, Eschborn-Taunus, Hallway Verlag Bern und Stuttgart 1973
(DM 55,—).

Die Fotos, von seltener Eindringlichkeit und Schönheit, zeigen Alltägliches und Überdauerndes, Gemeinsames und Unterscheidendes; sie sind mit viel Verständnis aufgenommen, sie agitieren nicht, sondern informieren.

Die Textbeiträge, etwa je drei bis fünf Seiten lang, stammen von westlichen Beobachtern, die weder dem puren Freund-Feind-Verhältnis noch der einseitig rosa gefärbten Zuwendung verfallen sind. Sie schreiben aus einer Sicht, die ihre Klarheit und Intensität aus jener Mischung von Zuneigung und Abstand erhält, die der Betroffenheit eigen ist, die ihre Getroffenheit menschlich wie politisch gemeistert hat.

Für die Arbeit in der Klasse benötigt man mehrere Exemplare.

8. In der Zentralstelle gingen ein:

Goethe-Schule Buenos Aires, Jahresbericht 1972

DS Oruro, Festschrift 1923—1973

Verband deutscher Lehrer in Argentinien, Mitteilungsblatt Nr. 35 1/73 (Sept.)

DS Kapstadt, Festschrift „90 Jahre DS in Kapstadt“

DS Den Haag, Schulbericht 71—73.

Persönliche Nachrichten

Am 11. November 1973 ist

Dr. Berthold Martin, MdB

im Alter von 60 Jahren völlig unerwartet gestorben. Der Deutsche Bundestag, dem er seit 1957 angehörte, verliert mit ihm einen hervorragenden Kulturpolitiker. In seiner Eigenschaft als Vorsitzender der Enquete-Kommission Auswärtige Kulturpolitik des Deutschen Bundestags nahm er trotz Erkrankung an der Podiumsdiskussion anlässlich der Hauptversammlung des Verbands deutscher Lehrer im Ausland in Saarbrücken teil, wo er einen entscheidenden Beitrag leistete. Sein Wort, die Umstrukturierung der deutschen Auslandsschulen bedürfe nicht des Skalpells, sondern gärtnerischer Methoden, ist nicht vergessen.

Hinausgegangen:

Asien:

Bienwald, Elke, SozPäd 8000 München 21, Sandfartstr. 8 DS Beirut/Libanon

Afrika:

Winckler, Imme, L 2000 Hamburg 70, Lomerstr. 2 DS Nairobi/Kenia
 Ott, Walter, StR 6370 Oberursel, G.-Hauptmann-Str. 11 Atakpame/Togo
 üb. Dt. Botschaft
 Lome/Togo
 Hentschel, Bodo, StD 7562 Staufenberg, Haus Altenberg HPS Windhoek/
 SWA

Amerika:

Allen, Gisela, ROL 7858 Weil/Rh, Mittlere Str. 42 DS Guatemala-
 Stadt
 Rust, Josef, VL 4791 Niederntudorf, Oberm Hagen 2 do.
 Busch, Olaf, VL 2892 Abbehausen, Butjadingerstr. 54 DS Barranquilla/
 Kolumbien
 van Laak, Wolfgang, VL 5270 Gummersbach, Hans-Böckler-
 Str. 4 DS Medellin/Kol.
 Balzer, Erich, RL 7303 Neuhausen/F, Schloßstr. 38 INEM-Institut
 Bucaramanga/Kol.
 Meyer, Dierk, RSL 2919 Hollen, Mittelpunktschule DS Miraflores-
 Lima
 Telschow, Karl-Heinz, 2070 Ahrensburg, Hinterm Vogel-
 RSOL herd 55 a do.
 Pitz, Gertraud Hedi, Erz 6800 Mannheim, Torwiesenstr. 18 DS Sucre/Bolivien
 Maier, Armin, OStR 7220 Villingen-Schwenningen, Dt. Schulverband
 Lauterbachweg 6 Santiago de Chile
 Rädcker, Ulrich, VL 4600 Dortmund-Kirchhörde, do.
 Schneiderstr. 25
 Große-Boymann, 6500 Mainz, Ulmenstr. 6 Dt. Schulverband
 Marianne, RSL Valparaíso
 Schneider, Gerd, VL 4800 Bielefeld, Breslauer Str. 21 do.
 Wahl, Manfred, L 1000 Berlin 46, Blankenhainer Str. 14 do.
 Wichhorst, Irmgard, L 2000 Hamburg 52, Strehlowweg 54 do.
 Biermann, Hans Chr., HL 6372 Lendemark, Bylderup-Bov DS Asunción/
 DK Paraguay
 Siebert, Georg, OStR 8263 Burghausen Obb. do.

Aus aller Welt

Deutschland

162. Plenarsitzung der KMK

Die Kultusminister und -senatoren der Länder traten am 9. November 1973 unter dem Vorsitz von Senator Moritz Thape

(Bremen) in Bremen zu ihrer 162. Plenarsitzung zusammen. — Für den Bundesminister für Bildung und Wissenschaft nahm Staatssekretär Professor Dr. Reimut Jochims an der Erörterung einzelner Tagesordnungspunkte teil.

Im Vordergrund der Beratungen standen *Fragen der Lehrerbeseoldung*. Die Kultusminister verständigten sich über ihre Mitwirkung in der Lehrerbeseoldungskommission, die von den drei Fachministerkonferenzen (Innen-, Finanz- und Kultusminister) der Länder gebildet wird.

Ein Referentenentwurf des Bundesministeriums des Innern für ein Zweites Gesetz zur Vereinheitlichung und Neuordnung des Beseoldungsrechts in Bund und Ländern (2. BesNVG) gab Veranlassung zu eingehenden Beratungen, in die auch ein Bericht des Präsidiums der Kultusministerkonferenz über ein Gespräch mit dem Vorsitzenden der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft vom 5. Oktober 1973 sowie ein Fernschreiben des Deutschen Lehrerverbandes an alle Kultusminister der Länder vom 7. November 1973 einbezogen wurden. — Nach eingehender Aussprache wurde eine Stellungnahme (vgl. Anlage) zu dem Gesetzentwurf beschlossen, die sich vor allem mit der Bedeutung der Grundschule im Rahmen des gesamten Bildungssystems befaßt. — Einige Mitglieder der Konferenz gaben in der nachfolgenden Pressekonferenz zusätzliche Erläuterungen aus der Sicht der bereits bestehenden Regelungen ihrer Länder. — Die Minister beschlossen außerdem, alsbald mit der Westdeutschen Rektorenkonferenz im Rahmen der von Zeit zu Zeit stattfindenden Grundsatzgespräche Fragen der Lehrerbildung gemeinsam zu beraten.

Die Kultusministerkonferenz beauftragte den Schulausschuß und die bestehende Sonderarbeitsgruppe, die Empfehlung der Kultusministerkonferenz vom 3. Dezember 1971 zum „*Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer*“ aufgrund der inzwischen vorliegenden Erfahrungen und teilweise veränderten Gesamtsituation hinsichtlich der Beschäftigung ausländischer Arbeitnehmer in der BRD zu überarbeiten und weiterzuentwickeln.

Hinsichtlich der Überprüfung des Zusammenwirkens bestehender überregionaler Einrichtungen im Bildungsbereich bestätigten die Kultusminister ihre in dem Bericht vom 22. Juni 1973 gegenüber der

Ministerpräsidentenkonferenz vertretenen Auffassungen.

Das Präsidium der Kultusministerkonferenz wurde für das Jahr 1974 wie folgt gewählt:

- | | |
|------------------|--|
| Präsident | Kultusminister Jürgen
Girgensohn (Nordrhein-
Westfalen) |
| 1. Vizepräsident | Kultusminister Professor
Dr. Peter von Oertzen
(Niedersachsen) |
| 2. Vizepräsident | Senator Moritz Thape
(Bremen) |

Wie für das vorangegangene Jahr wurde Kultusminister Professor Dr. Wilhelm Hahn (Baden-Württemberg) wieder zusätzlich in das Präsidium kooptiert.

(Pressemitteilung)

Anlage

Die Kultusministerkonferenz hat sich auf ihrer 162. Sitzung mit dem Entwurf des 2. Gesetzes zur Vereinheitlichung und Neuordnung des Beseoldungsrechts in Bund und Ländern (2. BesVNG) beschäftigt.

Sie sieht in einigen Tendenzen dieses Gesetzes Gefahren für die bildungspolitische Entwicklung. Für die weiteren Beratungen hält sie insbesondere folgendes für unverzichtbar:

- Die Bedeutung der Grundschule verlangt ihre qualitative Einbindung in das gesamte Bildungssystem, nicht ihre Isolierung.
- Die Aufsplitterung der Schulleiter von Grund- und Hauptschulen in vier Gruppen benachteiligt die Grundschule und leistet damit ebenfalls Tendenzen Vorschub, die auch für die Stellung der Grundschullehrer Bedeutung haben.
- Die Einstufung der Schulleiter muß vor allem von Funktion und Aufgabe bestimmt sein. Sie darf nicht primär von Schülerzahlen abhängen. Anderenfalls würden z. B. kleinere Schulen, insbesondere in ländlichen Gebieten, benachteiligt, ein neues Stadt-Land-Gefälle würde entstehen.
- Dem Schulleiter sollen grundsätzlich 2 Stellvertreter zugeordnet werden:

Umfang und Vielfalt der Leitungsaufgaben, Beratung von Eltern und Schülern, pädagogische Weiterentwicklung und sachgerechte Schulverwaltung können sonst nicht erfüllt werden.

- Für die an Studienseminaren tätigen Lehrer sollten Amtsbezeichnungen mit den dazugehörenden Besoldungsgruppen ausbracht werden.
- Im Hinblick auf den Umfang und die Bedeutung der von den Lehrern geleisteten Mehrarbeit (Überstunden) sollte das Abrechnungsverfahren rationell und kostensparend gestaltet werden. Die Einzelabrechnung wird dieser Forderung nicht gerecht; die Pauschalabrechnung würde den Verwaltungsaufwand erheblich verringern.

Die KMK weist darauf hin, daß diese Stellungnahme sich nur auf den gegenwärtigen Stand des 2. BesVNG bezieht, das die Lehrerbildung und -besoldung noch nicht neu ordnet. Die KMK wird sich auf der Basis ihrer Vorstellungen zur Lehrerbildung in Kürze auch zu Fragen der Lehrerbesoldung äußern.

1. Bundestagung der deutschen Spanischlehrer in Nürnberg (1.—3. 11. 1973)

Die 1. Bundestagung des neugegründeten Deutschen Spanischlehrerverbands in Nürnberg war ein voller Erfolg. Von den rd. 200 Mitgliedern war annähernd die Hälfte erschienen; darunter befanden sich auch 11 ehemalige Auslandslehrer. Die Spanische Botschaft in Bonn war durch ihren Kulturattaché, Sr. Jesús Núñez, das Spanische Kulturinstitut in München durch seinen Leiter, Dr. Muñoz Cortés, vertreten, die Hispanistik an den deutschen Universitäten durch Prof. Dr. G. Siebenmann, Erlangen-Nürnberg, und Prof. Dr. G. Haensch, Augsburg, die über die Literatur bzw. die Sprache Lateinamerikas referierten. Der Vorsitzende des Fachverbands Moderne Fremdsprachen, Dr. Franz Josef Zapp, zugleich Präsident der Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE), wandte sich gegen die Beschneidung des Fremdsprachenunterrichts an den deutschen Schulen. In Podiumsdiskussionen

wurde über die Problematik der Textarbeit (literarische oder landeskundliche Ausrichtung) und über Lehrbuchprobleme gesprochen. Erstmals konnten auch Mitglieder der Lehrplankommissionen für Spanisch aus den verschiedenen Bundesländern ihre Erfahrungen austauschen. Mit einer Vorführung spanischen Unterrichtsmaterials im Sprachenzentrum Erlangen schloß die Tagung. — Da Spanisch für Auslandslehrer die wichtigste Fremdsprache ist, werden wir weiterhin über die Arbeit des Verbands (Vorsitzender A. Bemmerlein, 85 Nürnberg, Nordring 91) berichten.

G. Lepiorz

Internationale Deutschlehrertagung

Der Internationale Deutschlehrerverband lädt alle Lehrer der deutschen Sprache herzlich ein, die 4. Internationale Deutschlehrertagung vom 5.—9. August 1974 in Kiel zu besuchen.

Zum Thema „Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren“ sind im Programm die folgenden Beiträge vorgesehen:

Gustav Korlén „Germanistik im Wandel“
Aleksander Szulc „Direkt oder indirekt — ein altes Dilemma neu beleuchtet“

János Juhász „Allgemeine Probleme der Kontrastivität“

Rebecca Valette „Lernziele, Individualisierung und Leistungskontrollen“

Heinrich Böll „Literatur und Gesellschaft“

Diese Plenarvorträge werden in Kurzreferaten und Arbeitsgruppen weiterbehandelt. Zur Diskussion stehen praxisnahe Fragen wie Optimalisierung des Fremdsprachenunterrichts, Fehleranalyse, Kontrastivität, Interferenz im Lautsystem, Leistungskontrollen, Unterrichtsanalysen und Ausbildungsprogramme für Deutsch als Fremdsprache. Das Rahmenprogramm bietet einen Volkstumsabend, einen internationalen Abend auf See und landeskundliche Ausflüge.

Einzelheiten und Anforderung von Prospekten mit ausführlicher Programmübersicht im Tagungssekretariat der 4. Internationalen Deutschlehrertagung c/o Dr. H. G. Funke, 8 München 2, Postfach 201 009, Tel. (089) 5 99 92 04.

Sonstige Länder

Jahrestagung des DLV Süd- und Südwestafrikas

Die 37. Jahrestagung des Deutschen Lehrervereins Süd- und Südwestafrikas fand am 12. und 13. Oktober 1973 in der DS Johannesburg statt. Der Leiter der gastgebenden Schule, Dr. Helmut Lucke, eröffnete das Programm mit einem Bericht über heutige pädagogische Strömungen in Deutschland. Der Vizerektor der jungen Randse Afrikaanse Universiteit (Johannesburg), Prof. J. P. de Lange, sprach über „Tendencies in Education in South Africa“. In seinem Festvortrag über das Thema „Humanitär-soziale Aufgaben des Lehrers in der vielrassigen Gesellschaft Südafrikas“ wies Dr. Wolfram Kistner von der Universität von Natal (Pietermaritzburg) dem Lehrer eine hohe Rolle zu als Vermittler der Wahrheit, als Befreier von Rassevorurteilen und als einer Instanz, die verkehrte Ideologien und falsche Rollenerwartungen richtigzustellen berufen sei. Weitere Referate befaßten sich mit Lehrbuch- und Prüfungsfragen. Die Diskussionen, die jeweils auf die Referate folgten, zeigten, gelegentlich mit Schärfe, wie unterschiedliche Ansichten vertreten und begründet werden können. Eine besondere Note erhielt die Tagung durch

die Teilnahme der Herren Onnen und Becker von der ZfA und des Kulturattachés der Botschaft der BRD in Pretoria, Dr. W. Beckers.

Als 1. Vorsitzender des Vereins wurde Herr W. Sträuli wiedergewählt. Anstelle des nach Deutschland zurückkehrenden Schulleiters der DS Pretoria, Herrn Kurt Falk, wurde der bisherige Schriftführer, Herr Friedrich Wittenberg, zum 2. Vorsitzenden gewählt.

W. O. Hartmann (gekürzt)

Verband der deutschen Lehrer in Argentinien

Im Geschäftsjahr 1972/73 hat sich die Zahl der Mitglieder des Verbands um 11 % auf 545 erhöht. — In Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Seminar gelang es dank der finanziellen Förderung durch die ZfA, 13 Veranstaltungen nicht nur für die deutschsprachigen Lehrer in Buenos Aires, sondern auch für die im Landesinnern durchzuführen. Darüber hinaus konnte auch Kollegen aus Paraguay und Uruguay die Teilnahme an den Fortbildungskursen ermöglicht werden.

(Nach dem Mitteilungsblatt Nr. 35, 1/1973, des Verbands vom September 1973)

Buchbesprechungen

Lexikon der Schulphysik in 7 Bänden, hrsg. von Oskar Höfling. **Band 3: Josef Breitsameter: Elektrizität und Magnetismus. I. Teilband: A—K.** VI, 201 S. mit 193 Abb. — **II. Teilband: L—Z.** VI, 201 S. mit 214 Abb., DIN B 5. Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1972. Ln. je DM 40,—.

Der 3. Band des Lexikons der Schulphysik enthält das Stoffgebiet Elektrizität und Magnetismus und damit eine solche Fülle, daß er in zwei Teilbänden veröffentlicht wurde: Wie bei den früher erschienenen Bänden über die andern Teilgebiete der Physik und ihre Geschichte erfolgt auch hier die Anordnung der Stich-

worte lexikographisch. Vielfache Verweisungen sorgen dafür, daß für ein bestimmtes Teilgebiet trotzdem der Zusammenhang gewahrt bleibt. Dabei ist wohl alles aufgenommen, was heute in der Schulphysik seinen Platz hat. Im Anhang des 2. Teilbandes findet sich auch eine Zusammenstellung der physikalischen Größen und Einheiten sowie der Schaltzeichen und ein ausführliches Literaturverzeichnis. Jedermann, und angesprochen ist in erster Linie der Physiklehrer gleich welcher Schulgattung, hat damit ein Werk in Händen, in dem er sich schnell und zuverlässig über alle Begriffe informieren kann, die in seinem Unterricht auftreten. Druck und Aus-

stattung sind vorzüglich, die Anschaffung jedem Physiklehrer zu empfehlen.

Mit der Veröffentlichung des 3. Bandes liegt das Lexikon der Schulphysik vollständig vor. Wir verweisen im einzelnen auf die früheren Besprechungen (Bd. 1: 9/71; 2: 6/71; 4: 9/70; 5: 11/69; 6: 3/72 und 7: 11/72). Ein großartiges Unternehmen, das Herausgeber und Verlag erfolgreich abgeschlossen haben. Sie können darauf stolz und alle Physiklehrer dankbar sein für dieses Werk, das den gesamten Stoff der heutigen Schulphysik in Lexikonform griffbereit hält. Sicher werden auch in den nächsten Jahren, wie in der Vergangenheit, neue Gebiete Eingang in Schulphysik finden. Trotzdem wird das Werk für viele Jahre seinen Wert behalten und sollte daher in der Handbücherei jeder physikalischen Sammlung greifbar sein. Dieses Standardwerk der Schulphysik ist seinen Preis wert.

H. Lechner

Charles E. Mortimer: Chemie. Das Basiswissen der Chemie in Schwerpunkten mit Übungsaufgaben. Aus d. Amerik. von Peter Jacobi und Jürgen Schweizer. Gg. Thieme Verlag, Stuttgart 1973. XVI, 713 S., 199 zweifarb. Abb., PVC-kart. DM 49,80.

Dieses handliche Werk vereinigt allgemeine und spezielle Chemie in einzigartiger Weise. In einem streng logischen Konzept stellt der Verfasser solides Grundlagenwissen aus der theoretischen und praktischen anorganischen Chemie in den Vordergrund und führt frühzeitig in die Probleme der physikalischen Chemie ein, um die Reaktionsgesetze thermodynamisch fundieren zu können. Es ist ihm ein zentrales Anliegen, der Chemie der Materie die Behandlung der Energie gleichrangig an die Seite zu stellen. Das Buch führt außerdem systematisch in die organische und in die Kernchemie ein. Mit großem didaktischem Geschick und einer klaren, angelsächsisch-humorigen Sprache wird der Studierende mit den modernen Prinzipien der Atomstrukturen, chemischen Bindungen und Stöchiometrie vertraut gemacht. Es werden die Eigenschaften von Gasen, Flüssigkeiten, Festkörpern und Lösungen

behandelt, Redoxvorgänge erklärt und die Elektrochemie ausführlich erläutert. Das chemische Gleichgewicht und die Reaktionskinetik finden Anwendung in der Säure-Basen-Theorie und in zahlreichen ionischen Vorgängen. In diesen Rahmen kohärenten Basiswissens sind die Kapitel über Nichtmetalle, Metalle und Komplexverbindungen zur Exemplifizierung und Erweiterung des Wissens eingeordnet. Ferner bietet ein sorgfältiges Theorienfundament der analytischen Chemie, ergänzt durch einen reichen Tabellenanhang, wertvolle Hilfen für die Laborarbeit. Den Kollegiaten in der modernen Gymnasialoberstufe sollte dieser hervorragende Basiskursus unbedingt in der Studienbibliothek zur Verfügung stehen. Er kann wegen seines unorthodoxen Aufbaus neben jedem anderen Chemielehrbuch auch zum Selbststudium verwendet werden. Dem Autodidakten sind kapitelweise zahlreiche, gut durchdachte Übungsaufgaben (mit Auflösungen) zur Selbstkontrolle gestellt. Dem Chemielehrer der weiterführenden Schulen ist hier eine wahre Fundgrube modernen exakten Wissens und wertvoller Anregungen angeboten.

A. Riedl

Dictionary of New English. Neue Wörter der englischen Sprache von 1963—1972 (A Barnhart Dictionary). Von *Clarence L. Barnhart*, *Sol Steinmetz* und *Robert K. Barnhart*. Barnhart/Langenscheidt, Bronxville, N.Y./Berlin, München, Zürich 1973. 512 S., 16,5 × 24 cm, Gln. DM 39,—.

Beraten von Sprachwissenschaftlern aus den USA, Frankreich, Großbritannien, der BRD (Hans Galinsky, Mainz), Japan und Ungarn, legen der wohl bedeutendste amerikanische Lexikograph (vgl. u. a. Thorndike-Barnhart, *The American College Dictionary*) und seine beiden Mitautoren in 6000 Stichwortartikeln mit über 10 000 ausführlichen Belegstellen die Neologismen vor, die während der letzten zehn Jahre die englische Sprache bereichert haben. Die Verfasser wissen, daß Vollständigkeit weder erreichbar noch erwünscht wäre und daß auch bei Anlegung

ausgewogener Kriterien die Aufzeichnung einer lebenden Sprache weitgehend willkürlich bleiben muß. Ausgeschlossen wurden Wörter, die bis Anfang der 60er Jahre in die großen Wörterbücher aufgenommen waren, auch wenn sie, wie *autobahn*, *Black Muslim*, von vielen noch als ‚neu‘ empfunden werden, sowie eindeutig obszöne Ausdrücke. Die Artikel sind einheitlich gegliedert: Stichwort, (Aussprache schwieriger oder ungewöhnlicher Wörter), Sprachschicht, knappe Definitionen, ausführliche Belege mit genauer Quellenangabe, Etymologie, Hinweise auf verwandte Stichwörter. Den überreichen Inhalt dieses in den USA gefällig gedruckten Wörterbuchs durch Beispiele angemessen zu beschreiben ist auf knappem Raum unmöglich; er läßt sich nur andeuten. Daß *cage* ‚durchsichtiges Überkleid, etwa aus Spitze‘, *cameo* ‚winzig‘, *flip side* ‚Rückseite einer Schallplatte‘, ‚Gegenstück‘, *can of worms* ‚ungelöstes Problem‘, *carry the can* ‚die Verantwortung übernehmen‘, *commuter* ‚Pendler‘, *oilberg* ‚Riesentanker‘, *dyke* ‚Lesbierin‘, *fagg(ot)y* ‚Homosexueller‘, *nudie*, *skin flick* ‚Pornofilm‘, *topless* ‚oben ohne‘ bedeutet, daß Inflation durch *cost-push* oder *demand-pull* entsteht, daß scherzhafte Deutung von *bi-* in *bikini* zu *monokini* geführt hat, daß eine *university* eine *megaversity*, *multi-versity* oder *polyversity* sein kann, wann und wo das sattem bekannte (*ir*)*relevant*, *quality of life*, *stagflation*, *the tip of the iceberg* oder das von bummelnden Flugletsen 1973 importierte *sick-out* aufgetaucht sind, dürfte wie das meiste in diesem Werk seinen deutschen Benutzern neu sein. Fachausdrücke der Technik, Medizin, Politik usw. sind ebenso wie die zahlreichen Akronyme (z. B. L.D.C., SALT, ACV) erklärt. Die erstaunlich große Zahl der aus fremden Sprachen besonders ins Amerikanische übernommenen Wörter bestätigt die Assimilationsfähigkeit der englischen Sprache. Das Deutsche hat sich für die Unmenge ihm zugeflossener amerikanischer Wörter mit *bierkeller*, *deli(catessen)*, *Gestalt therapy*, *Gesamtkunstwerk*, *Innigkeit*, *kitschy*, *Ost-*, *Westpolitik*, *Sitzfleisch*, *Überfremdung*, *Untermensch*, *urtext*, *Wankel (engine)*, *Wedeln*, *zeitgeber* zaghaft revan-

chiert; sieht man von *Final Solution* und *flak* (1. *criticism, censure*; 2. *exchange of criticism*; a *heated quarrel of arguments*) ab, scheint eine böse Zeit sprachlich ausgeschöpft zu sein, denn das ominöse *PG* steht für *Prostoglandin*. Grammatisch beachtenswert: ‚one new pence‘ wird zunehmend auch von Gebildeten geschrieben. Ergötzlich sind Neubildungen wie *sandwicheria*, *washeteria* oder das gute Dutzend nach Sputnik geprägter Wörter, neben *beatnik* z. B. *computernik*, *jobnik*, *no-goodnik*. Wie unterhaltsam die Lektüre ist, mag eine der beiden Belegstellen zu ‚*demi-mini, adj. shorter than mini*‘ zeigen: „... they [five girls] all wore tiny, frothy demi-mini shifts, which barely covered their behinds and seemed designed to show even more leg than they had. (The New Yorker, Sept. 16, 1967, p. 41)“. Nur Anglisten, denen der umgrenzte Park klassischer Literatursprache bequeme Zuflucht ist, können dieses Wörterbuch entbehren.

G. Scholz

Rudolf Haas: Amerikanische Literaturgeschichte 1 (Uni-Taschenbücher 56). Quelle & Meyer, Heidelberg 1972. 192 S., Ppb. DM 13,80 (Ein zweiter Band soll als UTB 199 folgen).

Der schmale Band enthält einen anregenden Überblick über die am. Lit.G. von den Anfängen im 17. Jahrhundert bis zu Beginn des vergangenen Jahrhunderts. J. Fenimore Cooper ist der zuletzt besprochene Schriftsteller des vorliegenden 1. Teilbandes. Mit einem Höchstmaß an Akribie und Sachlichkeit verbinden sich exemplarische Kürze und flüssiger Stil. Der Verfasser hat den Mut zur Lücke, da Vollständigkeit ohnehin fiktiv wäre. Typische Textmodelle erlauben es, aus der Quelle zu schöpfen. Der Benutzer, der sich nicht nur einlesen, sondern einleben will, kommt auf seine Kosten, dies um so mehr, als Rudolf Haas über Spürsinn für Kuriosa und Köstlichkeiten verfügt — siehe etwa die reizende Studie über „*pietas non olet*“ bei Besprechung der Tagebücher von Cotton Mather. Die Biographien, beispielsweise die von Thomas Paine, sind trefflich gelungen. Selbstverständliches wird nicht in extenso geboten, so der klassische Text der

Declaration of Independence, der mit Recht als vertraut vorausgesetzt wird. Statt dessen erfreuen uns zwei Gedichte der Zeit, eines „By a young woman of Virginia“ (1774) aus dem Lager der Aufständischen, eines von dem Loyalist J. Odell stammend (1779). Beide haben den Reiz urwüchsiger Aktualität. Die wenigen Beispiele mögen genügen. Ein besonderer Vorzug dieser ungewöhnlichen Literaturgeschichte ist die vergleichende

Einbeziehung anderer Literaturen und das Herausarbeiten amerikanischer Dominanten als methodische Grundsätze, alles auf dem Hintergrund einer intensiv durchgeführten Amerikakunde. Dankenswert sind die bibliographischen Hinweise, die jedesmal mit knapper Bewertung verbunden sind. So ist ein verlässliches und niemals langweiliges Vademekum entstanden, das man nicht mehr missen möchte.

H. Sewing

Zeitschriftenschau

Zielsprache Spanisch. Zeitschrift für den Spanischunterricht in der Weiterbildung. Herausgegeben von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes in Verbindung mit dem Verband der schweizerischen Volkshochschulen. Schriftleitung: Prof. Dr. Alberto Barrera-Vidal, Sprachenzentrum der Universität Trier. Max Hueber Verlag, 8045 Ismaning bei München.

Spanischlehrer werden es begrüßen, daß der Deutsche Volkshochschul-Verband ähnlich wie für Englisch (vgl. DdLiA 7—8/1972, S. 216) und Französisch nun auch für die Zielsprache Spanisch eine

Zeitschrift herausgeben will, auch wenn diese nur zweimal jährlich, im März und September, im Umfang von je 48 Seiten erscheinen soll. Die im November 1973 veröffentlichte „Nullnummer“ enthält u. a. einen Aufsatz des Schriftleiters über das VHS-Zertifikat Spanisch und Beiträge der Redaktionsmitglieder J. Rodríguez Richart und Wolfgang Halm über „El español hablado, en la enseñanza de la lengua“ bzw. „Schüleraktivitäten im Sprachunterricht“. Das Jahresabonnement beträgt DM 10,—, für Mitglieder der Volkshochschulen DM 6,—, jeweils zuzüglich Porto.

G. Lepiorz

Anschriften der Mitarbeiter dieses Hefts

Dr. Armin Theuerkauf, Via Varese 16, I-20121 Mailand

Dr. Hans-Walter Mende, B.P. 21, Kaolack (Senegal)

Dorothea Hüneke, Colegio Andino, Carrera 11 No. 82—51, Bogotá (Kolumbien)

Werner Brosch, Deutsche Schule, Athen-Amaroussion

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

... das bieten nur wir Ihnen, weil Überschüsse unseren Bausparern zufließen. Deshalb: **Billiges Baugeld** — nur 4 1/2 % 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) 181

Die pädagogische Veranstaltung,
die nicht nur Pädagogen anspricht:

4. INTERSCHUL 1974

Mehr als eine Fachausstellung. Umfassende Information durch Praktiker für die Praxis. Über alle bildungspolitischen und pädagogischen Bereiche: Mit »Schule in Funktion« auf 3.000 qm-Fläche. Planspiele zur Schulentwicklungsplanung. Demonstration von Management-Methoden der modernen Schulerwaltung. Mit den neuesten Lehr- und Lernmitteln, Techniken, Systemen und Programmen. Schulverpflegung Schulbau. Auf über 40.000 qm Ausstellungsfäche. Dazu der Grundschulkongress. Fachtagungen und Diskussionen: »Verpflegung in Ganztagschulen, Schulbau, Entwicklung der Berufsschule«.



4. Internationale
Schulausstellung Dortmund
18.-25. Mai 1974
tägl. von 9-18 Uhr

Information:
Westfalenhalle GmbH, Aus-
stellungsleitung,
4600 Dortmund
Rheinlanddamm 200
Tel. 0231/1204321



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

Eine wichtige Neuerscheinung für die Lehrerbibliothek

Werner Welte

Moderne Linguistik: Terminologie/Bibliographie

Ein Handbuch und Nachschlagewerk auf der Basis der generativ-transformationellen Sprachtheorie

(Hueber Hochschulreihe, Band 17)

Teilband I (A-M)

406 Seiten, kart. DM 19,50, Hueber-Nr. 2.6733

Teilband II (N-Z)

374 Seiten, kart. DM 19,50, Hueber-Nr. 3.6733

zusammen: DM 39,—, Hueber-Nr. 6733

Dieses erste kombinierte Nachschlagewerk zur Terminologie und Bibliographie der modernen Linguistik richtet sich an Sprachlehrer aller Schultypen, speziell Junglehrer. Das Werk erfaßt (ohne Querverweise) mehr als 800 synchron-linguistische Termini, soweit gebräuchlich auf deutsch, englisch und französisch; diese werden in alphabetischer Reihenfolge definiert und exemplifizierend erläutert. Jedem Stichwort folgt eine Spezialbibliographie aller relevanten Publikationen.

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag

8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automöbellastzügen
von und nach allen Orten
der Bundesrepublik

**sorgfältig,
pünktlich,
zuverlässig**

seit 1868

im Familienbesitz

Carl Grove

Internationale Möbelspedition

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

Fordern Sie bitte meine Referenzenliste an

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.

Eingreifprogramme von Klett



Fach/Schuljahr Thema	Autoren	Programm		Antwortheft		Abschluß- arbeiten 50 Blätter im Block		Zusammen- fassungen 50 Blätter im Block		Lehrerheft	
		Best.- Nr.	Preis □ ▶	Best.- Nr.	Preis □ ▶	Best.- Nr.	Preis □ ▶	Best.- Nr.	Preis □ ▶	Best.- Nr.	Δ frei
Deutsch HS 8./9., RS 6.-8.											
Groß- und Kleinschreibung I	Plickat	98521	6,80	98522	1,--	98525	6,30	98524	4,30	98523	frei
Groß- und Kleinschreibung II	Plickat	98531	6,80	98532	1,--	98535	6,30	98534	4,30	98533	frei
Bewerbungsschreiben	Plickat/Eickhof	98511	6,80	98512	1,--	98515	6,80	98514	6,40	98513	frei
Lebenslauf	Plickat	98541	6,30	98542	1,--	98545	6,80	98544	6,40	98543	frei
Deutsch HS 7./8., RS 7./8.											
Satzverbindung	Plickat	98561	7,90	98562	1,20	98565	6,30	98564	4,50	98563	frei
Satzgefüge	Plickat	98571	7,90	98572	1,20	98575	6,30	98574	6,--	98573	frei
Fremdwörter	Müller-Michaels	98551	7,90	98552	1,20	98555	9,80	98554	6,40	98553	frei
Mathematik HS 8./9., RS 7./8.											
Negative Zahlen	Viet/Ragnitz	98711	7,90	98712	-7,0	98715	6,30	98714	4,50	98713	frei
Kreis- u. Zylinderteile	Schwartz/Vogel	98721	7,90	98722	1,--	98725	6,80	98724	6,40	98723	frei
Zinsseszinsen	Winter	98731	7,90	98732	1,--	98735	6,30	98734	6,40	98733	frei
Mathematik HS 7./8., RS 7./8.											
Rechnen mit Klammern	Viet/Ragnitz	98741	7,90	98742	-7,0	98745	6,80	98744	5,40	98743	frei
Drehen und Klappen	Viet/Ragnitz	98751	7,90	98752	1,--	98755	6,80	98754	6,40	98753	frei
Mathematik HS 5./6., RS 5./6.											
Einführung in die Mengenlehre I	Viet/Ragnitz	98771	7,90	98772	1,20	98775	15,20	98774	6,80	98773	frei
Teiler und Vielfache	Viet/Ragnitz	98781	7,90	98782	1,--	98785	7,80	98784	6,80	98783	frei
Einführung in die Mengenlehre II	Viet/Ragnitz	98791	7,90	98792	1,20	98795	11,40	98794	7,90	98793	frei
Physik HS 8./9., RS 7./8.											
Viertaktmotor	Weltner/Kunze	98811	7,90	98812	-7,0	98815	6,80	98814	6,80	98813	frei
Kraft u. Kraftmessung	Weltner/Zorn	98821	7,90	98822	-7,0	98825	6,80	98824	5,40	98823	frei
Gewicht und Masse	Weltner/Zorn	98831	7,90	98832	-7,0	98835	6,80	98834	6,80	98833	frei
Physik HS 7./8., RS 7./8.											
Fernsehen	Weltner/Zorn	98841	8,80	98842	-7,0	98845	15,40	98844	9,60	98843	frei
Erdkunde HS 8./9.											
Ägypten und der Nil	Boehm/Poeschel	98611	7,90	98612	-7,0	98615	10,--	98614	5,40	98613	frei
Hunger - ein Weltproblem	Poeschel	98621	7,90	98622	1,20	98625	10,--	98624	6,20	98623	frei

Ordnungskasten für Schülermaterial
(21 x 26 x 38 cm) □ ISBN 3-12-98999 0-1 28,60

Ordnungskasten für Lehrermaterial
(6,5 x 26 x 38 cm) □ ISBN 3-12-98988 0-2 13,50

Bei einer Bestellung von 3 Klassensätzen erhalten Sie 10% Preisnachlaß
Bei einer Bestellung von 6 Klassensätzen erhalten Sie 20% Preisnachlaß

Zeichenerklärung: ▶ Die Preise sind dem Handel empfohlen Δ Bestellung nur direkt beim Verlag (mit Schulstempel) ● Keine Prüfstücke zum Lehrervorzugspreis (die Zusammenfassungen und Abschlußarbeiten mit

Lösungen sind im Lehrerbegleitheft abgedruckt) □ In Bayern durch Kösel Verlag. Preise freibleibend. Prüfstücke von Eingreifprogrammen werden zum Lehrervorzugspreis (25% Ermäßigung v. Ladenpreis) abgegeben.

Ernst Klett Verlag · 7 Stuttgart 1 · Postfach 809

Der Deutschkurs für 6-10jährige ausländische Schüler an Grundschulen der deutschsprachigen Länder:

Komm bitte!

von Hermann Schuh

Lehrerhandbuch

236 Seiten, kart. DM 24,—,
Hueber-Nr. 2.1228

**86 Wandbilder und
12 Masken**

schwarz-weiß, DIN A 4, DM 45,—,
Hueber-Nr. 4.1228

1 Tonband
(Szenen aus dem Alltag)

11 cm ϕ , 9,5 cm/sec, Laufzeit 17 Minuten,
Halbspuraufnahme, DM 20,—,
Hueber-Nr. 3.1228

Schreiben

64 Seiten, geheftet DM 7,—,
Hueber-Nr. 5.1228

Lesen
Lesehefte 1—3

je: ca. 80 Seiten, mit Zeichnungen,
kart. ca. DM 8,—,
Hueber-Nr. 6.1228 bis 8.1228

1 Tonband
(Auszüge aus den Leseheften)

In Vorbereitung,
Hueber-Nr. 9.1228

Bild + Wort
Ein Bilderbuch von Hermann Schuh
und Inge Weber

144 Seiten, mit vielen Zeichnungen,
kart. DM 11,—,
Hueber-Nr. 1231

Der audio-visuell einsetzende, situativ angelegte Kurs vermittelt im mündlichen Unterricht die 250 wichtigsten Wörter und die Grundstrukturen. Lese- und Schreibkurs, Wortschatzreservoir (Bild + Wort) und Tonbandszenen sind nicht starr mit dem mündlichen Kernkurs verbunden; der Lehrer kann also nach Bedarf Unterrichtsschwerpunkte bilden.

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag
8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30

Heinrich Eckes

Deutsch für Dich Band 1

120 Seiten, mit 74 teils farbigen Zeichnungen, kart. DM 12,—, Hueber-Nr. 1224

Lehrerheft

32 Seiten, geheftet DM 3,—, Hueber-Nr. 2.1224

Glossare

Deutsch-Spanisch	Hueber-Nr. 12.1224
Deutsch-Portugiesisch	Hueber-Nr. 13.1224
Deutsch-Italienisch	Hueber-Nr. 14.1224
Deutsch-Griechisch	Hueber-Nr. 15.1224
Deutsch-Türkisch	Hueber-Nr. 16.1224
Deutsch-Serbokroatisch	Hueber-Nr. 17.1224
Deutsch-Polnisch	Hueber-Nr. 18.1224

Je: 24 Seiten, geheftet DM 2,50

1 Tonband

(Aufnahme sämtlicher Lektionstexte und ausgewählter Drillübungen)

Laufzeit 47 Minuten, DM 55,—, Hueber-Nr. 5.1224

74 Bildkarten

(Wiedergabe der Zeichnungen aller Lehrbuchlektionen)

schwarz-weiß, Format DIN A 4, DM 45,—, Hueber-Nr. 4.1224

Dieses Lehrwerk für Anfänger führt 8—12jährige Kinder an die kommunikative Sprache heran. Dies geschieht anhand von altersgemäßen Alltagssituationen in sprechüblichen Satzmustern. Die grammatischen Inhalte der einzelnen Lektionen sind progressiv aufgebaut. Ein analytischer Unterricht wird weitgehend vermieden. Den Abschluß des Bandes bilden schriftliche Kontroll- und Wiederholungstests zu allen Lektionen. — Band 2 von „Deutsch für Dich“ erscheint im Sommer!

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag

8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

21. Jahrgang Heft 3 März 1974

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

1. Tagung der Leiter deutscher Wirtschaftsschulen in Lateinamerika . . .	Seite 59
Aschenputtel Expertenschule? R. Vorbrüggen	Seite 62
Die Schulreform in Brasilien R. Jansen	Seite 65
Musikerziehung in der Schule K. Richter	Seite 69
„Deutsch 2000“. Eine Einführung in die moderne Umgangssprache — Band 2 mit lehrbuchbegleitendem Material J. Krull	Seite 72
Informationen über und für das Auslandsschulwesen	Seite 75
Persönliche Nachrichten	Seite 77
Aus aller Welt	Seite 78
Buchbesprechungen	Seite 81

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 Versandkosten; 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

1. Tagung der Leiter deutscher Wirtschaftsschulen in Lateinamerika

Anläßlich der von der Deutschen Stiftung für Entwicklungsländer in Buenos Aires abgehaltenen Tagung zum Thema „Bildungshilfemaßnahmen an deutschen Auslandsschulen“ (23.—25. März 1972) regte der Leiter der Wirtschaftsoberschule Santiago an, eine Bestandsaufnahme der in Lateinamerika vorhandenen Wirtschaftsschulabteilungen zu machen und deren Leiter zu einer gemeinsamen Fachtagung zusammenzurufen. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln griff diese Anregung auf, und nach einer etwa sechsmonatigen Vorbereitung war es dann so weit: in Lima trafen sich die von der Bundesrepublik Deutschland vermittelten Wirtschaftslehrer von Mexiko bis Buenos Aires, insgesamt 10, zu einem Erfahrungs- und Meinungsaustausch, dessen kurzgefaßte Ergebnisse in einer Reihe von Anträgen an die Zentralstelle sowie dem folgenden Kurzbericht mit einer Anzahl von Empfehlungen an einheimische und deutsche kompetente Stellen ihren Niederschlag gefunden haben.

Horst Badura

Auf Initiative der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln und der Leiter der Wirtschaftsschulzweige an deutschen Schulen in Lateinamerika fand vom 1. bis 4. November 1973 in Lima eine Fachtagung statt. Im Verlauf der letzten zehn Jahre sind an mehreren größeren deutschen Schulen in Lateinamerika Wirtschaftsschulen entstanden, die jedoch unter den Bedingungen der jeweiligen örtlichen Verhältnisse unterschiedliche Formen entwickelt haben. Seitdem auch in der deutschen Auslandsschulpolitik beabsichtigt wird, berufsorientierte Zweige ins Leben zu rufen und zu fördern, war es notwendig geworden, nicht nur eine Bestandsaufnahme zu machen, sondern auch die zukünftige Arbeit zu stärken und zu koordinieren sowie gemeinsame Ziele abzustecken, damit auf diese Weise der Gedanke der beruflichen Bildung auch auf andere Schulen ausstrahle und zur Gründung weiterer Wirtschaftsschulen führe.

Zur Zeit existieren deutsche Wirtschaftsschulen in Buenos Aires — Villa Ballester (2 Klassen), Buenos Aires — Goethe-Schule (1 auslaufende Klasse), Montevideo (2 Klassen), Santiago (4 Klassen), Lima (2 Klassen), Guayaquil (2 Klassen), Bogotá (1 Klasse) und in México (2 Klassen). Nachdem die einzelnen Vertreter dieser Schulen über den Stand der Entwicklung berichtet hatten, wurden die folgenden Themen behandelt:

1. Die Förderung kaufmännischen Unterrichts an deutschen Schulen (Dipl.-Hdl. Gerhard Jörk, Deutsche Schule Villa Ballester, Buenos Aires).
2. Grundsatzfragen zur Neugründung kaufmännischer Abteilungen an deutschen Schulen Lateinamerikas (Dipl.-Hdl. Joachim Gabor, Goethe-Schule, Buenos Aires).
3. Die Verbindungen der kaufmännischen Schulen zur einheimischen Wirtschaft (StD Jakob Heidbüchel, Colegio Peruano-Alemán „Alexander von Humboldt“, Lima-Miraflores).
4. Förderungsmaßnahmen zur berufsnäheren Ausbildung (Dipl.-Hdl. Gerhard Jörk).

5. Wünschenswerte didaktisch-technische Ausstattung des kaufmännischen Zweiges — Minimalforderungen (Dipl.-Hdl. Bobzin, Colegio Liceo Alemán, Montevideo).
6. Probleme der Anerkennung des Schulabschlusses durch Deutschland (Dipl.-Hdl. Hartmut Neimöck, Colegio Alemán „Alexander von Humboldt“, México D.F.).
7. Probleme der Eingliederung der deutschsprachigen Wirtschaftsschulen in das Schulwesen des Gastlandes (Joachim Gabor und Hartmut Neimöck).
8. Die rechtliche Stellung des Auslandslehrers an Wirtschaftsschulen in Lateinamerika (Dipl.-Hdl. Horst Badura, Deutscher Schulverband Santiago).

Die folgenden Empfehlungen und Anträge wurden beschlossen:

I. An die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen:

Sie möge

1. einen Sonderetat für die Grundausrüstung (Minimalforderungen) der Wirtschaftsschulen bereitstellen (Antrag),
2. einen Wirtschaftspädagogen in die Zentralstelle berufen, der auch die Fakultas für eine Sprache haben könne,
3. den Wirtschaftsschulen bei Bedarf die Einrichtung einer zweiten Planstelle gewähren bzw. zumindest den Nachfolger für den ausscheidenden Wirtschaftsschulleiter ein Jahr vorher entsenden, damit er sich in die Materie und die Landessprache einarbeiten kann,
4. Informationen über den Wirtschaftsschulbereich sammeln und anderen Auslandsschulen zur Verfügung stellen,
5. geeignete Modelltypen auf dem Wirtschaftsschulsektor entwickeln helfen, und zwar in enger Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Gastland, damit seinen Bedürfnissen durch soziale Öffnung und durch höhere berufliche Leistungen zur Deckung der Marktlücken besser entsprochen werden kann (die Frage, ob Deutschkenntnisse unabdingbare Voraussetzung für den Eintritt in den Wirtschaftsschulbereich sein sollten, bleibt zur Zeit noch offen),
6. die deutschsprachigen Ortskräfte auch im Wirtschaftsschulsektor fördern, um sie zu einem didaktisch-methodisch modernen Fachunterricht (auch bilingual) zu befähigen und sie außerdem in Deutscher Einheitskurzschrift — sollte dieses System beibehalten werden — auszubilden,
7. auf Initiative der einzelnen Schulen die Berechtigung zumindest für das Fachhochschulstudium erwirken helfen.
8. den Terminus „Wirtschaftsschule“ bzw. „Wirtschaftsschulabteilung“ im Sprachgebrauch des Auslandsschulwesens anwenden (die Bezeichnung „Kurs“ ist nicht mehr zu benutzen),
9. die rechtliche Stellung des Leiters der Wirtschaftsschulabteilung klären; wegen der gleichartigen Arbeitsbelastung sollte der Leiter der Wirtschaftsabteilung gleichberechtigt mit den Leitern anderer Abteilungen innerhalb der Auslandsschulen eingestuft sein (Antrag),

10. weitere Fachtagungen künftig ermöglichen, und zwar aus der Notwendigkeit heraus, gemeinsame didaktische und organisatorische Grundlagen für die Wirtschaftsschulen zu schaffen (Antrag),
11. den Wirtschaftsschulbereich thematisch, personell und organisatorisch auf den Lateinamerikatagungen deutscher Auslandsschulen berücksichtigen (Antrag).

II. An die Träger des Wirtschaftslebens:

Sie werden gebeten,

1. die Bedarfsstruktur des Arbeitsmarktes des Gastlandes zu analysieren und Berufsbilder zu entwerfen,
2. den Kontakt zu den Wirtschaftsschulen auszubauen,
3. bei der Gestaltung der Stoffpläne, der Prüfungsanforderungen und der fachgerechten Ausstattung von Unterrichtsräumen mitzuwirken,
4. durch Spenden der deutschen und der einheimischen Wirtschaft zur Ausstattung der Wirtschaftsschulen beizutragen,
5. für den Eintritt in die Wirtschaftsschulen, insbesondere bei den männlichen Schülern, zu werben,
6. sich am Fachunterricht durch Kräfte aus der Wirtschaft zu beteiligen,
7. Praktikantenstellen einzurichten, die Praktikanten planmäßig zu betreuen und ihnen eine angemessene Vergütung einzuräumen,
8. zu versuchen, dem berufsbildenden Sektor im Erziehungswesen des Gastlandes Anregungen zu geben.

III. An die Auslandsschulen:

Es ist anzustreben,

1. mehr über die deutschen Auslandswirtschaftsschulen sowohl im Gastland als auch in Deutschland zu publizieren,
2. den berufskundlichen Unterricht nicht auf die Sekretärinnenausbildung zu beschränken, sondern ihn auf die Funktionen des Büro-, Industrie- und Außenhandelskaufmanns sowie der fremdsprachlichen Korrespondentin entsprechend der Situation des Gastlandes auszudehnen,
3. Berufseignungstests auszuarbeiten,
4. gemeinsame didaktische Grundlagen im wirtschaftsbezogenen Unterricht in Lateinamerika zu schaffen,
5. die Systeme, die Leistungen und die Bewertung in den schreibtechnischen Fächern zu koordinieren,
6. alles zu vermeiden, was zu einer Vernachlässigung des Unterrichts in Englisch und in der englischen Stenographie führen könnte.
7. Schließlich sollte die Neugründung von Wirtschaftsschulen gefördert und auch die Chance genutzt werden, als offiziell anerkannte Experimentierschule im berufsbildenden Erziehungswesen des Gastlandes zu wirken.

Die Vorträge wie auch die Empfehlungen werden in ausführlicher Form so bald wie möglich veröffentlicht, ebenfalls der Katalog über die Mindestgrundausstattung für die Wirtschaftsschulen.

Viele Themen, insbesondere die der Didaktik-Methodik, konnten nur angerissen werden, weshalb alle Teilnehmer weitere Fachtagungen für unbedingt notwendig hielten.

Hartmut Neimöck

Aschenputtel Expertenschule?

Von R. Vorbrüggen, New Delhi

Diese Betrachtung soll keineswegs eine Polemik oder ein Schrei der Unterprivilegierten sein, wie die Überschrift vielleicht andeuten mag, sondern vielmehr einen Beitrag zu einer Bestandsaufnahme bilden. Denn eine Bestandsaufnahme in Sachen Expertenschule erscheint nötig, unabhängig von den mehr allgemeinen Untersuchungen der ZfA, niedergelegt im sogenannten Expertenschülerlaß und den „Untersuchungen und Empfehlungen“. Die Anspielung auf das Märchen will hier zugleich ein sinnbildliches Schlaglicht werfen und einer bekannten Tradition der ZfA folgen.

Man muß eine Binsenwahrheit als Ausgangspunkt der Untersuchung wählen: die Expertenschule ist ihrer Art nach eine aus Notlage geborene Gesamtschule, ein Mischtyp aus Grundschule, Hauptschule und Realschule, die oft im gymnasialen Gewande erscheint. Die Unterrichtung der Kinder erfolgt durch Lehrer aller Schularten. Eine andere, aus den Realitäten bezogene Definition aber könnte lauten: die Expertenschule ist eine pädagogische Monstrosität, ein (manchmal recht gutes) Provisorium, das den Auftrag hat, unter widrigen Umständen (s. u.) Ergebnisse zu erzielen (Anschluß an das deutsche Schulsystem für die abgehenden Kinder), die märchenhaft erscheinen könnten, aber oft trotzdem teilweise erreicht werden.

Was könnte uns das Märchen nun zum Thema sagen? Wie Aschenputtel ist die Expertenschule notwendiges Übel, ein ungeliebter Bankert, der nun mal existiert. Kein Königssohn wird die glänzende Erhöhung bringen! Aschenputtel Expertenschule mag als das ehrliche Wesen erscheinen, dessen Anspruch unvergleichlich geringer ist als der seiner Schwester „Begegnungsschule“. Ihr Anspruch liegt jedoch zerstört da, und ihr Name muß sich darum Anführungsstriche gefallen lassen.

Es soll hier jedoch weder von dem Mißgeschick seiner Schwester noch von verborgenen Qualitäten unseres Aschenputtels die Rede sein. Vielmehr soll zunächst einmal ein Überblick über die formidablen Schwierigkeiten, die Pferdefüße ihrer Existenz gegeben werden. Die folgenden Punkte beziehen sich natürlich nur auf kleine oder kleinere Expertenschulen:

- Der Name paßt nicht, stimmt nicht, ist eine ungeliebte Hilfskonstruktion, passend etwa wie der Name Xaver nach Ostfriesland oder Eimo nach Bayern! Nomen est omen?
- Das Gebäude, meist gemietet, ist nur bedingt bzw. weniger gut für Schulzwecke brauchbar.

- Sie wird aus dem falschen Topf finanziert. Daher auch z. T. ihre Aschenputtelrolle, da sie per definitionem zu Recht als „kulturpolitischer Blindgänger“ firmiert. Durch einen Taschenspielertrick (über die 80prozentige Erstattung des Schulgeldes für Bundesvermittelte) wird das nun ein wenig korrigiert — unter beträchtlichem Verwaltungsaufwand. Merke: Aschenputtel hat die falschen Eltern!
- Die Schulvorstände wechseln rasch mit dem Ergebnis, daß die Mitglieder des Vorstandes selten größere Sachkenntnis besitzen und die meiste Arbeit auf den Schulleiter zurückfällt, der ja „hauptamtlich“ ist. Planungen oder Unternehmungen über längere Zeiträume hinweg sind so kaum möglich oder sehr beschwerlich.
- Der Schulleiter ist durch Verwaltung, Organisation (in Entwicklungsländern dazu eine bedrängende Menge problematischen Kleinkrams) und eigenen Unterricht so angespannt, daß ihm wenig Zeit bleibt für Aufgaben wie Unterrichtsbesuche und Beratung der Ortskräfte.
- Die Abhängigkeit von Ortskräften ist groß, daraus resultieren oft Mangel an Kontinuität und Unsicherheit in der Lehrerversorgung.
- Für viele Fächer fehlen ausgebildete Fachlehrer.
- Die Möglichkeiten, fachliche Anregungen zu erhalten und spezifische Aussprachen zu führen, sind für Vermittelte und Ortskräfte begrenzt. Das kann zur Folge haben, daß die nötige Reflexion fehlt und das Selbstverständnis der Schule nebulös ist, daß sie sich mit ihrem Programm übernimmt, daß die Organisationsformen nicht angemessen sind.
- Es kann nicht differenziert werden wie an einer richtigen Gesamtschule, sondern üblicherweise sind sogar Klassen kombiniert — pädagogische Monstrosität.
- Die (umstrittene) Neue Mathematik kann nur unzureichend erteilt werden, da sie eigentlich nur einzügig (für Expertenschulen heißt das schon: differenziert!) unterrichtet werden kann.
- Die Versorgung mit Unterrichtsmaterial und Fachräumen (letzteres gemessen an den geringen Schülerzahlen in den höheren Klassen meist zu Recht!) ist oft mäßig oder schlecht. Dazu muß Unterrichtsmaterial für optimale Klassengrößen bestellt werden, die nur punktuell erreicht werden. Obwohl besonders wichtig, bleiben für die Schülerbücherei meist wenig oder keine Mittel.
- Die Begabungsunterschiede innerhalb einer Unterrichtsgruppe sind oft immens, vom Sonderschüler bis zum guten begabten Gymnasialschüler reichend.
- Die Fluktuation der Schülerzahlen kann schwindelerregende Größen erreichen. Sie bringt dauernde Unruhe in die Klassen, da laufend neue Schüler eingegliedert werden müssen, die z. T. sehr unterschiedliche Voraussetzungen (Sprachenfolge, andere Schulsysteme) mitbringen.
- Die Schule ist sehr oft einziger sozialer Ort für die Kinder, die dort ihre aus verschiedenen Gründen (Isolierung, Kindermädchen, gesellschaftliche Dauerverpflichtungen mancher Eltern) angesammelten Frustrationen loswerden wollen. Aufgabe und Chance für die Schule!

● Manche Expertenschule will über ihren Schatten springen und im Gastlande kulturell wirksam sein, was oft zu Lasten des normalen Unterrichts geht, d. h. die Möglichkeiten eines kleinen Systems übersteigt und es überanstrengt.

Die Quintessenz dieser sicherlich nicht vollständigen Aufstellung ist, daß die Expertenschule tatsächlich ein auf Krücken gehendes Provisorium ist. Wie gut oder schlecht sie das ihr gesetzte Ziel auch immer erreichen mag: sie steckt voller Probleme!

Die Darstellung bliebe unvollständig und unreell, würde man nicht auch die Punkte erwähnen, die auf der Habenseite der Expertenschule erscheinen:

● Die einzelnen oder kombinierten Klassen sind im allgemeinen so klein, daß Raum ist für eine individuelle Behandlung der Schüler, wie sie sonst üblicherweise unmöglich ist. Hierdurch werden einige Probleme (Fluktuation) gemildert.

● Die Schulen sind i. g. nur lose an deutsche Vorschriften und Erlasse gebunden, was eine dringend notwendige Bewegungsfreiheit zur Folge hat. Das ist eine große Chance. Die hinter dieser Freiheit lauernde Gefahr: die „Gefälligkeitsschule“, die dem Einfluß von Gruppen oder Einzelner unterliegt und nur laviert, opportunistisch reagiert. Chance und Balanceakt: geregelter, klarer Ablauf des Schulbetriebs, der trotzdem flexibel bleibt und vernünftigen pädagogischen Überlegungen folgt, dabei deutliche Distanz vom Gefälligkeitsprinzip wahrt.

● Die Schule ist samt allen Schülern und Eltern überschaubar, jeder kennt jeden. Hier ist die Chance für eine familiäre Schumatmosphäre, aber auch eine Gefahr: die „Buschtrommel Cocktailparty“. Die sehr kurzgeschlossene Kommunikation kann insbesondere vom Schulleiter mit viel Geschick im positiven Sinne genützt werden.

● Die Korrekturarbeit für die Lehrer ist ziemlich gering. Dagegen steht die intensive Vorbereitungsarbeit für Kombinationsklassen.

Die kürzere zweite Liste zeigt deutlich, daß die positiven gegenüber den problemträchtigen Punkten weitaus in der Minderzahl sind. Der Patient Expertenschule kränkelt, und kränkelnden Patienten kann geholfen oder zumindest Erleichterung verschafft werden. Das heißt, diese Darstellung wäre wenig sinnvoll ohne einen dritten Abschnitt mit Folgerungen und Vorschlägen, die sich aus dem Vorhergesagten ableiten lassen. Natürlich muß man bei vielen Problemen davon ausgehen, daß es für sie keine oder nur eine partielle Lösung geben kann, man also die Expertenschule in mancher Hinsicht einfach als Provisorium akzeptieren muß. Bei einer solchen realistischen Betrachtung kann man zu folgenden Vorschlägen gelangen:

● Einrichtung eines eigenen Referats für Expertenschulen in der ZfA mit einem Referenten, der berät und koordiniert.

● Alle 2—3 Jahre beratende Schulbesuche durch einen Pädagogen des Referats, insbesondere der kleinen und kleineren Systeme.

● Umfangreichere und gezieltere Versorgung mit spezifischem Unterrichtsmaterial, vor allem für die sogenannte Stillbeschäftigung. Beratung über solches Lehr-

material, evtl. auch Anregung und Koordination zur Erstellung solchen Materials in den Schulen selbst. Mehr Mittel für Schulbücherei.

● Bereitstellung eines gewissen Betrages, der bei begründetem Sonderbedarf an Lehrmitteln (etwa bei plötzlichen großen Schülerzahlen in einer Klassenkombination) in Anspruch genommen werden kann.

● Besonders sorgfältige Auswahl der wenigen Vermittelten, da mit ihnen die Schule steht oder fällt! Die Vermittelten sollten i. a. Männer sein, da die zahlreichen Ortskräfte fast ausnahmslos Frauen sind, außerdem in einer Reihe von Fällen durch die Ehefrau eines der Vermittelten eine weitere Lehrerin zur Verfügung steht. Das ist übrigens ein Prinzip, welches von der DDR systematisch genützt wird.

● Vereinfachung der Abrechnung des Schulhaushaltes, die sowieso (vom Schulleiter in oder ohne Zusammenarbeit mit einem Vorstandsmitglied in den meisten Fällen) nicht professionell erstellt werden kann.

● Vereinheitlichung der Bezahlung deutscher Ortskräfte, bei voller Ausbildung etwa auf deutschem Grundgehalt A 12 basierend. Eine faire und damit vertretbare Bezahlung vermeidet u. a. den Geruch der Ausbeutung. Das leidige Prinzip der Ortsüblichkeit ist nur sehr bedingt brauchbar bzw. vertretbar.

● Gerechtere Verteilung der Schulbeihilfe auf die einzelnen Schulen. Es geht nicht an, daß von zwei Schulen im gleichen Land und mit ähnlicher Schülerzahl eine das Mehrfache der anderen erhält — nur weil der eine Schulverein bescheiden war, der andere alles andere als das!

Diese Ausführungen mögen als Anregung und Anstoß verstanden werden, nicht als allgemeingültige Aussage, die auf alle Schulen in gleicher Weise zutreffen könnte. Es ist zu hoffen, daß diese sowohl verallgemeinernde als sicherlich über weite Strecken auch subjektive Darstellung zur Klärung des Problemkreises Expertenschule beiträgt.

Die Schulreform in Brasilien

Von Reinhard Jansen, Rio de Janeiro

Durch Bundesgesetz Nr. 5692 vom 11. 8. 1971 wurde eine tiefgreifende Neuordnung des Schulwesens in Brasilien eingeleitet. Bei der Ausführung dieses Rahmengesetzes wird den einzelnen Bundesstaaten ein gewisser Spielraum gelassen, damit sie ihre jeweiligen Bedürfnisse genügend berücksichtigen können.

Hier kann nur auf die Durchführung der Reform in Guanabara mit der früheren Bundeshauptstadt Rio de Janeiro eingegangen werden.

Das bisherige Schulwesen

Bislang war das Schulwesen in Guanabara wie folgt gegliedert:

Escola Primária	— Grundschule, 6 Jahre	} gelegentlich auch zu insgesamt 9 Jahren zusammengefaßt
Ginásio	— Sekundarstufe I, 4 Jahre	
Colegial	— Sekundarstufe II, 2 bis 3 Jahre	

Ziemlich bundeseinheitlich war es bisher Aufgabe der Primarschule, der breiten Masse ein allgemeines Wissen in gedrängter Form beizubringen. Da ein überaus großer Teil aller Schüler die Primarschulzeit nicht zu Ende führte, wurde nicht so sehr auf ein kontinuierliches, stufenweise aufgebautes, dem kindlichen Verständnis angepaßtes Lehrprogramm geachtet, sondern jede Klasse hatte vielmehr einen in sich geschlossenen Lehrplan. So wiederholte sich z. B. im Fach „brasilianische Geschichte“ Jahr für Jahr der gesamte Ablauf der brasilianischen Geschichte von der Entdeckung bis zur Gegenwart.

Das bisherige Schulgesetz (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no. 4.024 aus dem Jahre 1961) räumte dem „Ginásio“ eine gewisse Freiheit in der Auswahl der Lehrfächer ein, z. B. gab es keine allgemein verbindlich vorgeschriebene Fremdsprache, etwa dem Englischen in der Bundesrepublik Deutschland vergleichbar.

In der Kollegstufe (Colegial) konnte sich der Schüler weitgehend auf die Fächer spezialisieren, welche für sein späteres Universitätsstudium wichtig waren.

„Ginásio“ und „Colegial“ führten in der Regel nicht zu eigenständigen Abschlüssen. Beide Stufen strebten letztlich die Vorbereitung auf den späteren Besuch einer Hochschule an, obwohl nur ein verschwindender Bruchteil der gesamten Schülerschaft dieses Ziel jemals erreichte.

Eine eigenständige berufsvorbereitende Ausbildung wurde im regulären Schulwesen kaum angeboten. „Escolas Técnicas“ und „Escolas Comerciais“, deren Unterrichtsprogramm direkten Bezug auf die spätere Berufstätigkeit nahm, bildeten große Ausnahmen. Im ganzen Staat Guanabara gibt es elf „Escolas Técnicas“, von denen die meisten so klein sind, daß sie der breiteren Öffentlichkeit unbekannt sind. (Der Staat Guanabara zählt 5 Mio. Einwohner.)

Bestimmte berufsvorbereitende Modellschulen — in der Form von Stiftungen öffentlichen Rechtes (SENAI und SENAC) — erreichten ein sehr hohes Niveau.

Wer das Abschluszeugnis eines Oberstufenkurses (madureza) erlangt hatte, konnte sich zur Hochschulaufnahme (vestibular) melden. Tatsächlich aber besuchten Oberstufenschüler, welche einmal auf eine Hochschule übergehen wollten, in den letzten ein bis zwei Schuljahren nahezu ausschließlich nur die privaten Vorbereitungskurse (cursinhos), welche jeweils auf ganz bestimmte Aufnahmeprüfungen ganz bestimmter Fakultäten vorbereiteten. Die Schüler gehörten während dieser Zeit meist nur noch nominell dem „Colegial“ an, besuchten also dessen Unterrichtsveranstaltungen nicht mehr regelmäßig. Sofern der Besitzer des „cursinho“ mit der Schule ein Übereinkommen (convênio) abgeschlossen hatte, wurde den Schülern von der Schule die „madureza“ zuerteilt.

Das gesamte Schulwesen war an dem Vorbild der alten französischen Schule orientiert (starres numerisches Notensystem, Lernbetrieb ohne Berücksichtigung der Entwicklung der kindlichen Psyche, große Bedeutung schriftlicher Prüfungen, Vorwiegen des Lehrervortrages und passives Zuhören der Schüler).

Die Schulreform

Das Ziel der Schulreform ist nur verständlich, wenn man die gesamte Entwicklung Brasiliens im letzten Jahrzehnt berücksichtigt. Die steil aufsteigende

Wirtschaft benötigt dringend qualifizierte Fachkräfte in großer Zahl. Tatsächlich findet sich auf dem Arbeitsmarkt nur eine Masse völlig unqualifizierter Arbeitskräfte mit höchstens rudimentärer Elementarbildung.

Viel zu wenig Kräfte mit einem mittleren Abschluß werden ausgebildet, während es in den Metropolen an Akademikern nicht fehlt.

Daher ist das erste Bemühen der Reformer, das bestehende Schulsystem effektiver zu gestalten. Kritiker der Reformgesetze beklagen den Pragmatismus, der — wie vor allem die Kommentare zeigen — am nordamerikanischen Vorbild orientiert ist. Methodisch wird die Abkehr vom Paukbetrieb verlangt, wie ihn die traditionelle Lernschule bot. (Art. 3, Abs. 1 des „Parecer“ 853/71: „Der Unterricht in den allgemein verbindlichen Fächern und in den schuleigenen Zusatzfächern muß — unbeschadet des Lehrplans im jeweiligen Fach — die Gesamtentwicklung des Schülers berücksichtigen. Als allgemeines Ziel der Erziehung ist in jedem Schüler die Fähigkeit zu entwickeln, zu beobachten, nachzudenken, schöpferisch tätig zu werden, Werte abzuwägen, Urteile abzugeben, sich mitzuteilen, geselligen Umgang zu pflegen, mit anderen zusammenzuarbeiten, Entscheidungen zu treffen und Initiativen zu ergreifen.“)

Künftig hängt die Versetzung eines Schülers nicht mehr vom Ergebnis eines schriftlichen Tests ab. Zweimal im Jahr erhalten Schüler sogar die Möglichkeit, bei Nachprüfungen unter Beweis zu stellen, daß sie Wissenslücken geschlossen haben (recuperação).

Das Nationalbewußtsein der Jugend soll durch eine Reihe von allgemein verbindlichen Fächern (Educação Cívica e Moral, Organização Cívica, Estudos Sociais) geprägt werden. Die Schule soll ein Ort sozialer Integration werden.

Die Situation in Guanabara

Im Stadtstaat Guanabara soll die Reform bis 1975 ganz durchgeführt sein. Nach den bisherigen Ausführungsbestimmungen soll die allgemeine Schulpflicht (Vorzeitschule) dann neun Jahre betragen. Davon entfallen:

- 1 Jahr auf die Vorschule (classe de alfabetização): 6. Lebensjahr
- 8 Jahre auf die erste Stufe (primeiro grau): 7.—14. Lebensjahr

Allgemein verbindlich sind für die erste Stufe folgende drei Fachbereiche (núcleo comum):

- *Kommunikation und Ausdruck* (comunicação e expressão), wozu Portugiesisch, Musik, Kunstunterricht, Leibesübungen gerechnet werden
- *Gesellschaftliche Unterweisung* (integração social): Sachunterricht, Geschichte, Erdkunde, Verfassungskunde, Bürgerkunde und Moralunterricht und — für die Schulen verbindlich, für die Schüler fakultativ — Religionsunterricht
- *Einführung in die Naturwissenschaften, Mathematik* (iniciação as ciencias)

Diese drei Fachbereiche sind in den ersten Schuljahren ungegliedert ganzheitlich (atividades) zu unterrichten. Erst ab dem 5. Jahr der ersten Stufe (6. Schuljahr) soll mehr Fachunterricht erteilt werden.

Den Leibesübungen wird große Aufmerksamkeit gewidmet, und ihre ordnungsgemäße Durchführung in den Privatschulen wird schon jetzt streng überwacht.

Berufsvorbereitender Unterricht

Innerhalb des „primeiro grau“ ist noch kein genau fachbezogener Berufsschulunterricht vorgesehen, doch sollen schrittweise vom 5. Schuljahr an (4º ano — 10. Lebensjahr) die besonderen Neigungen und Fähigkeiten der Kinder sondiert werden. Über eine Aufgliederung der Schüler nach Begabungsrichtungen — etwa im Sinne des traditionellen deutschen Schulwesens — sagt das Schulgesetz nichts aus, stellt das aber den Schulen frei.

Mit dem 13. Lebensjahr soll dann ein berufsvorbereitender Unterricht (iniciação ao trabalho) beginnen, damit der Schüler mit einem genauen Bild seines künftigen Tätigkeitsfeldes die erste Bildungsstufe (primeiro grau) abschließen kann.

Segundo grau — zweite Bildungsstufe

In der zweiten Bildungsstufe soll das Hauptgewicht des Unterrichts auf der berufsfachlichen Bildung liegen, neben die ein engumrissener allgemeinbildender Fächerkanon tritt: Portugiesisch, Leibesübungen, Moral- und Bürgerkunde, Kunstunterricht, Gesundheitslehre. Naturwissenschaften und Mathematik werden unter strengem Bezug auf die Berufsziele des Schülers unterrichtet (Parecer 853/71, Art. 5, Abs. IIb).

Nur ausnahmsweise sollen die allgemeinbildenden Fächer intensiver unterrichtet werden, und zwar nur dann, wenn gerade sie der besonderen Begabung des Zöglings entsprechen (Lei 5692, Art. 5, Abs. 3). Das Gesetz sagt nichts darüber aus, inwieweit die zweite Bildungsstufe auch ihrer traditionellen Aufgabe — Vorbereitung auf das Hochschulstudium — nachkommen soll.

Bisherige Verwirklichung

Erste Folgen der Schulreform zeichnen sich bereits in Guanabara ab:

- Primarschule und Gymnasien werden verschmolzen,
- die Schulaufsichtsbehörden führen Fortbildungskurse durch, um die Lehrer in kindgemäße Unterrichtsstile einzuführen,
- eine Reihe von kleineren privaten Primarschulen, die keine Möglichkeit zum Ausbau bis zum 9. Schuljahr sahen, wurden von ihren Besitzern aufgegeben,
- in vielen Schulen hat man das starre Notensystem aufgegeben und versucht, den wirklichen Leistungen und Fähigkeiten der Schüler bei der Notengebung gerechter zu werden.

Diejenigen Abschnitte der Reformgesetzgebung, welche einen größeren materiellen Aufwand erfordern — Sportunterricht, naturwissenschaftlicher Unterricht mit Experimenten, Unterricht in Fremdsprachen — lassen sich in weniger begüterten Schulen nur schwer durchführen. Auch fehlen vielfach qualifizierte Fachlehrer.

19 (neunzehn!) staatliche Schulen sollen versuchsweise die Reform einführen. Die Privatschulen müssen bis 1974/75 den Erfordernissen des Reformgesetzes nachgekommen sein.

Nur sehr zögernd läßt sich die Reform in der zweiten Bildungsstufe (bisher „Colegial“) an.

Schulen der traditionellen „Colegial“-Stufe verstanden sich bislang vornehmlich als Vorbereitungsanstalten für den Hochschulbesuch. Ihnen fehlt vielfach jede materielle und didaktische Möglichkeit, nun wie eine Berufsschule zu arbeiten.

Die Privatschulen werden darüber hinaus in der Regel von Kindern aus besitzbürgerlichen Kreisen besucht, die keinen gesteigerten Wert darauf legen, daß ihre Söhne und Töchter zu künftigen Facharbeitern und Handwerkern ausgebildet werden. Sie erstreben weiterhin für ihre Kinder eine akademische Ausbildung.

Daher haben die Traditionsschulen bislang kaum Anstrengungen zur Einrichtung von Facharbeiterkursen unternommen. Eher sind sie geneigt, Lehrgänge für „white-collar“-Berufe einzurichten (vgl. Arnaldo Niskier „A nova Escola“, Rio 1972, p. 112).

Musikerziehung in der Schule*)

Von Klaus Richter, Winsen/Aller

Erziehung zur Musik, Erziehung durch Musik, Erziehung in Musik, Musik als soziale Tatsache, Musik als Randerscheinung akustischer Phänomene, Musikerziehung als akustische Sensibilisierung, Musikerziehung als Teil der Erziehung zur Kritikfähigkeit, Mündigkeit, Emanzipation des Menschen (was immer man darunter verstehen mag), diese und noch weitere Positionen werden heute eingenommen, wenn die Frage auf die Aufgabe der Musikerziehung in der Schule kommt. Bis vor einigen Jahren war der Konsensus ziemlich allgemein, Erziehung zur Musik, das heißt, zu ihren großen künstlerischen Höhen, das große Kunstwerk als verehrungswürdige Schöpfung des menschlichen Geistes; ihm nahezukommen, es besser zu verstehen, im Konzertsaal oder Kirchenraum ehren zu können, das war das Ziel der Musikerziehung, die vom Lied aus und immer wieder vom Singen her auch die größten Meister erfahren wollte. Dieser Konsensus besteht nicht mehr; die ältere Generation der Musikerzieher ist teils ratlos, teils empört über Gedankenspiele und didaktische Versuche der Jüngeren, in denen ihre so mühsam seit Gerstenberg in dreißig bis vierzig, ja fünfzig Jahren aufgebaute Position scheinbar leichtfertig aufs Spiel gesetzt wird. Doch kann uns ein Blick über unsere Fachgrenzen hinweg zeigen, daß nicht nur in der Musikerziehung etwas in Bewegung geraten ist, daß mit dem Infragestellen des Kunstwerk-Begriffes gerade auch die bildende Kunst und mit dem Infragestellen des Literaturkanons als Lebenshilfe auch das Fach Deutsch arg aus ihren bisher so gesicherten Positionen geraten sind.

In dieser Situation des „nicht mehr“ und „noch nicht“ ein Handbuch für das Fach Musik herauszugeben, das sowohl im Allgemeinen Teil Grundsatzfragen zur Didaktik der Musikerziehung darstellen als auch im zweiten Teil einen Kanon des im Unterricht Möglichen und Nötigen anbieten will, scheint uns ein gewagtes Unternehmen.

*) Otto Daube (Hrsg.): *Musik* (Lehrerhandbuch, hrsg. von Hermann Meyer, Band 6). Verlag Julius Beltz, Weinheim 1973. 401 S., Ln. DM 38,— (Best.-Nr. 35015).

Der Herausgeber Otto Daube, bekannt durch zahlreiche Veröffentlichungen zur Musikerziehung, hat diesen kühnen Versuch unternommen und selbst die grundsätzlichen Überlegungen zur Didaktik sowie die meisten kleineren Abschnitte im Praktischen Teil beige-steuert, welche die Breite seiner eigenen Tätigkeit und seiner sonstigen Veröffentlichungen zeigen.

Seine didaktischen Ausführungen sind hierbei teils Verteidigung der bisherigen Position der Musikerziehung seit den Reformen von Gerstenberg, teils vorsichtige Erweiterung und Modifizierung bisheriger Anschauungen. Beibehalten wird unbedingt die systematische Erziehung zur Ganzheit (des Menschen? des künstlerischen Objekts?), der klassisch-romantische Kunst- und Kunstwerkbegriff, das Selbsttun, d. h. das Singen als zentrale Mitte aller Musikerziehung, und im wesentlichen auch das vorsichtig aufbauende Hinführen zu immer vollkommeneren und komplexeren Werken, das Prinzip vom Einfachen zum Differenzierten unbedingt auch in der Musik. So bleibt es also dabei, daß im fünften Schuljahr nur die drei Tonarten C, G und F erarbeitet werden und logischerweise die Musik des 20. Jahrhunderts nur vorsichtig und ebenfalls vom Verständlicheren (einfache Stücke aus dem „Mikrokosmos“) zum Schwierigeren einzuführen ist. Beethovens V. Sinfonie in der Grundschule oder Werke Pendereckis in der fünften Klasse — oft genug schon praktisch erprobt — sind demnach wider diese Konzeption. Uns scheint, sie geht von einem Begriff der Hörerfassung aus, der die Bewältigung in allen Tiefen meint und übersieht, wie viele Schichten vorhanden und wie viele Erlebnisweisen möglich sind, und noch nicht einbezogen hat, daß Ersterfahrungen in sehr frühem Alter und in nicht recht bekannter Breite heute beinahe alltäglich sind und damit bereits beim Kind und Jugendlichen ein imaginäres Klangmuseum aufbauen, dessen „normalen“ Umfang sich die Musikerziehung immer noch nicht recht vorstellen kann.

An das Volkslied als Mitte des Musikunterrichts, das Volkslied, wie es etwa bis zum Ende des 19. Jahrhunderts gesammelt und ediert war im deutschsprachigen Raum und wie es für Daube fortgeführt worden ist in der Jugendbewegung durch zahlreiche Neuschöpfungen und dies auch nach dem Zweiten Weltkrieg vor allem durch den Kreis um Wolters (Das singende Jahr), an diesen Volksliedbegriff und an die Rolle des Volksliedes in der Schule sind schon so viele Fragen gestellt worden, daß nur einige kurz wiederholt werden sollen. „Lebt“ das Volkslied nicht nur noch durch die Schule, wieweit eigentlich spontan und als das, „was man auf den Lippen hat“? Ist das, was seit der Zeit des Zupfgeigenhansl dazugekommen ist, eigentlich Volkslied zu nennen? Kann man annehmen, daß gewisse, auch im „Volkslied“ des 20. Jahrhunderts angewendete Melodiegerüste und gewisse poetische Bilder und Vorstellungsbereiche wirklich weiterhin als Ausdrucksmittel der sicher immer wieder ähnlichen menschlichen Empfindungen tragfähig bleiben? Ist es also möglich — wie vorgeschlagen —, in der 8. Klasse Lieder aus dem Lochamer Liederbuch so zu singen, daß sie für den Schüler mehr sind als lästiges Bildungsgut, als Unterrichtsstoff?

Der zweite Beitrag im Allgemeinen Teil führt ein in ein Modell für Gesamtschulen in Hessen, Fach Musik, das von Heinz Jung vorgestellt wird. In diesem Modell ist das von Daube geforderte Prinzip des systematischen Fortschreitens aufgehoben. Allerdings wird ein solider Musikunterricht in der Grundschule vor-

ausgesetzt! Dann jedoch, in den Klassen fünf und sechs, gibt es Parallelkurse, die im „Rotationsverfahren“ unterrichtet werden: die Lehrer wechseln, die Methode wechselt. Als besonders empfehlenswert wird die „bipolare Methode“ Kirchners genannt. So kann man nach ihr vom Alltagsschall zu tradierten Strukturen oder umgekehrt von den tradierten Strukturen zum Umgang mit akustischem Material führen.

Dieser Entwurf arbeitet sehr konzentriert und dabei keineswegs dogmatisch mit neuen Vorstellungen und auch mit neuen Vokabeln, die recht überzeugend eingesetzt werden. Er beantwortet für den vergleichenden Leser viele der an die grundsätzlichen Ausführungen zur Didaktik zu richtenden Fragen.

Allerdings bleibt als übergeordnete Frage nach der Lektüre dieses Teils, wie es möglich ist, in einem Buch derart nach Ziel und Weg verschiedene Modelle anzubieten. Auch das im Vorwort benutzte Wort Pluralismus gibt keine Lösung, da es eben nur zwei Modelle sind, die sich außerdem im Prinzip ausschließen und nicht nebeneinanderstehen, sich nicht ergänzen. Und endlich gibt es nach Raum und Argumentation kein Gleichgewicht zwischen diesen beiden Positionen, sind doch die Ausführungen im Praktischen Teil im wesentlichen Ergänzungen zu Daubes Position — mit einer entschiedenen Ausnahme, einem Kapitel über das Werkhören von Hildegard Krützfeld-Junker.

Bevor aber dieser sieben Achtel des Buches einnehmende Praktische Teil beginnt, führt Konrad W. Mayer einiges zur musikpädagogischen Konzeption Zoltán Kodálys aus. Diese recht kurze und weniger beweisende als behauptende Darstellung der Grundideen in Kodálys Musikpädagogik, wie er sie in seinem „Chorwerk“ ausgebreitet hat, könnte den Musikerzieher reizen, sich einmal dieses Chorwerk genauer auf die Verwendbarkeit in seiner Schule anzusehen.

Der Praktische Teil zeigt wieder den Mangel an Gleichgewicht im Aufbau des Buches. Einem etwa 50 Seiten umfassenden Teil zur Förderstufe (also für zwei Klassenstufen) steht ein ca. 280 Seiten umfassender Teil für die Sekundarstufe I gegenüber. Daube führt nun mit vielen Beispielen das aus, erläutert es, was er im Teil Grundsatzfragen vorgestellt hatte. Das Problem der verschiedenartigen Voraussetzungen der Schüler zu Beginn der Klasse fünf versucht er durch ein „Anschlußtrimester“ zu lösen. In eigenen Abschnitten beschäftigt er sich mit dem Liederbuch im Musikunterricht, mit der Musikkunde vom Liede aus, mit dem Notendiktat. Der Solmisation wird ziemliche Bedeutung im Unterricht beigegeben. Singspiele und umgangsmäßiges Singen lockern den systematischen Lehrgang auf. Als Ergänzung schreibt Helmut Hopf über die Blockflöte im Unterricht, warnt jedoch davor, sie nur als Hilfe zur Einführung in Musik zu benutzen oder gar ganze Klassen spielen zu lassen. Albrecht Rosenstengel gibt viele praktische Hinweise zur Improvisation und zur rhythmischen Grundschulung.

Der sehr umfangreiche und vielfach untergliederte Teil zur Musikerziehung auf der Sekundarstufe I setzt sich nach Stichworten alphabetisch zusammen. So stehen nacheinander: ars canendi, Die Ballade, Elektronische Musik, Fest — Feier ... usw., außerdem stehen nebeneinander Abschnitte mit methodisch bis ins einzelne gehenden Hinweisen und andere, die sich mit sachlich-technischen Informationen begnügen (z. B. von Krützfeld, Elektronische Musik), solche, in denen seit Jahr-

zehnten Bekanntes auf recht einfache Weise nochmals angeboten wird (Jazz), und solche, die neue Anregungen geben („Der Kassetten-Rekorder im modernen Musikunterricht“ von Konrad W. Mayer). Zum Jazz wird auch der Spiritual, der Schlager, der Beat gepackt. Walter Wettstein stellt die Messe historisch dar, ohne zu sagen, was davon nun für den Schüler wissenswert ist.

Die umfangreichsten Abschnitte aber sind wieder von Otto Daube selbst, in denen er ein achtungsgebietendes Material ausbreitet. So kann der Praktiker aus dem Abschnitt Musikkunde sicher manches Beispiel gut übernehmen. Andererseits überschneiden sich Bereiche wie „Lebensbilder“ und „Werkbetrachtungen“ in ihrem Inhalt, ja manches wiederholt sich so, als seien diese Texte nicht aufeinander abgestimmt worden. Nicht ohne weiteres wiederholbar sind Werkbetrachtungen, die sich in hermeneutisch-biographischen Hinweisen erschöpfen oder vor allem aus Zitaten der Zeit bestehen, ohne daß ein Hinweis auf die Deutbarkeit oder auch Mißdeutbarkeit solcher Zitate gegeben wird. Auch erscheinen Inhaltsangaben wie die zur Zauberflöte überflüssig für den Musikerzieher.

Das Interview mit Klaus Bernbacher ist wenig ergiebig, da es nicht so sehr von der Musik der Gegenwart und der Schulmusikerziehung (so der Titel) handelt als vielmehr davon, wie und wo der Schulmusikerzieher die Musik der Gegenwart kennenlernen, wie er mit ihr Kontakt halten kann. Die schon erwähnten Ausführungen zum Werkhören von H. Krützfeld-Junker spielen an einer Reihe von exemplarisch angeführten Werken von Bach bis zum Beat Möglichkeiten des Musikhörens und der Unterrichtung darin durch. Sie wenden sich prinzipiell gegen die Vorstellung: kleine Kinder — kleine Werke, große Kinder — große Werke.

Legt man nach einer gründlichen Lektüre diesen umfangreichen und vom Titel und Thema her anspruchsvollen Band aus der Hand, so bleibt ein zwiespältiges Gefühl zurück. Hochachtung muß der Konsequenz gezollt werden, mit der Otto Daube seine Vorstellungen vertritt und darlegt, Hochachtung auch der gewaltigen Arbeit, wie sie sich in der Fülle des Stoffs zeigt. Aber dieser Stoff hätte auch an manchen Stellen beschränkt werden können, keineswegs zum Nachteil. Denn nicht nur, daß sich Informationen wiederholen, viele andere, vor allem solche biographischer Art, sind anderswo besser zu bekommen. Der Versuch, das Sinnvolle der Tradition mit den Entwicklungen der Gegenwart zu verbinden, ist nur zu einem kleinen Teil gelungen, dazu hat die Tradition zu viel Gewicht, haben die neuen Entwicklungen zu wenig Repräsentanz. Bedauerlich ist auch, daß die Oberstufe (Sekundarstufe II oder Kollegstufe) von vornherein ausgeklammert bleibt.

„Deutsch 2000“

Eine Einführung in die moderne Umgangssprache
— Band 2 mit lehrbuchbegleitendem Material —

Von Josef Krull, Überlingen a. B.

Dieser *Folgeband* des in Heft 2/1973 unserer Zeitschrift aufgezeigten Grundlehrganges entspricht in Umfang, Aufteilung und Übersichtlichkeit dem dort erörterten ersten Buch (Verfasser: Roland Schäpers in Zusammenarbeit mit Renate Luscher und Manfred Glück). Auf 176 Seiten finden sich wiederum 24 bebilderte

Lehrstücke mit je einem A-, B- und C-Teil, dazu ein Anhang mit Maßen und Gewichten, einer Liste der Verben und einem Wortverzeichnis mit Lektions-hinweisen. Angefügt sind 16 Buntfotos im Halbseitenformat mit Aufnahmen deutscher Orte, Landschaften und Industrieanlagen sowie zwei Kartenzeichnungen der Bundesrepublik Deutschland.

Das *Lehrbuch* (Hueber-Nr. 1181, kart. DM 10,—) wird ergänzt durch das *Lehrerheft 2* (144 Seiten, kart. DM 5,—, Nr. 32.1181) und die in einem besonderen Textheft zusammengestellten, auf Tonbandwiedergaben bezogenen *Sprechübungen 2* (164 Seiten, kart. DM 7,50, Nr. 59.1181). Als *Tonträger* stehen vier Schallplatten, eine Compact-Cassette und ein Tonband, jeweils mit sämtlichen Lektionstexten, und Compact-Cassetten und Tonbänder mit den oben erwähnten Sprechübungen zur Verfügung.

Wie in dem Lehrerheft deutlich gemacht ist, geht es bei dem Fortsetzungsteil des Lehrgangs um die abschließende Vermittlung des elementaren Gefüges des Deutschen in gesprochener und schriftlicher Form. Dabei sollen bereits erworbene Kenntnisse gesichert und planmäßig erweitert werden. Der angebotene aktivierte *Wortschatz* von 2000 Einheiten erhält durch zahlreiche im Hörverständnis erworbene Wortzusammensetzungen einen nicht unbeträchtlichen Zuwachs.

Die *Themenwahl* berücksichtigt im Rahmen aktueller Umwelterscheinungen den besonderen Interessenkreis der jugendlichen und erwachsenen Ausländer: Persönliches („Ein moderner Mann“ — „Abschied vom Laster“), Beruf und Freizeit („Was ist Ihr Traumberuf?“ — „Dirigentenpult und Cockpit“ — „Die Freizeitgesellschaft“), Verkehrsangelegenheiten („Der Zug von morgen“ — „Einkaufen ohne Auto“ — „Tempo 100“) u. a.

Neben den Dialogtexten werden *unterschiedliche Formen des Schriftdeutsch* geboten (ausgenommen solche literarischer Herkunft), darunter das Zeitungsdeutsch in Nachrichten, Berichten und Inseraten („Vier Zeitungsmeldungen zum Thema ‚Umweltschutz‘“ — „Sport oder Leichtsinn?“ — „Fremdsprachen-Korrespondentin gesucht“). Plakataufschriften oder auch eine Sendung des Norddeutschen Rundfunks „Aktuelles vom Tage“ (Bericht über eine Kundgebung in „Der Kampf um den Feierabend“).

„Problemorientiert“ will der Verfasser die Texte verstanden wissen und damit Gespräche veranlassen, die das Für und Wider von Fragen des privaten und öffentlichen Lebens berühren. Nicht daß der Lernende sich der den Informationen eigenen Ausdrucksweisen bei der mündlichen und schriftlichen Wiedergabe bedienen soll! Aber das Ziel, ihn baldmöglichst zu befähigen, umweltskundlich mit fremden Menschen Unterhaltungen zu führen, muß im Auge behalten werden.

Bei der *Texterschließung* gilt es zunächst, den Wortinhalt vom *Hören* her zu erfassen, wobei das Tonband eingesetzt wird und Illustrationen, eigene Tafelzeichnungen, Mienenspiel und Gesten und früher Gelerntes zu Hilfe genommen werden können. Anschließend geht es um das *Leseverständnis*. Hier wird bei gleichzeitigem Tonbandhören der Buchtext mitgelesen. Die Weiterarbeit bezweckt die Überleitung des Buchtextes in eine dem Schüler zumutbare Ausdrucksform. Sie bedient sich eines weiten *Frage- und Übungskreises*, orientiert an den herausgestellten Problemen. Lehrbuch, Tonband und Sprechübungsheft sind gleicher-

maßen an der Frage- und Aufgabenstellung beteiligt. Statt der im ersten Band anschließend an jede vierte Lektion gebrachten Tests sind nunmehr an den gleichen Stellen unter „Aufgaben und Fragen“ zusätzliche, abgewandelte Übungen angefügt, mit denen die textliche Sinnerfassung überprüft werden soll.

Um den Gesprächsfortgang natürlich und flüssig zu halten und unterschiedlichen Auffassungen bei Erörterungen und Meinungsaustausch weiteren Spielraum zu geben, wurde von dem herkömmlichen W-Fragenkomplex (Wer? Wann? Wie? Warum? usw.) an dieser Stelle abgesehen.

Der zweite Band, der die grundlegende Formenlehre abschließt, soll mit der Beschränkung auf Darstellungen von Flexionsmustern in den B-Teilen der Lektionen keine Ablehnung grammatischer Terminologie bekunden. Der Lehrer wird zu überlegen haben, ob und wann er sich im Hinblick auf die vorgedachten Lernvoraussetzungen der grammatischen Fachsprache als Hilfe bedienen will. Eine systematische Zusammenstellung der in beiden Bänden behandelten sprachlichen Formen sollen die in Vorbereitung befindlichen *Grammatischen Beihefte* bringen.

Das Textheft mit den *Sprechübungen* ist für den Schüler als Begleitbuch zu den Tonbandaufnahmen gedacht und in 24 Lektionsabschnitte aufgeteilt. Der jedes dieser Kapitel einleitende Lektionstext des Tonträgers ist nur zum Hören bestimmt, im Gegensatz zum Textheft 1 also nicht mehr abgedruckt. Den vom Tonband gesprochenen Aufforderungen folgen Fragen und Antworten, die, gehört und mitgelesen, größtenteils mit den Übungen im Lehrbuch gleichlautend sind. Diese „Drillübungen“ werden abgelöst von einer Unterhaltungsserie, die wiederum nur zum Mithören bestimmt ist, deren Text aber im Lehrerheft 2 steht, ebenso wie das weitere, zum vorherigen Dialog gehörige abschließende Frage- und Antwortspiel.

Wir nahmen Gelegenheit, die Tonqualität sowohl der auf Compact-Cassette gesprochenen Lektionstexte als auch der Auszüge aus den Übungsteilen (Tonband) zu überprüfen. Die Wiedergabe ist ausgezeichnet. Aussprache, Intonation und Satzfluß sind natürlich, männliche und weibliche Stimme wechseln ab. Pausen nach den Fragen geben die Möglichkeit zum Einstellen auf die nachfolgende gebotene Antwort.

Das Lehrerheft 2, dessen eingehende Lektüre anzuraten ist, bietet neben einem Überblick über das Gesamtwerk Ausführungen zur Zielsetzung, Erläuterungen zum Begleitmaterial und eine Fülle von praktischen Anregungen. Auf jede der 24 Lektionen des Lehrbuchs wird im einzelnen eingegangen. Über Sacherklärungen und methodische Hinweise hinaus findet man Aufgabenlösungen und zum Tonband gehörige Zusatztexte sowie die wichtigsten Daten über den bunten Bildanhang.

Will der Lehrer auf bestimmte zu wiederholende Sprechübungen zurückgreifen, ohne für das Aufsuchen am Tonband und in den Textheften unnötig Zeit zu verlieren, kann er sich einer im Lehrerheft aufgestellten „Tonbandgrammatik der elementaren Morphologie des Deutschen“ bedienen. Sie ist nach praktischen Gesichtspunkten geordnet und gibt zu den aufgeführten Kapiteln und Untertiteln — mit römischen und arabischen Ziffern in unterschiedlicher Druckform — die jeweils gesuchte Übungsstelle an (Adjektivdeklinationsform nach bestimmtem, unbe-

stimmtem, ohne Artikel — Komparation — Pronomen — Verbkonjugation — Grund-, Jahres- und Ordnungszahlen — und vieles mehr).

„Deutsch auf moderne Art: Hören — Verstehen — Sprechen“! Diesem Angebot dient der gesamte gewissenhafte und klare Aufbau des Lehrwerkes mit den zusätzlichen theoretischen und praktischen Hilfen. Wo sich im Lehr- und Lernalltag Vorbehalte anmelden wollen, möge bedacht werden, daß mancherlei unterrichtliche Maßnahmen besonderen Bedingungen anzupassen sind, die nicht zuletzt von der unterschiedlichen Schülerschaft her gesehen werden müssen. Individuelle Rücksichten, eingelegte Haltepunkte können für den Erfolg ebenso wirksam sein wie das mitbedingte ständige Wachhalten des Interesses.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. Mit Wirkung vom 1. März 1974 nimmt Oberschulrat H. Klemp seine Tätigkeit als Schulberater an der Deutschen Botschaft in Lima auf. Er ist zuständig für die Länder Kolumbien, Ecuador, Peru und Bolivien.

2. Vom 11. bis 13. Dezember 1973 hat in der Zentralstelle eine Arbeitssitzung mit Herrn Gerhard Kaufmann von der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Didaktik des Goethe-Instituts stattgefunden. Mit dieser Veranstaltung wurde eine langfristige Zusammenarbeit zur Bestimmung der Lernziele des Faches Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe II eingeleitet. Diese Arbeit gewinnt durch die Prüfungen für das Deutsche Sprachdiplom der Stufe II, die erstmals in diesem Jahr abgenommen werden, besondere Bedeutung.

3. Zusammen mit der Januar-Nummer der Illustrierten „scala international“ ist erstmals das scala Jugendmagazin, das für 15- bis 18jährige Schüler gedacht ist, ausgeliefert worden. Das Jugendmagazin ist weniger als ein Unterrichtsmittel gedacht, sondern als ein jugendgemäßes Informationsmittel. Zur Zeit wird ein Verfahren vorbereitet, Meinungen, Stellungnahmen, Kritik und Vorschläge sowohl von den unmittelbar Betroffenen als auch von Lehrern an den Schulen zu erhalten.

4. Die Deutsche Schule San Salvador hat in Zusammenarbeit mit dem nationalen Erziehungsministerium ein Seminar für Lehrer im Fach Leibeserziehung durchgeführt. Das Seminar war so erfolgreich, daß das Ministerium um Wiederholung in zwei weiteren Städten des Landes gebeten hat.

5. In Baden-Württemberg wurde in einer gemeinsamen Sitzung des Kultusministeriums mit den freien und kommunalen Trägern von Kindergärten eine *Fachgruppe für Elementarerziehung* gebildet. Die erste Sitzungsperiode dieser Fachgruppe ist bei monatlichem Turnus auf 2 bis 3 Jahre angesetzt. Beratungsgegenstände sind Fachfragen aus folgenden Gebieten der vorschulischen Erziehung: Inhalte, Fortbildung, Ausbildung, Elternarbeit. In der Fachgruppe arbeiten Vertreter folgender Institutionen zusammen: Bischöfliches Ordinariat Rottenburg, Israelitische Religionsgemeinschaft, Freiburger Modell, Landesbildstellen, Jugend-

amt Stuttgart, Städtetag und Gemeindetag Baden-Württemberg, Erzbischöfliches Ordinariat Freiburg, Deutscher Parität. Wohlfahrtsverband, Gemeindedienst Freiburg — für Diakonisches Werk/Innere Mission der ev. Landeskirche Baden, Caritasverband, Landesverband für Kinderpflege. Die Fachgruppe erhielt auch den Auftrag, die Versuche des Landes Baden-Württemberg zur Vorschulerziehung zu koordinieren.

(Gekürzt aus: Amtsblatt des Kultusministeriums Baden-Württemberg Nr. 23 vom 1. Dezember 1973).

6. Vom 17. 1. bis 16. 2. 1974 fand im Studio Dumont, Köln, die erste Wanderausstellung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen unter dem Titel „Jugendhilfe für Bolivien“ statt. Sie zeigte Webwaren aus der Webkooperative Cachimayo des von Lehrern der Deutschen Schule Sucre/Bolivien gegründeten Jugendbildungszentrums zu Chuquisaca. Die Ausstellung ist in den folgenden Monaten in Bielefeld, Bochum, Recklinghausen, Hannover, Dortmund und Paderborn zu sehen.

7. In Genua ist von dem italienischen Autor Aldo Rossi eine Sammlung von ligurischen Legenden unter dem Titel „questa favolosa liguria — leggende liguri“ herausgegeben worden. Das Buch ist illustriert worden von Schülern der Klasse VI der Deutschen Schule Genua. Diese Tatsache ist sowohl im Untertitel des Buches als auch im Vorwort des Herausgebers ausdrücklich erwähnt.

8. In der Zentralstelle gingen ein:

DS Oruro, Jahresbericht 1973

DS Kapstadt, Jahresbericht 1973

9. Wegen der Drei-Tage-Woche in England ist mit der Auslieferung von VORWARTS INTERNATIONAL Stufe 4 erst im August 1974 zu rechnen.

Offene Stellen

Gesucht wird ein Musiklehrer zur Mitarbeit in der Aus- bzw. Fortbildung von peruanischen Musiklehrern. Spanische Sprachkenntnisse sind unerläßliche Voraussetzung. Interessenten werden gebeten, direkten Kontakt mit der Zentralstelle aufzunehmen.

Bundesverwaltungsamt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Referat VI 7, 5 Köln 1, Postfach 108 008.

Die Zusammenstellung dieser 51. Folge der Informationen erfolgte in den ersten Tagen des Jahres 1974. Abteilungspräsident Onnen und seine Mitarbeiter möchten sich auf diesem Wege sehr herzlich für die vielen Weihnachtsgrüße und Neujahrswünsche bedanken, die sie aus allen Teilen der Welt erreicht haben. Sie erwidern sie aufs herzlichste und bitten um Verständnis dafür, daß sie diese Grüße nicht persönlich beantworten.

Persönliche Nachrichten

Präsident Professor Dr. E. Löffler 91 Jahre alt

Am 24. März vollendet Präsident Dr. Löffler sein 91. Lebensjahr. Die Schriftleitung wünscht dem Ehrenvorsitzenden des VdLiA zum neuen Lebensjahre Glück und Segen.

G. Lepiorz

R. Schröter

G. Scholz

Bundesverdienstkreuz für Rektor Henning von Münchow

Dem langjährigen Leiter der Deutschen Schule Lagos/Nigeria wurde für seine Verdienste um den Aufbau und die Weiterentwicklung dieser deutschen Auslandsschule vom Deutschen Botschafter in Nigeria, Dr. E. Jung, am 28. November 1973 das Bundesverdienstkreuz überreicht.

Wir freuen uns mit unserem Kollegen und sprechen ihm unsere besten Glückwünsche zu dieser Ehrung aus.

G. Lepiorz

R. Schröter

G. Scholz

Hinausgegangen:

Afrika:

Jaunich, Norbert, RSL	3577 Neustadt, Nellenburgstr. 8	DS Pretoria
Moser, Richard, OStR	6900 Heidelberg, Ginsterweg 16	Lycée Faidherbe
		St. Louis/Senegal
Blümel, Volker, RSL	5173 Aldenhoven, Westring 9	Lycée Ameth Fall
		St. Louis/Senegal
		(beide üb. Deutsche Botschaft in Dakar)

Amerika:

Troska, Bernhard, R	4501 Belm	DS Mexiko-Stadt
Schott, Klaus, OStR	6110 Dieburg, Pater-Delp-Str. 25	DS San José/
		Costa Rica
Bening, Karl H., StR	4000 Düsseldorf, Graf-Recke-Str. 40	DS Lima-Miraflores
Bleyh, Reiner, OStR	7210 Rottweil, Zimmerner Grund 67	do.
Geweniger, Stephan, StR	6100 Darmstadt, Lichtenbergstr. 14	do.
Roeder, Heide, L	6600 Saarbrücken, Mozartstr. 1	do.
Werner, Volker, VL	6780 Pirmasens, Lemberger Str. 252	do.
Eich, Heinz, Konr	4100 Duisburg, Siedlerstr. 56	DS La Paz
Eisele, Alois, L	7501 Bruchhausen	do.
Klee, Reinhart, OStR	8221 Hörpolding, Oberdorf 9	do.
Claus, Heinrich-J., L	4791 Oberntudorf, Schulstr. 7	DS Oruro/Bolivien
Deskau, Thomas, VL	8000 München 82, Florastr. 58 a	do.
Großmann, Hartmut, L	6620 Völklingen, Ludweiler Str. 56	Schulverb.
		Valparaíso
Grießmann, Peter, RL	6200 Wiesbaden-Sonnenberg,	Dt. Goethe-Schule
	Am Allersberg 1	Buenos Aires
Bosch, Karl, RSL	7768 Stockach 1, H.-Bettinger-Str. 4	Dt. Hölters-Sch.
		Villa Ballester

Christ, Volker, RL	6252 Diez, Lorenzstr. 4	DS Villa Ballester
König, Manfred, OStR	6101 Trautheim, Waldstr. 49	Escola Corcovado
		Rio de Janeiro
Sommer, Karl, HL	7971 Aichstetten, Auf der Insel	do.
Bermann, Margot, OStR	6688 Illingen, Heusweiler Str. 16	Col. Visconde de
		Porto Seguro,
		São Paulo
Engel, Klaus, StR	2800 Bremen 1, Th.-Storm-Str. 11	do.
Rohlfs, Manfred, OStR	2900 Oldenburg, Florianstr. 74	do.
Früstück, Gerd, Konr	2901 Astrup/Oldenburg	Col. Humboldt,
		São Paulo

Aus aller Welt

Deutschland

163. Plenarsitzung der KMK

Die Kultusminister und -senatoren der Länder traten am 17. Dezember 1973 unter dem Vorsitz von Senator Moritz Thape (Bremen) in Bonn zu ihrer 163. Plenarsitzung zusammen.

Die Beratungen der Konferenz konzentrierten sich, abgesehen von der Erledigung einiger Termin- und Routine-Angelegenheiten, auf die Bemühungen um eine Neuordnung der Lehrerbildung im Hinblick auf eine bundeseinheitliche Lehrerbildung.

Die Kultusminister verständigten sich auf der Grundlage der im Dezember 1970 getroffenen gemeinsamen Feststellungen für eine einheitliche Lehrerbildung, wie diese inzwischen in den Bildungsgesamtplan aufgenommen sind, über eine Arbeitsunterlage, die für die bevorstehenden gemeinsamen Beratungen mit den Vertretern der Finanz- und Innenministerkonferenz dienen soll.

Unabhängig davon werden die Beratungen der Kultusministerkonferenz im Hinblick auf die Erörterungen in den Länderkabinetten unverzüglich fortgesetzt. Als Termin der 164. Plenarsitzung wurde der 8. Februar 1974 bestimmt.

(Pressemitteilung)

Soziale Lage der Studenten

Das *Deutsche Studentenwerk* hat vor kurzem die wesentlichsten Ergebnisse einer Erhebung über die soziale Lage der Stu-

denten in der Bundesrepublik Deutschland aus dem Sommersemester 1973 vorgelegt. Die letzte Untersuchung dieser Art hat 1967/68 stattgefunden. Im einzelnen zeigen sich folgende Ergebnisse:

1) Jeder vierte Student ist 21 Jahre alt oder jünger (1967: 27 %); der Anteil der 28jährigen und älteren liegt bei 14 % und hat sich gegenüber 1967 (9 %) stark erhöht.

2) Der Anteil der Studenten, die Wehr- bzw. Ersatzdienst abgeleistet haben, liegt bei rund 40 % (1967: 24 %, 1963: 12 %).

3) Die Zahl der studierenden Kinder von Beamten und Selbständigen hat abgenommen. Die Zahl der Studierenden aus Arbeiterfamilien ist von 7 % im Jahre 1967 bzw. 4 % im Jahre 1953 auf 12 % gestiegen. Bei den Fachhochschulen kommen sogar 27 % der Studierenden aus Arbeiterfamilien. Die Quote der Beamtenkinder ist dagegen von 38 % im Jahre 1953 über 30 % 1967 auf 27 % gesunken. Die Zahl der Studenten aus Angestelltenhaushalten ist dagegen im gleichen Zeitraum von 23 % auf 33 % gestiegen.

4) Nur bei 68 % der Studenten steht der Vater im Erwerbsleben.

5) 33 % aller Studenten erhalten kein Bargeld von den Eltern. Bei weiteren 24 % zahlen die Eltern höchstens 200 DM im Monat als Zuschuß. Frauen werden von den Eltern dabei etwas besser dotiert als Männer. Nur 6 % der Studenten erhalten vom Elternhaus mehr als 500 DM im Monat. Aus diesem Grunde hat die Werkarbeit

unter den Studenten erheblich zugenommen und den höchsten Stand seit 1963 erreicht: 40 % aller Studenten arbeiten während der Semesterferien laufend oder häufig (1967: 27 %, 1963: 34 %). Während der Vorlesungsmonate stehen jetzt 20 % laufend oder häufig im Erwerbsleben (1967: 9 %, 1963: 8 %).

6) 46 % aller Studenten würden langfristig Darlehen aufnehmen.

7) Erhielten 1963 etwa 26 % der Studenten Stipendien, ggf. Darlehen der öffentlichen Hand, so waren es 1967 bereits 30 %; die Quote stieg für das Sommersemester 1973 auf 45 % an. Den Hauptteil stellt dabei die Förderung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (39 %). Von den Studenten aus Arbeiterfamilien werden 68 % gefördert. Bei den Fachhochschulen werden 63 % nach dem BAföG gefördert.

8) Die Zahl der in Untermiete wohnenden Studenten ist seit 1953 von über 48 % auf 25 % zurückgegangen. Der Bau von Wohnheimen konnte dem Anwachsen der Studentenzahl nicht folgen. Die Quote von Studenten, die einen Wohnheimplatz hatten, ist seit 1967 von 14 % auf 12 % gesunken. Abgenommen hat der Anteil von Studenten, die bei den Eltern wohnen. Waren es von 1953 bis 1967 durchgängig 30 bis 33 %, so sind es heute nur noch 25 %. Dem steht das sprunghafte Anwachsen der Zahl von verheirateten Studenten auf fast 20 % gegenüber, die fast alle (81 %) eine eigene Wohnung haben. Insgesamt bewohnt jeder vierte Student eine eigene Wohnung bzw. ein Appartement. 14 % der Studierenden leben in einer Wohngemeinschaft.

9) Die Durchschnittsmiete liegt bei etwa 130 DM und damit um 50 % höher als 1967.

10) Nur noch 24 % der Studenten können die Hochschule zu Fuß erreichen (1967: 33 %). Die Benutzungsquote der öffentlichen Verkehrsmittel sank unter den Studenten seit 1967 von 40 % auf 29 %. Dagegen stieg der Grad der Motorisierung in den letzten 6 Jahren von 23 % auf 40 % an.

11) Jeder fünfte Student ist heute verheiratet, darunter sind 60 % 26 Jahre und älter. Von 1953 bis 1963 lag der Anteil der Verheirateten noch bei 6—8 %. 33 % aller verheirateten Studenten haben ein oder mehrere Kinder. Die Kinder sind fast alle (87 %) noch nicht im schulpflichtigen Alter und leben im Haushalt der Eltern. Mehr als die Hälfte aller Studenteneltern (58 %) würden ihr Kind in einer Krippe oder einem Kindergarten unterbringen, wenn die Möglichkeit dazu bestünde.

12) 30 % der Verheirateten sind auch während der Vorlesungsmonate laufend oder häufig erwerbstätig. 72 % der Verheirateten erhalten kein Geld mehr von den Eltern.

13) Rund 40 % der Studenten essen regelmäßig in der Mensa. Die Quoten sind gegenüber 1967 gesunken, als noch jeder zweite Student Stammgast in der Mensa war.

14) 24 % der Studenten haben ihr Hauptstudienfach, den Fachbereich bzw. die Fakultät bereits gewechselt. Nur noch 3 % der Studenten gaben an, daß sie während ihres Studiums bereits an einer ausländischen Hochschule immatrikuliert gewesen seien. Das ist die niedrigste Quote seit 1951.

15) Der monatliche Zentralwert der Ausgaben der Studierenden liegt 1973 bei durchschnittlich 584 DM gegenüber 379 DM 1966. Das Stipendium nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz deckt mit 420 DM im Monat nur 70 % der durchschnittlichen Ausgaben. Nur selten kam ein Befragter alleine mit dem Stipendium aus. Die durchschnittlichen Studienkosten werden vom Deutschen Studentenwerk auf 660 DM beziffert.

Die *Westdeutsche Rektorenkonferenz* (WRK) hat gleichzeitig vor einer Verschärfung der „sozialen Notlage“ vieler Studenten in der Bundesrepublik angesichts überdurchschnittlich steigender Studienkosten gewarnt. In einer Erklärung werden Bund und Länder aufgefordert, „unverzüglich die notwendigen gesetzlichen Maßnahmen einzuleiten“, um Stipendien-

sätze und Freigrenzen des Bundesausbildungsförderungsgesetzes anzuheben. Die WRK befürwortet eine Erhöhung des Höchstsatzes von Stipendien von derzeit 420 DM auf mindestens 500 DM und die Anhebung des Elternfreibetrages auf 1200 DM.
(akd 6. 11. 73)

Kongreß des Fachverbands Moderne Fremdsprachen

Der nächste Kongreß des FMF findet vom 7. bis 11. April 1974 in Hannover statt und wird in seiner Thematik die Fremdsprachenlehrer aller Schulgattungen ansprechen. Neben einer Analyse des Stellenwerts, den der Fremdsprachenunterricht in der Schulpolitik und im Bildungssystem unserer Gesellschaft hat, gruppieren sich die Themen des Kongresses um folgende Problemkreise:

Differenzierter oder nichtdifferenzierter Fremdsprachenunterricht, besonders auf der Sekundarstufe I,

Grenzen der Operationalisierbarkeit von Lernzielen, besonders im Fortgeschrittenenunterricht,

Textwissenschaft und Fremdsprachenunterricht,

Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts.

Weitere Auskunft erteilt der Organisationsausschuß des FMF-Kongresses, p. A. OStD Meier-Wiedenbach, 3 Hannover, Trierer Straße 4.

Sonstige Länder

Deutsche Schule Beirut

Die DS Beirut wird jetzt von 660 Kindern besucht, davon entfallen auf den Kindergarten 144, auf die Grundschule 230 und auf die Oberschule 286. Die Schule ist eine Vollanstalt mit 13 Klassenstufen und 20 Klassen. Die unteren 7 Jahrgänge sind doppelzünftig, die oberen 6 Klassen sind einzünftig.

Im vergangenen Jahr hatte die Schule 3 große Prüfungen: Schlußprüfung, Baccalauréat und Reifeprüfung. 8 Schüler be-

standen die Reifeprüfung (3 Deutsche, 3 Libanesen, 2 Österreicher). Die 3 Schüler des libanesischen Programms bestanden im Juli alle die Baccalauréat-Prüfungen.

Der Lehrkörper besteht aus 17 von der ZfA vermittelten Lehrkräften, 15 vollbeschäftigten und 5 teilzeitbeschäftigten Ortskräften.

(Aus dem Jahresbericht 1972/73 des Schulleiters)

Deutsche Schule Barranquilla

Die Deutsche Schule in Barranquilla wird als kolumbianische Privatschule mit verstärktem Deutschunterricht im Jahre 1974 von der ZfA nur noch gemäß dem Volumen an Deutschunterricht gefördert, der an ihr erteilt wird. Der Deutschunterricht, d. h. „Deutsch als Fremdsprache“, wird erteilt von 5 vermittelten Lehrkräften und einer in Deutschland ausgebildeten Ortskraft. Eine weitere Beihilfe zu den laufenden Kosten der Schule wird nicht gewährt. Die Schule erkennt dankbar an, daß sie wie im vergangenen Jahr mit Lehrmittelspenden versorgt wird, daß sie Möbel und Einrichtungsgegenstände mit Unterstützung der Zentralstelle anschaffen kann und daß sie an das Informations- und Verteilungsnetz der Zentralstelle angeschlossen bleibt.

Die Zentralstelle hat sich mit Erfolg bemüht, qualifizierte Lehrer für das Fach „Deutsch als Fremdsprache“ nach Barranquilla zu vermitteln, und damit die Arbeit der Schule wesentlich unterstützt. Das verfügbare Arbeitsmaterial für den audiovisuellen Deutschunterricht wurde systematisch genützt. Ein spezieller Arbeitsraum mit Lautsprecheranlage, fest installiertem Projektor und Tonbandgerät und Klimaanlage konnte eingerichtet werden.

Als Merkmal für den gesellschaftlichen Status unserer Elternschaft darf gelten, daß nur ca. 10 % der Eltern über ein eigenes Fahrzeug verfügen. Bei der großen Mehrheit der Eltern ist mit einem Einkommen zwischen 4000 und 6000 Pesos zu rechnen (ca. 500 DM).

(Aus dem Jahresbericht 1973)

Buchbesprechungen

Deutsche Geschichte seit dem Ersten Weltkrieg. 2. Band. Hrsg. vom *Institut für Zeitgeschichte*. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart 1973. Format 16 × 24 cm, 791 S., Ln. DM 60,—.

„Der Staat Hitlers“ (Martin Broszat, 1. Bd., bespr. in 3/73) war in sich auf gewaltsame Expansion angelegt. Die katastrophale Folge heißt „Der Zweite Weltkrieg“. *Lothar Gruchmann* berichtet in zwei Abschnitten von den Stationen dieser weltweiten Leidensgeschichte. In zwölf Kapiteln behandelt der 1. Abschnitt die „Hegemoniale Aggression in Europa und Ostasien“, in vierzehn Kapiteln bringt der 2. Abschn. die „Niederwerfung der regionalen Hegemonialbestrebungen und das Ringen um eine universale Friedensordnung“. Die sachliche Darstellung und die geschickte Beschränkung auf wesentliche Leitlinien sind dem Verf. meisterhaft gelungen, wenn man beachtet, daß er den entscheidenden Zentren globaler Krisenherde nachgehen und sie in ein Gesamtbild einordnen mußte. Gerade die mitleidlose Bestandsaufnahme, unterstrichen durch einen übersichtlichen Satzbau, lassen vergessen, daß es sich um eine historische Untersuchung handelt, die sich durch exakte Quellen streng wissenschaftlich absichert. Nach der Niederwerfung Deutschlands und Japans 1945 stellen sich Probleme einer zukünftigen Friedensregelung und die Gründung der UNO. Hier setzt der Beitrag von *Thilo Vogelsang* „Das geteilte Deutschland“ ein. Die zehn Kapitel sind eine gründliche Dokumentation zur Entwicklung der Zweistaatlichkeit auf dem Territorium des ehemaligen Deutschen Reiches. Dieser historische Prozeß kommt heute durch Aufnahme der beiden Staaten in die UNO zum Abschluß. Die politische Position Deutschlands in den späten vierziger Jahren ergab sich einmal aus der totalen Niederlage und der bedingungslosen Kapitulation, zum andern aus der sofort zu diesem Zeitpunkt sich verstärkenden Konfliktsituation zwischen den drei Westmächten und der Sowjetunion. Es bleibt ein Verdienst des ersten Bundes-

kanzlers, das Schachspiel der von Molotow geleiteten Sowjetdiplomatie erkannt und in seiner Absicht den westlichen Staatsmännern verdeutlicht zu haben. Parallel hierzu fügte der Staatsratsvorsitzende die DDR als Volksdemokratie in den Ostblock. Beide Seiten beteuerten den Willen zur Einheit, allerdings in verschiedenen „Sprachen“. Obgleich die UdSSR gegen den Westkurs Adenauers bei zahlreichen Gelegenheiten protestierte, beendigte sie doch am 25. 1. 55 den Kriegszustand mit ganz Deutschland, lud den Bundeskanzler zwecks Aufnahme diplomatischer Beziehungen nach Moskau ein. Aber die dokumentierte nun ihre Zwei-Staaten-Theorie. Der Mauerbau der Ostberliner Regierung in der geteilten Stadt am 13. 8. 61 signalisierte wie nie zuvor die Zementierung des Status quo. Mit der Bildung der sozial-liberalen Regierung Brandt-Scheel beginnt ein neuer Abschnitt der Ostpolitik. Mit einer Zwischenbilanz Sommer 72 beendet der Verf. seine Untersuchung. Wenn auch die Beziehungen der beiden Staaten sich normalisieren werden, die Teilung bleibt bestehen. *Dietmar Petzina* legt einen „Grundriß der deutschen Wirtschaftsgeschichte 1918 bis 1945“ vor. Der Verf. beschränkt sich auf spezifisch ökonomische Trends der Weimarer Republik, der NS-Zeit, der BRD. Es sind Trends des wirtschaftlichen Wachstums, der Entwicklung der Bevölkerungs- und Erwerbsstruktur als Faktoren des Wirtschaftspotentials sowie die wichtigsten Strukturveränderungen der Wirtschaft in ihrem Zusammenhang zur beobachtbaren Umformung des privatkapitalistischen Systems. Diese Fragen nach ökonomischen Entwicklungstrends sind einem Modell wirtschaftlichen Wachstums entnommen, das die Bewegung der Wirtschaft aus den Faktoren Bevölkerungsentwicklung und Kapitalbildung, ihre zyklischen Schwankungen aus wirtschaftsimmanenten Verzögerungen und Sprüngen zu erklären sucht. Fünfzehn Seiten Tabellenanhang unterstreichen die engen Wechselbeziehungen zwischen der Änderung der ökonomischen Struktur und dem

jeweiligen wirtschaftspolitischen Lenkungsmechanismus.

C. Schneider

Erzähler der Welt. Hrsg. von *Karl August Horst*. 24 Bände. Bd. 11: **Geschichten und Novellen aus Portugal, 19. und 20. Jahrhundert.** 598 S. — Bd. 13: **Geschichten und Novellen aus Südamerika, 20. Jahrhundert.** 557 S. — Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1972 u. 1973. Subskr.-Preis je Band Ln. DM 22,—; Hld. DM 27,50 (Einzelpreis 24,—/30,—).

Portugiesische Dichter, zwischen 1799 und 1890 geboren, zwischen 1854 und 1963 gestorben, die meisten hierzulande kaum bekannt, bestätigen den hohen Rang einer eigenständigen Literatur: Almeida-Garrett, Alexandre Herculano, Camilo Castelo Branco, Ramalho Ortigão, Júlio Diniz, Oliveira Martins, Eça de Queiroz, Abel Botelho aus Brasilien, Fialho de Almeida, Trindade Coelho, Raúl Brandão, Manuel Teixeira Gomes, Júlio Dantas, António Patrício, Aquilino Ribeiro, Mario de Sá-Carneiro. Ihre kultur- und geschichtsgesättigten Erzählungen zeichnen sich durch Fabulierfreude, Gefühlstiefe, philosophische Betrachtungen, Beobachtungsgabe, natürliche Gelehrsamkeit und einen oft brillanten Stil aus. Der (2.) *Südamerika-band* enthält Erzählungen zwischen 1872 und 1929 geborener, zumeist noch lebender Dichter: der Argentinier Jorge Luis Borges, Eduardo Mallea, Adolfo Bioy Casares, Hector A. Murena, des Kubaners Julio Cortázar, des Paraguayers Augusto Roa Bastos, der Brasilianer Mário de Andrade, João Guimarães Rosa, Jorge Amado, der Brasilianerin Clarice Lispector, der Peruaner Enrique López Albújar und Julio Ramón Ribeyro, der Mexikaner Juan Rulfo und Carlos Fuentes sowie des Kolumbianers Gabriel García Márquez. Sie enthüllen eine fremdartige Welt von hohem Reiz. —

Diese beiden Bände beschließen die 24-bändige Sammlung aus dem Reichtum der Weltliteratur. Wer die Reihe besitzt, hat in ansprechendem Gewand einen Schatz, den zu heben zahllose köstliche Stunden nötig sind. Um Neues wertend begreifen zu können, sollte man kennen, was sich

über die Zeit hinweg trotz wechselndem Geschmack erhalten hat. Der Herausgeber und ebenso vielseitige wie feinfühlig Übersetzer Karl August Horst hat dem Literaturfreund ein wertbeständiges Geschenk gemacht.

G. Scholz

Ewald Fettweis/Heinz Schlechtweg: Strukturen im Rechenunterricht. Eine moderne Didaktik und Methodik. Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn 1972. 714 S., geb. DM 58,— (Best.-Nr. 72442).

Es handelt sich bei dem vorliegenden Werk um eine vollständige Neubearbeitung der „Didaktik und Methodik des Rechenunterrichts“ aus dem Jahre 1965. Die fachlichen Inhalte entsprechen weitgehend und mehr als früher der axiomatischen Strenge moderner Mathematik, wie sie u. a. durch die Schule von Bourbaki demonstriert wird und in der Folge in die Schule einzug gehalten hat. Eine sehr positive Neuerung ist die Einarbeitung moderner didaktischer Strömungen, die durch die Forschungen von Dienes, Papy und Suppes gekennzeichnet sind. Bedingt durch den großen Umfang der heute im Rechen- und Mathematikunterricht aktuellen didaktischen und methodischen Probleme und Fragenkreise war eine Beschränkung des Stoffs erforderlich. Die gesamte Thematik des Werks mußte daher exemplarisch behandelt werden. Die 4 Kapitel der Didaktik sind vorwiegend philosophischen und lernpsychologischen Fragen gewidmet. Im Kapitel „Mathematik und Philosophie“ werden offenbar die Lieblingsideen von Fettweis dargestellt, daß die moderne Logik eine gemeinsame Basis für Philosophie und Mathematik sei; ein Gedanke, der unter Sachkennern heute zum modernen Selbstverständnis der Mathematik zählt. Man hätte auf dieses Kapitel in einer Didaktik durchaus verzichten können. Der zweite Teil enthält eine ausführliche Darstellung der Methodik eines neuzeitlichen Rechen- und Mathematikunterrichts mit sehr positivem Rückbezug auf die im ersten Teil behandelten Sachfragen. Auch hier kann die Darstellung wegen der Vielfalt methodischer Möglichkeiten nur exemplarisch erfolgen.

Man spürt die neuartige Interpretation, bedingt durch die Einarbeitung der genannten lernpsychologischen Forschungsergebnisse. Es sind verschiedenartige methodische Wege angeführt, so daß jeder Lehrer, der einen fachgerechten, kindgemäßen und pädagogisch wirksamen Unterricht erteilen will, das für seinen Unterricht passende Modell finden kann.

H. G. Becker

Werner Arnold: Fachdidaktik Französisch.

Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1973. 320 S., Linson DM 25,— (Best.-Nr. 920200-5).

Der Verfasser bezieht eine moderne Position, wenn er den Unterricht als „Ausstattung mit Verhaltensdispositionen“ ansieht und einen „emanzipatorischen Sprachunterricht“ fordert. Hierbei können „durch die Analyse der ... Sprecherintention ... Herrschafts- und Beeinflussungszusammenhänge transparent gemacht werden“. Diese keineswegs unumstrittene Einstellung verhindert jedoch nicht, daß die Urteile auf dem weiten Feld der Gesetzmäßigkeiten des Unterrichtsprozesses, der Auswahl des Wissensstoffes, der Organisationsformen des Unterrichts, der materiellen Unterrichtsmittel usw. klug und maßvoll sind; so trotz der behavioristischen Einstellung die sachliche Besprechung der audiovisuellen Hilfsmittel, wobei eine gewisse Zurückhaltung gegenüber dem Sprachlabor auffällt (S. 113ff.). Wieweit die vom Verfasser vorgeschlagene Ausleihe von Kassetten an die Schüler durchführbar ist, dürfte von personellen und örtlichen Gegebenheiten abhängen. Die Drillmethoden des apparativen Unterrichts vertragen sich nicht ohne weiteres mit der vom Verfasser empfohlenen Idee des emanzipatorischen Unterrichts. Aus der äußerst instruktiven und vorbildlich übersichtlichen Gesamtdarstellung seien einige Höhepunkte genannt: das Kapitel über Literaturbehandlung, die lückenlose Darstellung der Lernzielkontrolle, die geschickte Auseinandersetzung über die längst nicht ausgespielte Rolle der Übersetzung. Wer ein einführendes Buch zum gegenwärtigen Stand der Fachdidaktik aus der Feder

eines ungemein belesenen und mit der Praxis vertrauten Verfassers sucht: hier ist es! Auf der Suche nach den Erfordernissen des Unterrichts in der „Fremdsprache Deutsch“ kann es mutatis mutandis nützliche Anregungen vermitteln und sei deshalb auch für die geistige Durchdringung der Grundlagen einer Deutschdidaktik für unsere Auslandsschulen warm empfohlen.

H. Sewing

Frithjof Hager/Hartmut Haberland/Rainer

Paris: Soziologie + Linguistik. Die schlechte Aufhebung sozialer Ungleichheit durch Sprache. J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart 1973. 381 S., kart. DM 24,—.

Soziolinguistik hat zumindest im Hinblick auf zweisprachige Erziehung und Sprachformen ethnischer Minderheiten seit langem einen Platz im Interessenfeld von Auslandslehrern, im Zuge der sozialen Öffnung unserer AS hat sie draußen aber allgemeinere Bedeutung erlangt. Das gilt v. a. für diejenigen Ansätze der Soziolinguistik, die schichtenspezifisches Sprachverhalten sowie den Einfluß der Sprache auf das Leistungs- und Sozialverhalten erklären und das Problem der Sprach- und Lernbarrieren in der Schulsituation untersuchen. — Die Autoren referieren bisherige Forschungen und Beiträge, setzen sie in Beziehung und diskutieren auch praktisch-politische Folgerungen. Sie untersuchen Sprache als „Form sozialen Verhaltens“ (W. Labow), und zwar 1. inwieweit Sprache gesellschaftliche Erfahrung beeinflusst oder von ihr selbst geprägt ist, 2. wie Denkentwicklung und Erfahrungserwerb beim Kinde von der Sprache abhängen, 3. wie soziale Kontexte bestimmte Sprachformen implizieren. Dabei gehen sie besonders auf die kulturanthropologischen Arbeiten von E. Sapir (Interdependenzverhältnis von Denken und Sprache), B. L. Whorf (Determinierung des Denkens durch Sprache) und Malinowski ein (Sprache als menschliches Werkzeug und „aufgehäufte Sozialgeschichte“). Ausführlich und kritisch behandeln sie auch die empirischen Untersuchungen über Sprachsozialisation. Im Mittelpunkt steht

B. Bernsteins Theorie der linguistischen Codes, die durch seine Exegeten D. Lawton, P. M. Roeder und U. Oevermann erhärtet und erweitert wurde. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen haben trotz ihrer schmalen empirischen Grundlagen in der Lehrerbildung überraschend viel Beachtung und in Sprachförderungsprojekten zur Verbesserung von Startchancen Niederschlag gefunden. Hinsichtlich der zentralen Bedeutung des Sprachunterrichts an AS dürfte besonders Nicht-Linguisten der Abschnitt über „linguistische Grundlagen“ (47 S.) interessieren (Definition der Sprache, semantische Universalien, Übersetzbarkeit, Entstehung von Grammatik, Modelle für Grammatik u. a.). Auch die Ausführungen über Sprache und Interaktion (rollentheoretischer Ansatz) helfen, den Sprachunterricht zu reflektieren. Eingehend sind Lernschwierigkeiten dargestellt, die sich aus schichtenspezifischen und familialen Sozialisationsprozessen herleiten. Die Autoren zeigen praktische Möglichkeiten kompensatorischer Sprach-erziehung auf (v. a. für Kindergarten und Grundschule); sie weisen überdies nach, daß die Schule zu einem neuen Selbstverständnis kommen muß, wenn sie einen „Erfahrungsbruch“ und „Identitätsverlust“ der Unterschichtkinder vermeiden will.

K. Nehling

Hellmuth Walter: *Neue Wege zum optimalen Unterricht.* Beobachtung und Beurteilung von Schüler- und Lehrerverhalten (Reihe Unterricht, Erziehung, Wissenschaft und Praxis). Ehrenwirth Verlag, München 1973. 108 S., Ppb. DM 12,—.

Das Buch wurde vor allem für Ausbildungslehrer, Seminarleiter, Studenten und Junglehrer geschrieben. Es wird aber auch dem erfahrenen Praktiker viel zu sagen haben, denn der echte Lehrer wird, solange er unterrichtet, immer auf der Suche nach neuen Wegen zum optimalen Unterricht sein. Es hört sich so selbstverständlich an, daß die Voraussetzung für einen optimalen Unterricht die Herausbildung optimaler Verhaltensweisen für Klassenführung und Stoffvermittlung

sowie für den Einsatz der entsprechenden Arbeits- und Denktechniken ist. Doch wie schwierig es ist, die erlernten theoretischen Prinzipien in die Praxis umzusetzen und die gemachten Erfahrungen in neuen Unterrichtssituationen in flexibler Abwandlung zu verwerten, müssen viele Hochschulabgänger, die in die Praxis einsteigen, schmerzlich erfahren. Der Verfasser, Diplompsychologe und wissenschaftlicher Assistent für Psychologie an der Universität München, unternimmt mit seiner Arbeit den Versuch, die Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen, die wissenschaftlich-theoretischen Prinzipien auf konkretes unterrichtliches Verhalten zu übertragen, der Unterrichtsbeobachtung und der darauf aufbauenden Beurteilung des Unterrichtsverlaufs zu einer befriedigenden Effizienz zu verhelfen. Der übersichtliche Aufbau und die präzise formulierten Zusammenfassungen am Schluß der einzelnen Kapitel können dabei Wegweiser zu den Stationen der optimalen Unterrichtsgestaltung sein.

A. Wehmeyer

Gerd Mietzel: *Pädagogische Psychologie.* Einführung für Pädagogen und Psychologen. Verlag für Psychologie Dr. C. J. Hogrefe, Göttingen 1973. 463 S., Linson DM 38,—.

Es ist sehr zu begrüßen, daß zu den pädagogisch-psychologischen Werken, von denen ein großer Teil Übersetzungen aus dem anglo-amerikanischen Raume sind, dieses deutscher Herkunft und Erfahrung hinzukommt. „Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht also die Psychologie des Lernens“ (24). Es ist das zwar eine Einengung gegenüber der klassischen Pädagogik, es können aber die modernen Strömungen und vielfach durch Experimente fundierten Erkenntnisse umso eingehender überprüft werden. Auf über 50 Seiten werden die Arbeitsmethoden der Psychologie dargestellt. Die Statistik nimmt darin einen breiten Raum ein, diese Abschnitte sollen „allerdings kein Lehrbuch der Statistik ersetzen“ (42). Eine weitere Forschungsmethode ist der Test, für den die Definition von Anastasi (1961) übernommen wird: „Ein psychologischer

Test ist im wesentlichen ein objektiver Maßstab einer Stichprobe von Verhaltensweisen“ (66). Es folgt auf 40 Seiten die notwendige, sehr ausgewogene Auseinandersetzung von Erbanlage und Umwelteinfluß. Dann wird der Begriff der Intelligenz eingeengt „als Fähigkeit, von seinen Erfahrungen zu profitieren“ (135), allerdings muß der „im Verlauf der Entwicklung wechselnden Faktorenstruktur“ (143) Rechnung getragen werden. Den Kern des Buches bilden die Kapitel über die Bedingungen des Lernens, das Behalten und Vergessen und die Ergebnisse der Motivationsforschung (170 Seiten). Sie beginnen mit den primitiven Formen des Lernens, die der Nobelpreisträger Pavlov (1849–1936) an Hunden erforscht hat, und bauen eine Schichtenpyramide auf. Über dem Fundament der klassischen Konditionierung und Imitation liegen die Schichten der Generalisation und Diskrimination, des Begriffslernens, des Regel-lernens, des Problemlösens und schließlich des schöpferischen Verhaltens (175 nach Ball 1970). „Die Entwicklung eines Menschen vollzieht sich nicht in einem sozial-kulturellen Vakuum“ (341), deshalb muß das letzte Kapitel mit 50 Seiten die sozialen Gruppen, Einstellungen und Änderungen im sozialen Verhalten und sozial bedingte Leistungsmotivationen abhandeln. Dem Buch ist ein Glossar der Fachausdrücke angefügt (15 Seiten) und ein Literaturverzeichnis von 40 Seiten. Ein Sachwortregister von rund 900 Wörtern beschließt den Band. Die unmittelbare Zusammenarbeit von Lehrern und Studenten der Erziehungswissenschaft regte Verf. zu diesem Buche an. Sie sollten es dankbar annehmen.

W. Krieß

Rudolf Kausen: Abriß der Schulhygiene.

Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 2., überarb. Aufl. 1973. 135 S., 6 Abb., kart. DM 10,80.

Das Buch beginnt mit einer Aufzählung der Infektionskrankheiten, die im Schulalltag eine Rolle spielen können. Inkubationszeit, Merkmale, Verlauf und Dauer der Krankheiten werden beschrieben, auf evtl. Meldepflicht hingewiesen. Ein Ab-

schnitt über orthopädische Fragen (Wirbelsäule, Fußschäden, Kieferorthopädie) folgt. Schließlich werden psychische Abartigkeiten im Schulalter, ihre Erkennungsmerkmale und die Grenzen ihrer Behandlung in einem normalen Klassenverband erörtert. Im 2. Kapitel lenkt der Verfasser die Aufmerksamkeit des Lesers auf den Ablauf eines normalen Schulalltags, wobei es ihm nicht nur um die Arbeits- und Psychohygiene des Schülers, sondern auch um die des Lehrers geht. U. a. betont er, daß neben äußeren gesunden Arbeitsbedingungen, wie Sauberkeit in einem sinnvoll geplanten Schulgebäude, gleichberechtigt ein gesundes Arbeitsklima in Klassen- und Lehrerzimmern sowie Verständnisbereitschaft vorgesetzter Dienststellen primär notwendig sind, um der für einen produktiven Schulalltag erforderlichen Arbeitsfreude Raum zu geben und die so notwendigen Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Ferner führt er aus, daß nur ein ausgewogener Arbeitsrhythmus, der in einem entsprechenden Stundenplan seinen Niederschlag finden sollte, optimale Leistungen hervorbringen kann. Die Gefahren ständiger Überforderungen oder gar des Arzneimittelmißbrauchs ehrgeiziger Eltern werden angedeutet. Recht verstandene Autorität und Disziplinfragen, Hygiene einzelner Unterrichtsfächer und Förderungseinrichtungen werden ebenso in den Blickpunkt des Lesers gerückt wie die Fragwürdigkeit der Notengebung und die Diskussion um sexuelle Information in der Schule, um nur einige Beispiele aus der Fülle des Stoffes herauszugreifen. Ein Hinweis auf weiterführende Literatur vervollständigt dieses empfehlenswerte Handbuch.

K. Buchmann

Manfred Grosser: Die Zweckgymnastik des

Leichtathleten. Zur Theorie und Praxis leichtathletischer Gelenksbeweglichkeit (Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, Band 62). Verlag Karl Hofmann, Schorndorf 1972. 140 S., DIN A 5, 17 Skizzen, 11 Tabellen, über 400 Bilder, br. DM 17,80.

Schon seit etlichen Jahren gibt es Abhandlungen über eine gezielte Zweckgym-

nastik für einzelne Sportarten im Hinblick auf Kraft, Schnelligkeit und Ausdauer. Die hier vorliegende Arbeit hat den Vorzug, daß sie theoretische Überlegungen und praktische Anweisungen für den großen Kreis der Leichtathleten (hier: Sprint, Hürden-, Weit- und Dreisprung, Hoch- und Stabhochsprung, Speerwurf, Kugelstoß, Diskus- und Hammerwurf) unter einem Aspekt bietet, der bisher weitgehend unberücksichtigt blieb: dem der Gelenksbeweglichkeit. Nach der vom Verfasser in systematisch sehr übersichtlicher Form vorgetragenen Auffassung gehören zu den leistungsbestimmenden Merkmalen der Leichtathletik: Kraft, Schnelligkeit, Ausdauer, Beweglichkeit/Gelenkigkeit, Gewandtheit, Bewegungskoordination, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit/Intelligenz, Motivation/Willenskraft, Technik/Stil/Taktik. Aus diesem Katalog wird das Merkmal Gelenksbeweglichkeit in besonders fundierter Weise untersucht, wobei der von Tittel (1963) übernommene Begriff der Muskelschlingen ganz neue Ansatzpunkte für gymnastische Übungen provoziert. Das Buch hat einen hohen Gebrauchswert durch die in langjähriger Praxis gesammelten 400 Übungen, die nach leichtathletischen Disziplinen systematisch geordnet sind. Sie werden durch über 400 Bilder veranschaulicht und durch tabellarische Übungsprogramme ergänzt. Für den Schulbetrieb ist dieses Buch interessant, weil für die Gelenksbeweglichkeit „feststeht, daß ca. ab 10 Jahren eine ständige Verbesserung bis ca. 17./18. Lebensjahr eintritt. Folglich muß die Hauptarbeit zur speziellen Gelenksbeweglichkeit in dieser Phase liegen“. Außerdem enthält es eine große Anzahl von Einzel- und Partnerübungen, die den Sportunterricht in zielgerichteter Weise beleben können.

H. Klitzing

Hans Schmidt: Bolivien mit Stadtführern und Reiserouten (Mai's Weltführer Nr. 8). 2., Neubearb. Aufl., Verlag Volk und Heimat, Buchenhain vor München o. J., 100 S., kart. DM 8,90.

Die Reihe „Mai's Weltführer“, jetzt 22 Bändchen, haben wir mehrfach empfehlend genannt, zuletzt in 12/1972. Der Verfasser des obigen Titels, unser in Sucre wirkender Kollege, berichtet aus genauester eigener Erfahrung. Das handliche Büchlein im Taschenformat enthält im ersten Teil einen klugen Überblick über das Wesentliche von Land und Leuten (Geographie, Klima, Natur, Geschichte, Staatswesen, Wirtschaft, Kultus, Kultur. Bei der bizarren Topographie lassen sich keine normalen Maßstäbe an die Verkehrsverbindungen anlegen. Hans Schmidt verwendet große Mühe auf exakte Angaben über die vorhandenen Möglichkeiten im Flug-, Schienen- und Busverkehr sowie bei individuellen Exkursionen. Dankenswert sind die Ratschläge hinsichtlich Kleidung und medizinischer Vorsichtsmaßnahmen. — Inhalt des zweiten Teils: Der praktische Reiseführer. Er begleitet den Leser durch die 9 Departamentos und deren Städte (Sehenswürdigkeiten, Unterkunft, Ausflüge, typische Gerichte, Einkaufstips, einheimische Feste und vieles mehr). Übersichtskarten, Stadtpläne und Photos dienen der ersten Orientierung. Genaueres findet man im Literatur- und Kartennachweis. Weitere nützliche Hilfen enthalten die kleine Sprachkunde, die Adressenliste für deutsche, österreichische und Schweizer Benutzer und das Kapitel „Reisetips“ als Vorbereitung auf den Besuch. Alles in allem: ein verlässlicher Führer zu einem der letzten Natur- und Kulturreserve unserer Erde. Den in Lateinamerika tätigen Lesern als Reiseverlockung besonders empfohlen.

H. Sewing

Anschriften der Mitarbeiter dieses Hefts

Horst Badura, Deutscher Schulverband Santiago, Casilla 16171, Santiago de Chile. — Hartmut Neimöck, Colegio Alemán, México 11, D. F., Benjamin G. Hill 43. — R. Vorbrüggen, German School, 8, Palam Marg, Vasant Vihar, New Delhi 57, Indien. — Reinhard Jansen, Rua Prof. Alfredo Gomes 5, 101, Rio de Janeiro, Brasilien. — Klaus Richter, 3101 Winsen/Aller, Birkenweg 22.

**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) 181

Die Deutsche Schule in Cali/Kolumbien sucht dringend einen

Realschullehrer oder Studienrat

mit Lehrbefähigung in Mathematik und Naturwissenschaften. Spanischkenntnisse erwünscht.

Bewerbungen über die ZfA und direkt.

(Colegio Aleman, Cali/Colombia, Apartado Aereo 2049)



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

Ingrid Wecker

Graded German Reader 1

52 Seiten, mit Zeichnungen, geheftet DM 4,—, Hueber-Nr. 23.1180

Zu „Deutsch 2000 — Band 1“ liegt nun das erste Leseheft vor: Interessante Themen in leichtem Deutsch, Kurzgeschichten, Minidialoge usw.

Ausgaben mit französischen, spanischen und portugiesischen Anmerkungen sind in Vorbereitung.

Isprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag

8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30

Deutsche Dichter der Gegenwart

Ihr Leben und Werk

Unter Mitarbeit zahlreicher Fachgelehrter herausgegeben von Benno von Wiese
686 Seiten, Gr.-8°, Ganzleinen mit Schutzumschlag, DM 45,—

Dieser Band vermittelt ein lebendiges Abbild der Dichtung unserer Zeit bis in das Jahr 1972. Die wichtigsten Dichter und Schriftsteller aus dem gesamten deutschen Sprachgebiet sind in vierzig Einzelportraits behandelt. — In der nachfolgenden Übersicht sind die Autoren der Beiträge jeweils in Klammern verzeichnet:

Ilse Aichinger (H.-M. Gerresheim); Stefan Andres (K. Lorenzen); H. C. Artmann (K. Riha); Ingeborg Bachmann (E. Marsch); Thomas Bernhard (B. von Wiese); Johannes Bobrowski (N. Oellers); Heinrich Böll (M. Reich-Ranicki); Elias Canetti (M. Durzak); Paul Celan (B. Allemann); Heimito von Doderer (H. Eisenreich); Hilde Domin (H. Meller); Friedrich Dürrenmatt (U. Profitlich); Günter Eich (S. Müller-Hanpff); H. M. Enzensberger (E. Lohner); Max Frisch (W. R. Marchand); Günter Grass (W. Schwarz); Peter Hacks (V. Canaris); Peter Handke (P. Pütz); Helmut Heissenbüttel (E. Endres); Stefan Hermlin (H. P. Anderle); Wolfgang Hildesheimer (D. Rodewald); Rolf Hochhuth (G. H. Weiss); Peter Huchel (I. Meidinger-Geise); Uwe Johnson (A. Berger); Ernst Jünger (R. Schroers); Friedrich Georg Jünger (E. Jaekle); Marie Luise Kaschnitz (L. Köhler); Wolfgang Koeppen (W. Rasch); Karl Krolow (K. Jeziorkowski); Christine Lavant (G. Lübke-Grothues); Siegfried Lenz (C. Russ); Erich Nossack (W. Schmidt-Dengler); Nelly Sachs (L. Simon); Arno Schmidt (G. Schmidt-Henkel); Anna Seghers (H. Schneider); Erwin Strittmatter (W. Brettschneider); Martin Walser (T. Beckermann); Peter Weiss (P. Michelsen); Christa Wolf (G. Wilmanns); Carl Zuckmayer (S. Sudhof).



ERICH SCHMIDT VERLAG

Berlin 30 • Bielefeld • München 60

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

Fordern Sie bitte meine Referenzenliste an

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.

Rudolf Morsey (Hg.)

Zeitgeschichte in Lebensbildern

320 Seiten, 21 ganzseitige Bildtafeln, Leinen 28,— DM

Die geistigen, kirchlichen und politischen Geschehnisse der ersten drei Jahrzehnte unseres Jahrhunderts wurden von vielen katholischen Persönlichkeiten mitgeprägt, die heute — leider und sehr zu Unrecht — oftmals fast vergessen sind. Der Herausgeber hat es dankenswerter Weise übernommen, in 21 kurzgefaßten Porträts bedeutende Katholiken herauszustellen und ihre gesellschaftspolitische oder gar geschichtliche Rolle zu würdigen. Dabei wurden manche Zusammenhänge und Probleme aufgedeckt, deren lange Vorgeschichte bisher oft nicht gesehen wurde, weshalb sie dann als allerletzte „Neuheit“ entdeckt wurden. Die Beiträge sind kurz und sehr sachlich gehalten. Es findet hier keine generelle Laudatio auf den deutschen Katholizismus statt, sondern die Einzelpersönlichkeiten werden mit ihren Licht- und Schattenseiten gesehen. Gerade deswegen ist der Informationswert der verschiedenen Porträts so groß. — Ein Buch, das für jeden politisch und historisch engagierten Zeitgenossen von größtem Interesse sein dürfte.

Kirchenzeitung für das Erzbistum Köln

Man wird nach der Lektüre dieses Buches wesentlich mehr von der inneren Struktur der Weimarer Republik und ihrer Träger und nicht nur vom politischen Katholizismus wissen. Darin liegt der Reiz dieses Buches, das nicht nur ein Nachschlagewerk ist, sondern das ganz zu lesen sich lohnt. Man wird dabei erkennen, daß es eben doch nicht nur Entwicklungen sind, die Geschichte machen, sondern auch Persönlichkeiten mit ihren Schwächen und ihrem Pflichteifer. Daß das so deutlich wird, ist ein Verdienst der durchweg auf hohem Niveau geschriebenen Beiträge.

Hessischer Rundfunk

Matthias-Grünewald-Verlag · Mainz

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 Zapfentablets 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

Frühjahr 1974 - Neuerscheinungen zu Deutsch als Fremdsprache

Deutsch als Fremdsprache

Teil I B, Ergänzungskurs von K. Braun und F. Schmöe

Lehrbuch 5545 10,40 DM

Die Erfahrungen mit Band I und II haben gezeigt, daß der Übergang zum Aufbaukurs in manchen Klassen sorgsam vorbereitet werden muß.

Es wurde daher ein Ergänzungskurs entwickelt, der den Lehrstoff des Grundkurses wiederholt, Wortschatz und grammatische Strukturen er-

weitert und systematisiert und anhand von einfachen Sachtexten in das Leseverständnis einführt.

Das Lehrbuch enthält 15 Lektionen mit allgemeiner und landeskundlicher Thematik. Lang- und Kurzdialogen folgen Dialogübungen und Hör-Sprechübungen; den einfachen Sachtexten folgen Übungen zum Leseverständnis und zum schriftlichen Ausdruck.

Gleichzeitig erscheinen die Glossare (Preis je Exemplar 2,- DM)

Deutsch-Englisch 55621

Deutsch-Italienisch

55623

Deutsch-Französisch 55622

Deutsch-Spanisch

55624

Weitere Glossare, Lehrerheft und audio-visuelle Materialien *in Vorbereitung*.

Blick auf Deutschland - Lese- und Arbeitsbuch für Ausländer

von A. und K. Vorderwülbecke

55462 ca. 8,- DM

Blick auf Deutschland gliedert sich in 12 Abschnitte, die im Zusammenhang, aber auch einzeln durchgenommen werden können.

Jeder Abschnitt behandelt ein deutschlandkundliches oder gesellschaftsbezogenes Thema. Der A-Text (Basistext), leicht und locker als Sachprosa präsentiert, wird durch vielerlei Übungen erarbeitet. Zwei bis drei Übungen betreffen den grammatischen Schwerpunkt im Text.

Voraussetzung: gute Grundkenntnisse der deutschen Sprache

Der B-Text (Zusatztext) greift in Inhalt, Wortschatz und Strukturen auf den A-Text zurück, führt aber darüber hinaus, indem er eine neue Perspektive wählt, Probleme aufzeigt oder ein Stimmungsbild entwirft. Seine Form variiert vom Reiseprospekt über das Streitgespräch bis zum Feuilletonstil. Grundlage für beide Texte ist der Grundwortschatz Deutsch. Was darüber hinaus aus dem Kontext nicht erschlossen werden kann, wird durch Rückgriff auf den Grundwortschatz einsprachig erklärt.

Einfach gesagt - Kurze Sachtexte mit Übungen

herausgegeben von M. Fehrenbach und

B. Noonan 5587 ca. 7,40 DM

Die 68 Texte dieser Sammlung bringen Informationen über die alltägliche Umwelt in klarer und einfacher Sprache: vom Körper des Menschen, über öffentliche Einrichtungen und Verkehrsmittel bis zu Bereichen der Arbeit und des Handels.

Die Texte sind aktuell, sachbezogen und in ihrer sprachlichen Form nachahmbar. Der Wortschatz ist auf Wesentliches beschränkt.

Der Lernende wird angehalten, gleiche Inhalte mit verschiedenen sprachlichen Mitteln auszudrücken. Die Lückentexte, ebenso wie die Transformationsübungen, die Wiederholungsübungen zur Formenlehre und die Aufgaben zum Wortschatz lassen Raum zum Hineinschreiben der Antworten. Eine offene Frage am Schluß jedes Abschnitts erlaubt, einen Sachverhalt aus dem behandelten Stoffgebiet schriftlich oder mündlich darzustellen.

Schallplatten, Compact-Cassette und Tonband *in Vorbereitung*

Ernst Klett Verlag · D 7 Stuttgart 1 · Postfach 809



Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

21. Jahrgang Heft 4 April 1974

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

Integriertes Curriculum Naturwissenschaft

Ein Ausblick auf Theorie und Praxis von Reformversuchen im naturwissenschaftlichen Unterricht	H.-G. Becker	Seite 87
Erfahrungen mit der Neuen Sekundarstufe in Teheran	H. Kocher	Seite 97
Informationen über und für das Auslandsschulwesen		Seite 100
Persönliche Nachrichten		Seite 107
Aus aller Welt		Seite 108
Buchbesprechungen		Seite 110
Zeitschriftenschau		Seite 113

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 Versandkosten; 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

Integriertes Curriculum Naturwissenschaft

Ein Ausblick auf Theorie und Praxis von Reformversuchen im naturwissenschaftlichen Unterricht

Von Hans-Georg Becker, Menden/Sauerland

Das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel (Abkürzung: IPN) veranstaltete in der Zeit vom 29. November bis 2. Dezember 1973 ein Symposium mit dem Thema „Integriertes Curriculum Naturwissenschaft der Sekundarstufe I: Projekte und Innovationsstrategien“. Der Verfasser dieses Beitrags, der 5 Jahre lang an der Deutschen Schule Lissabon Mathematik und Naturwissenschaften unterrichtete und hier in Deutschland Fachbeauftragter für den naturwissenschaftlichen Unterricht in der Sekundarstufe I an einem Gymnasium ist, hatte Gelegenheit, als kritischer Beobachter an diesem Symposium teilzunehmen. Dazu konnte er sich im Hinblick auf die theoretischen Grundlagen und Ansätze eines integrierten Curriculums Naturwissenschaft an Hand der Veröffentlichungen der Ergebnisse und Berichte des vorhergehenden vierten IPN-Symposiums hinreichend orientieren.

Das IPN in Kiel ist ein überregionales Zentrum für die interdisziplinäre Forschung, Entwicklung und Lehre im Bereich des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Es ist mit Unterstützung der Stiftung Volkswagenwerk 1966 gegründet und 1973 in die öffentliche Hand übergeführt worden. Träger sind der Bund zu ca. 80 % und das Land Schleswig-Holstein zu ca. 20 %. Das IPN umfaßt die Abteilungen Physikdidaktik, Chemiedidaktik, Biologiedidaktik, Erziehungswissenschaften und pädagogisch-psychologische Methodenlehre einschließlich Datenverarbeitung. Vorbereitung und Durchführung dieses fünften Symposiums lagen in Händen des IPN in Zusammenarbeit mit der Forschungsgruppe zur wissenschaftlichen Begleitung des Gesamtschulversuchs Nordrhein-Westfalen an der Pädagogischen Hochschule Ruhr in Dortmund.

Bevor im folgenden das Wort „Curriculum“ in den verschiedensten Wortverbindungen benutzt werden soll, scheint es sinnvoll, den Begriff „Curriculum“ in der heute allgemein üblichen und auch in diesem Beitrag entsprechend verwendeten Dimension zu erläutern. „Curriculum“ ist ein alter Begriff der scholastischen Bildungstradition. Heute wird er viel in der anglo-amerikanischen Forschung benutzt und ist von dort als neuer Terminus zu uns gekommen. Es scheint dafür keinen angemessenen deutschen Ausdruck zu geben. Fächerkanon, Lehrplan, Bildungsziel, Bildungsinhalt: all das schließt der Begriff „Curriculum“ ein. Es gehört dazu ebenso die Bestimmung der Lernziele wie das Verhältnis der einzelnen Fächer zueinander; es gehört dazu ebenso der Lehrstoff des einzelnen Fachs wie auch fächerübergreifende oder überhaupt nicht mehr von Fächern her zu konzipierende Projektbereiche. „Curriculum“ kann mit „Lehrplan im weitesten Sinne“ oder „Struktur der Lehrinhalte“ übersetzt werden, wenn man darunter

auch eine grundsätzliche Unabgeschlossenheit der Fächer und die ständige Überprüfung der Lernziele und Lehrstoffe verstehen will. Auch das IPN faßt den Begriff „Curriculum“ weiter als den Begriff „Lehrplan“. Im IPN-Curriculum Physik z.B. werden über einen Katalog allgemeiner Lernziele und Stoffpläne hinaus Angaben über operationalisierte Lernziele, Arbeitsmittel für Lehrer und Schüler, Möglichkeiten eines Einsatzes im Unterricht sowie Lernerfolgskontrollen gemacht, die sorgfältig aufeinander abgestimmt sind.

Nachdem sich das IPN in den Jahren 1966 bis 1972 mehr mit fachspezifischen Curricula der einzelnen naturwissenschaftlichen Fächer beschäftigt hat, die seit 1971 auch als IPN-Curriculum Physik, als IPN-Curriculum Chemie und noch in diesem Jahr als IPN-Curriculum Biologie durch Verlage publiziert werden, scheint es seit geraumer Zeit Anliegen des Instituts zu sein, ein Integriertes Curriculum Naturwissenschaft für die Sekundarstufe I aller Schulformen zu entwickeln. Die Frage des Integrierten Naturwissenschaftlichen Curriculums ist im letzten Jahrzehnt aus didaktischen und gesellschaftspolitischen (!) Motiven heraus in starkem Maße aktualisiert worden. Das hat in der internationalen wie auch in der deutschsprachigen Literatur zu zahlreichen Ansätzen für die Begründung und Gestaltung entsprechender Curricula und in zunehmendem Maße auch zur Konstruktion von Unterrichtsbeispielen geführt. Es schien dem IPN in Kiel offenbar an der Zeit zu sein, die zahlreichen Ansätze und Erfahrungen aufzuarbeiten und einer systematisch-kritischen Sichtung zu unterziehen. Hierbei ging es neben dem Austausch von Erfahrungen, die bei der Einführung im Unterricht gewonnen wurden, in erster Linie um die Analyse der wissenschaftstheoretischen und -didaktischen Voraussetzungen sowie auch um die wissenschaftspolitischen Konsequenzen dieser Ansätze.

Die Frage nach dem „Integrierten Curriculum Naturwissenschaft“ ist u. a. aus der Konstellation heraus entstanden, daß in den Schulen der Bereich der Naturwissenschaften in verschiedenen Fächern angeboten wird. Von der Sekundarstufe I aus erfolgt im deutschen Sprachraum eine Aufgliederung in naturwissenschaftliche Fächer wie Biologie, Chemie, Physik. Auch im universitären Bereich sind die Naturwissenschaften in Fachbereiche aufgespalten. Auffällig ist allerdings, daß Nachexamensstudien, Kontaktstudien und größere Forschungsprojekte oft interdisziplinären Charakter haben.

Es herrscht heute Übereinstimmung darüber, daß in einem Integrierten Curriculum Naturwissenschaft verschiedene Disziplinen, Fächer oder universitäre Fachbereiche aus dem Gesamtfeld der Naturwissenschaften auf irgendeine Weise vertreten sind. Um das zu erreichen, ist sicher eine Transformation der Informationen der verschiedenen Disziplinen erforderlich. Eine reine Koordination führt dabei nicht weiter, da die Gesamtmenge der Informationen zu umfangreich ist. Das gilt sowohl für die Primarstufe wie auch für die Sekundarstufe.

Wie kann nun das Vorhaben, verschiedene naturwissenschaftliche Disziplinen im Curriculum in verbundener Form einzubringen, charakterisiert werden? Aus der Sichtung der Problematik schon erfolgter und vorhandener Begriffsbestimmungen und nach den Ergebnissen des vierten IPN-Symposiums vom März 1973 ergeben sich nach Karl Frey, dem Leiter des IPN Kiel, als Ausgangspunkt einer Arbeitsdefinition mit hypothetischem Charakter folgende Thesen:

1. Ein Integriertes Curriculum Naturwissenschaft sollte Elemente aus verschiedenen naturwissenschaftlichen Disziplinen und ihren geschichtlichen Entwicklungsstadien enthalten wie Konzepte, Methoden, Arbeitstechniken u. a.

2. Wenn ein solches Curriculum im Rahmen eines allgemeinbildenden oder berufsorientierten Schulsystems steht, wo nicht eine möglichst komplette Repräsentation naturwissenschaftlicher Kenntnisbestände und Disziplinen angestrebt wird, können auch Informationen *über* die naturwissenschaftlichen Disziplinen in das Curriculum eingehen.

3. Das didaktische Konzept, nach dem die verschiedenen Informationen integriert bzw. komponiert werden, sollte explizit und gesondert dargestellt werden. Herstellung und Realisierung eines Integrierten Curriculums Naturwissenschaft sollte den minimalen Wissenschaftspostulaten der Diskutierbarkeit, Kritisierbarkeit und Wiederholbarkeit genügen.

4. Erfolgt eine Integration der verschiedenen Informationen aus Naturwissenschaften, so werden diese nicht in unveränderter Form ins Curriculum eingesetzt, sondern umstrukturiert.

Auf Grund der angeführten Thesen ergibt sich nach Karl Frey folgende Arbeitsdefinition eines Integrierten Curriculums Naturwissenschaften mit hypothetischem Charakter, die so allgemein gehalten ist, daß man sich ihr uneingeschränkt anschließen kann: „Ein Integriertes Curriculum Naturwissenschaft ist ein Lehrgefüge, das Informationen aus und zu naturwissenschaftlichen Disziplinen behandelt, die auf Grund eines didaktischen Konzepts umstrukturiert und in Hinsicht auf gemeinsame Bildungsabsichten funktionalisiert sind. Informationen *aus* naturwissenschaftlichen Disziplinen können sein: Begriffe, Methoden, Theorien, Gesetze, Erfahrungen, Technologien, Fertigkeiten u. a.; Informationen *zu* naturwissenschaftlichen Disziplinen wären etwa: wissenschaftstheoretische, politische, moralische, wirtschaftliche Implikationen der Naturwissenschaften, ästhetische Aspekte, historische Entwicklungen u. a.“

Die entscheidenden Fragen, die das fünfte IPN-Symposion stellen mußte und die viele der ca. 250 Teilnehmer mitbrachten, waren die Fragen nach der teilweise als drängend empfundenen Unzulänglichkeit des traditionellen fachorientierten Unterrichts in den naturwissenschaftlichen Disziplinen Biologie, Chemie und Physik im Hinblick auf die neuen Aufgaben und Ziele eines integrierten Unterrichts in den Naturwissenschaften *und* die Fragen nach den Begründungen und Begründungsbereichen für die Notwendigkeit einer Integration. Es gab eine Reihe von Teilnehmern, die — wie der Verfasser dieses Beitrags — durchaus nicht von einem unerträglichen Unbehagen an dem bisherigen gefächerten Unterricht in Physik, Chemie und Biologie getrieben nach Kiel gekommen waren. Für diese Teilnehmer mußte zunächst einmal eine Reihe von Vorfragen gestellt und beantwortet werden, um zu einem Minimalkonsens über den Sinn eines Integrierten Curriculums zu kommen:

„Woher kommt das hier und da vorhandene Unbehagen an einem gefächerten naturwissenschaftlichen Unterricht?“

„Ist das Unbehagen auch auf Seiten der Schüler und Eltern?“

„Ist das Integrierte Curriculum Naturwissenschaft eine sinnvolle Strategie, diesem Unbehagen zu begegnen?“

„Warum werden erst jetzt Ansätze zur Integration diskutiert?“

„Wie kam man überhaupt dazu, drei verschiedene naturwissenschaftliche Fächer in Schulen zu unterrichten?“

„Gibt es eine Form des naturwissenschaftlichen Unterrichts, die den Zielen der Schule besser entspricht als der herkömmliche gefächerte Unterricht?“

„Besteht ein Rückstand zu ausländischen Entwicklungen oder zu Entwicklungen an Gesamtschulen?“

„Sind Integrationsbestrebungen vielleicht als Reaktion auf die Integrationsversuche in den Gesellschaftswissenschaften zu verstehen?“

Unabhängig von den Übereinstimmungen in der Beantwortung der aufgelisteten Fragen war man sich in Kiel darüber einig, daß die zunehmende Technisierung und Differenzierung unseres Lebens und deren Folgeerscheinungen eine Herausforderung an den naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe I darstellt. Wie stark diese Herausforderung auch schon die Kultusbehörden erreicht hat, zeigt ein Erlaß des Kultusministers im Lande Nordrhein-Westfalen vom April 1973, der vom Schuljahr 1973/74 an den naturwissenschaftlichen Unterricht in den Klassen 5, 6 und 7 zur Pflicht macht. Beim bisherigen naturwissenschaftlichen Unterricht müssen einige wenige Grundkenntnisse aus den Einzelwissenschaften hinter der komplexen Realität des Lebens zurückbleiben. Der traditionelle, in Biologie, Chemie und Physik gefächerte naturwissenschaftliche Unterricht kann vor allem den Schülern, die mit der 9. oder 10. Klasse die Schule verlassen, kaum zu einer praktischen Kompetenz verhelfen. Der Schüler bleibt dann mit seinem Wissenskanon der Informationsfülle und deren sozialer Macht hilflos ausgeliefert. Er scheint dieser Herausforderung nur gewachsen zu sein, wenn er neben grundlegenden Kenntnissen aus den einzelnen Naturwissenschaften auch ein gewisses Urteilsvermögen über deren Sinn und gesellschaftlichen Stellenwert erwirbt. Soll Unterricht auf der Sekundarstufe zur autonomen Bewältigung von Umweltsituationen und zur kritischen Reflexion der sozialen Funktion und Reichweite von Naturwissenschaften führen, so können jedenfalls die historisch gewachsenen Disziplingrenzen kaum mehr einfach auf die Schule übertragen werden.

Bei den zahlreichen Argumentationen und Motivationen für die Überwindung eines fachspezifischen Unterrichts zugunsten eines integrierten Naturwissenschaftlichen Unterricht lassen sich zwei Grundpositionen unterscheiden: einerseits werden lernökonomische, entwicklungspsychologische und lernpsychologische Aspekte oder Tendenzen der Entwicklung der naturwissenschaftlichen Disziplinen als Begründung herangezogen, andererseits wird eine Integration aus der Notwendigkeit einer Neubestimmung naturwissenschaftlichen Unterrichts im Sinne eines Beitrags zur Bewältigung von Lebenssituationen gefordert. Diese beiden Positionen haben zu verschiedenen Aufbauformen integrierten Unterrichts geführt:

1. zu den naturwissenschaftsimmanenten (scientificen) Ansätzen, bei denen Identitäten in den Strukturen der einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen wie Grundkonzepte, Theorien, Arbeitsweisen, Formalsprachen als Bindeglied dienen; und

2. zu den an externen Systemen wie sozialer Lebenswelt der Schüler, natürlicher und technischer Umwelt orientierten Ansätzen (sog. situativen Ansätzen), bei denen die Naturwissenschaften zur Erhellung eines bestimmten Problems oder einer bestimmten Situation herangezogen werden.

Eine Sammlung von Begründungen für ein Integriertes Curriculum Naturwissenschaft, die sich auf einen dieser beiden genannten Ansätze beziehen, ergibt etwa folgenden Begründungskatalog, der inhaltlich in ähnlicher Form von Peter Häussler, einem Mitarbeiter des IPN Kiel, auf dem Symposium vorgebracht wurde:

1. Lernpsychologische Begründung: Integration erleichtert schnelleres Erfassen neuer Inhalte, längeres Behalten und vor allem Übertragbarkeit des Erlernten in neue Zusammenhänge.

2. Lernökonomische Begründung: Integration hat die entscheidenden Vorteile der Reduktion der Stofffülle und einer Effektivierung von Lernprozessen.

3. Begründung mit der Erhöhung der Lernmotivation: Integration soll in großem Maße eine Erhöhung der Lernmotivation der Schüler herbeiführen.

4. Integration wird mit Hinweis auf die Wissenschaftsentwicklung begründet, wo ein neuer Trend zur Interdisziplinarität besteht im Sinne von neuen Fächern, die wie Biophysik, Quantenchemie und Biochemie zwischen den traditionellen Disziplinen liegen. Die bisherige Unterteilung in drei naturwissenschaftliche Disziplinen sei in erster Linie historisch bedingt.

5. Integration wird mit Hinweis auf wissenschaftstheoretische Argumente begründet: Integrierte Curricula Naturwissenschaft könnten auf elementare Ausgangspositionen und grundlegende Inhalte zurückgeführt werden, die allen naturwissenschaftlichen Disziplinen gemeinsam seien.

Alle genannten 5 Begründungen werden mit Hinweisen auf Tatsachen und Erkenntnisse aus Lernpsychologie und Wissenschaftstheorie gegeben. Sie sind damit alle im Prinzip einer objektiven Prüfung zugänglich, und es wird sich empirisch nachweisen lassen, ob durch die bereits existierenden und bereits im Unterricht erprobten Integrierten Curricula Naturwissenschaften wirklich erhöhter Lerntransfer, Reduktion der Stofffülle, erhöhte Lernmotivation u. a. eintreten.

Anders ist das bei einem zweiten Typus von Begründungen:

6. Integrierter Unterricht wird mit Hinweis auf die Komplexität der natürlichen und technischen Umwelt begründet, die sich dem Schüler als nicht in einzelne Fächer gegliederte Umwelt darbietet.

7. Integrierter Unterricht wird mit dem Hinweis begründet, daß das Gelernte leichter auf Problemstellungen der sozialen Lebenswelt anwendbar und übertragbar sei.

8. Integrierter Unterricht wird auch damit begründet, daß er die Einbeziehung von außerhalb der Naturwissenschaften liegenden Elementen wie die sozialen, politischen und ökonomischen Implikationen von Naturwissenschaften erleichtere.

9. Integrierter Unterricht wird schließlich damit begründet, daß er wesentliche Beiträge zur Chancengleichheit der Schüler, zur sozialen Integration u. a. leisten könne.

Diese letzten vier Begründungen haben ausgesprochen normativen Charakter und zielen auf eine prinzipielle Neubestimmung des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Hierbei sind die beiden letztgenannten Begründungen allerdings sehr fraglich und werden von vielen angezweifelt oder abgelehnt. Richtig scheint der Ansatz zu sein, daß naturwissenschaftlicher Unterricht heute wesentlich und weit mehr als früher auch Qualifikationen zur Bewältigung von Lebenssituationen vermitteln muß und daß sich die Struktur eines naturwissenschaftlichen Curriculums mehr als die bisherigen fachsystematisch strukturierten Curricula an realen Situationen und Problemen orientieren sollte, zu deren Bewältigung die Naturwissenschaften einen Beitrag leisten können. Gesichert scheint mir auch die Begründung, daß Integrierter Unterricht die vielfältigen Verflechtungen von Naturwissenschaften und sozialer Lebenswelt besser einsichtig machen kann.

Bei Sichtung der in der deutschen und angelsächsischen Literatur bereits vorhandenen und erprobten Curricula und Unterrichtseinheiten der Primar- und Sekundarstufen kann man sehr verschiedenartige Ansätze zur Integration feststellen. Sechs verschiedene Ansätze, die von P. Häußler auf dem fünften IPN-Symposium in Kiel eingehend untersucht worden sind und sicherlich die wichtigsten möglichen Ansätze zu Integrierten Curricula Naturwissenschaften sind, sollen hier kurz vorgestellt werden:

1. *Der konzeptorientierte Ansatz* geht von der Annahme aus, daß sich ein System von basalen Konzepten (Konzepte hier als ein die Struktur einer Disziplin ausmachendes System von fundamentalen Prinzipien verstanden, „big ideas“, „basic or major concepts“) finden läßt, das so allgemein sein muß, damit Informationen aus verschiedenen Disziplinen eingeordnet werden können. Beispiele von konzeptorientierten Ansätzen sind etwa: Bausteine des Universums (Atome — Moleküle — Kristalle — Zellen — Organismen — Pflanzen — Tiere — Menschen — ...), Wechselwirkung und Veränderung, Erhaltung der Energie, Entwertung der Energie, statistischer Charakter natürlicher Phänomene wie radioaktiver Zerfall, Vererbung, Brownsche Molekularbewegung u. a.

2. *Der prozeßorientierte Ansatz* geht davon aus, daß sich die Struktur einer Disziplin nicht so sehr in ihren Kenntnisbeständen konstituiert als vielmehr in den erkenntnisgewinnenden Prozessen wie Methoden, Arbeitsweisen, Tätigkeiten, die angewandt und eingeübt werden sollen. Die Prozesse werden verstanden als eine über einen langen Zeitraum zu erwerbende intellektuelle Fähigkeit. Beispiele für Prozesse wären etwa: wahrnehmen, klassifizieren, mit Zahlen umgehen, messen, kommunizieren, vorhersagen, schlußfolgern, definieren, Hypothesen formulieren, Daten interpretieren, Variable kontrollieren, experimentieren u. a.

3. *Der kybernetische Ansatz* geht von den formalen Gemeinsamkeiten verschiedener Disziplinen aus. Die Einführung einer formalisierten Sprache, wie sie die Kybernetik bereitstellt, könnte hier als Strukturierungsprinzip für naturwissenschaftlichen Unterricht verwendet werden. Beim Lehrsystem „Kybernetik“ des IPN Kiel werden die Grundbegriffe an einfachen biologischen und zum Teil auch physikalischen Sachverhalten entwickelt und auf komplexere Systeme aus Biologie, Physik und Technik übertragen. Beim amerikanischen Curriculum ECCP z. B., das für die Sekundarstufe 2 konzipiert ist, werden die Begriffe und Denkmodelle wie Verstärkung, Steuerung, Rückkopplung, Signal, Input, Output,

Regelkreis usw. an Beispielen aus der Elektronik und Computertechnik entwickelt und dann auf andere Systeme außerhalb der naturwissenschaftlichen Bereiche angewandt.

Alle drei genannten Ansätze können mit dem Begriff „naturwissenschaftsimmanente Ansätze“ zusammengefaßt werden. Zu sehr viel anders strukturierten Curricula kommt man, wenn man von Ansätzen ausgeht, die an externen Systemen orientiert sind. Auch hier lassen sich im wesentlichen drei Ansätze nennen:

1. *Der problemorientierte Ansatz* stellt die unterschiedliche Bearbeitung von Problemen in den Vordergrund, die von den Schülern als ihre eigenen anerkannt und begriffen werden können. Diese Problemkreise umfassen Bereiche des Lebens, die gegenwärtig und in naher Zukunft existentiell wichtig sind und in denen naturwissenschaftliche Fragestellungen bedeutsam werden. Beispiele von Unterrichtseinheiten nach diesem Ansatz, die auf dem Symposium in Kiel vorgestellt wurden, sind: „Veränderung der Umwelt durch den Menschen“, „Umweltschutz“ u. a. Gerade die ökologische Problematik scheint ein idealtypisches Anwendungsfeld für solche Ansätze zu sein.

2. *Der anwendungsorientierte Ansatz* zielt auf eine Verbindung von Schule mit der praktischen Lebenssituation wie Wirtschaftsleben, Arbeitswelt, Technik und Produktion. Hauptziel eines so strukturierten Unterrichts, der bislang in den Fächern Arbeitslehre und polytechnischer Unterricht teilweise schon realisiert war, ist, daß Wissen in Tätigkeit einmündet und zur Anwendung gelangen soll.

3. *Der situative Ansatz* schließlich zielt auf die wichtigen und bedeutsamen Lebenssituationen des Lernenden. Hier sollen die notwendigen Qualifikationen zu deren Bewältigung bereitgestellt werden, sofern die Naturwissenschaften überhaupt einen substantiellen Beitrag dazu leisten können. Themenkreise wären etwa: Verschmutzung von Luft und Wasser, Rohstoffverknappung, Energiekrise, Welternährung, Weltbevölkerung, Landnutzung auf einem überbevölkerten Planeten, Geburtenregelung u. a. mehr. Bei derartigen Ansätzen werden neben physikalischen, chemischen und biologischen Sachverhalten auch Fragen der wirtschaftlichen Interessen der Industrie, der Möglichkeiten staatlicher Maßnahmen und privater Bürgerinitiativen zur Eindämmung von Verschmutzung u. a. angesprochen. In dieser Einteilung können die problem- und anwendungsorientierten Ansätze teilweise als Spezialfälle des situativen Ansatzes interpretiert werden.

Die angeführten 9 Begründungen für den integrierten naturwissenschaftlichen Unterricht sind sicher „ansatzspezifisch“, das soll heißen, daß auf bestimmte Begründungen nur bei bestimmten Ansätzen Bezug genommen wird. Die Kategorie „Erhöhung der Lernmotivation“ bildet hier eine Ausnahme, da die meisten Ansätze diese Kategorie als Begründung anführen.

Die Arbeit im fünften IPN-Symposium in Kiel war von drei großen Themenkreisen beherrscht. Der erste, „Aufbauformen und Gesamtkonzepte von integrierten Naturwissenschaftlichen Curricula“, sollte die hier ausführlich dargestellten prinzipiellen Ansätze und Begründungen zeigen, Probleme bei der Entwicklung aufzeigen und einige angelsächsische Curricula, die für bestimmte Ansätze in dem eben angeführten Ansatzkatalog typisch sind, vorstellen. Der zweite Themenkreis behandelte schulorganisatorische und didaktische Modelle für die

Verwirklichung von fächerübergreifendem Unterricht. Hier kamen die unterrichtsorganisatorischen Fragen wie erforderliche Differenzierungen, „team-teaching“, gruppenkonzentrierte Arbeit, schülerzentrierter Unterricht, Lehrerbildung, die Rolle von Interessengruppen und Berufsverbänden bei Reformen u. a. zur Sprache. Hierauf soll nicht eingegangen werden. Der dritte Themenkreis schließlich war der Darstellung und Analyse von realisierten Projekten, selbstentwickelten Unterrichtseinheiten integrierten naturwissenschaftlichen Unterrichts und selbstentwickelten integrierten naturwissenschaftlichen Curricula sowie den auf deutsche Schulverhältnisse angepaßten angelsächsischen Curricula gewidmet.

Um dem Leser einen Eindruck des Spektrums der an deutschen Schulen (überwiegend im derzeitigen Stadium noch an Gesamtschulen) in der Sekundarstufe I erarbeiteten und erprobten Unterrichtseinheiten oder Curricula bzw. von den auf deutsche Schulverhältnisse angepaßten angelsächsischen integrierten Curricula Naturwissenschaft zu geben, seien folgende Themenkreise genannt. Die Autoren bzw. das Autorenteam stellten Durchführung und Ergebnisse, Vor- und Nachteile ihrer Unterrichtseinheiten integrierten naturwissenschaftlichen Unterrichts ausführlich in Referaten dar: „Schwimmen in Biologie und Technik“, „Fortbewegung in Natur und Technik“, „Umweltschutz“, „Kernkraftwerke und Schadstoffnachweis“, „Verhaltenssteuerung — abweichendes Verhalten“.

Daneben gab es zahlreiche integrierte Curricula Naturwissenschaften bzw. Unterrichtseinheiten integrierten naturwissenschaftlichen Unterrichts, die Adaptationen von angelsächsischen Curricula darstellten bzw. auf ihnen basierten und umgebaut waren:

„Science 5-13 — Adaption für deutschsprachige Schulen“

„Ein biogeographisches Curriculum auf der Basis des SRA (Science Research Associates)-Projekts: Ecology Laboratory“

„Integrierter Naturwissenschaftlicher Unterricht — ausgehend vom Programm ICLS (prozeßorientierter Ansatz; van Deventer)“

„Integrierter Naturwissenschaftlicher Unterricht — ausgehend vom Programm SIS (Scottish Integrated Science)“

„Darstellung, Aufbau und Adaptationsstrategie für den deutschsprachigen Bereich des Programms MACOS (Man-A Course of Study)“.

Es würde sicher zu weit führen, hier die verschiedensten Ansätze zu werten oder Vor- und Nachteile einzelner integrierter naturwissenschaftlicher Curricula und Unterrichtseinheiten aufzuführen und sie den einzelnen Ansätzen mit den implizierten Begründungen zuzuordnen. Hierzu sei auf die ausführlichen Darstellungen der Kollegen verwiesen, die die Unterrichtseinheiten und Unterrichtsversuche auf dem Symposium vorgestellt haben; die Referate sollen im Laufe des Jahres 1974 veröffentlicht werden.

Nach den Bemühungen, Begründungen *für* den integrierten naturwissenschaftlichen Unterricht anzuführen, sollen nun auch die spezifischen Schwächen und negativen Implikationen des integrierten naturwissenschaftlichen Unterrichts, die befürchtet werden müssen und zum Teil schon zutage getreten sind, zusammengestellt werden:

1. Die einzelnen naturwissenschaftlichen Disziplinen haben ihre eigenen spezifischen Begriffssysteme, Methoden und Instrumentarien herausgebildet. Ignorierung dieses Tatbestands wird zu mehr oder weniger gewaltsamer Gleichmachung von Dingen führen, die nicht recht zusammenpassen oder auch schon von Natur aus nicht gleich sind.

2. Untersuchungen haben ergeben, daß ein allgemeines Problemlösungsverhalten nicht existiert. Bestimmte Lösungsstrategien, Denkweisen und Methoden werden jeweils an ganz bestimmte inhaltliche Bereiche gekoppelt und an ganz bestimmten Bereichen geübt. Das schränkt die Möglichkeit einer weitgehenden Übertragbarkeit auf andere Gebiete doch sehr ein.

3. Es werden inhaltliche Informationen, die für den Problemkreis bedeutsam sind, oder ganz bestimmte inhaltliche Bereiche naturwissenschaftlicher Disziplinen unterdrückt, wenn sie mit dem gewählten Ansatz nicht vereinbar sind.

4. Ein systematischer Aufbau von Grundlagen einer Wissenschaft und ein wissenschaftspropädeutischer Unterricht werden zumindest erschwert, wenn nicht unmöglich gemacht. Damit wird die Studierfähigkeit als Ziel der Sekundarstufe II in Frage gestellt, weil die Sekundarstufe I eine sinnvolle Arbeit in der Sekundarstufe II nicht mehr vorbereitet.

5. Eine Erfüllung des gegenwärtigen Lehrplans oder auch eines teilreduzierten zukünftigen Lehrplans ist durch eine zu starke Schwerpunktbildung und weitgehende Ausklammerung von Informationen, die nicht zum Thema passen, nicht möglich.

6. Die Schüler können durch die Konfrontation mit zu abstrakten und für sie schwer zu überschauenden Ideen und Themenkomplexen überfordert werden. Das kann zu erheblichen Schwierigkeiten in der Lernorganisation führen.

7. Eine ernste Gefahr muß in der zu frühen Einführung von zu weitreichenden Konzepten gesehen werden. Die Schüler werden zu früh auf bestimmte Strukturen und Interpretationsmechanismen festgelegt, aus denen sie später nur schwer herauskommen. Sie verlieren den Blick für die Interpretationsmöglichkeiten, die außerhalb dieser Konzepte liegen.

8. Eine weitere große Gefahr liegt in den prozeßorientierten Ansätzen von integrierten Curricula Naturwissenschaften: die zu starke Betonung von Prozessen bedeutet notwendigerweise eine Unterdrückung von Inhalten. So sind in einigen Realisierungen von Unterrichtseinheiten integrierten naturwissenschaftlichen Unterrichts die Inhalte erschreckend trivial — wenn nicht sogar banal — und dienen nur noch als Übungsfeld zum Einüben von Prozessen.

Es ist nicht zu verkennen, daß bei Ansätzen, die an externen Systemen orientiert sind, große Teile des herkömmlichen und in den Lehrplänen für die naturwissenschaftlichen Fächer fixierten Stoffs unberücksichtigt bleiben müssen. Das Ziel der Integration, nämlich Bewußtmachung des Zusammenhangs der Naturwissenschaften untereinander, Neubestimmung des naturwissenschaftlichen Unterrichts als Beitrag zur Bewältigung von Lebenssituationen u. a., ist sicher anzuerkennen. Jedoch wird der Versuch, sich an externen Systemen zu orientieren und damit die naturwissenschaftlichen Disziplinen teilweise zu überspringen, wenig erfolgreich

sein, wenn man bedenkt, daß es ja doch erforderlich ist, bei der Lösung schwieriger Probleme, bei denen naturwissenschaftliche Informationen relevant werden, sich intensiv in das Studium der betroffenen naturwissenschaftlichen Disziplinen zu vertiefen. Die auf dem Symposium angebotenen integrierten naturwissenschaftlichen Unterrichtseinheiten mit an externen Systemen orientierten Ansätzen könnten kaum überzeugen.

Es scheint im jetzigen Stadium der Bemühungen um erste nicht auf angelsächsischen Vorlagen basierende Unterrichtseinheiten integrierten naturwissenschaftlichen Unterrichts verfrüht, aus wenigen, nicht überzeugenden Versuchen auf die Erfolge oder Mißerfolge des Integrierten Unterrichts in der Zukunft zu schließen. Sicher aber wird man davon ausgehen können, daß ein fächerübergreifendes Integriertes Curriculum Naturwissenschaft einen Minimalkatalog an systematisch aufgebauten Wissensbeständen und naturwissenschaftlichen Methoden vermitteln muß, der Schülern *auch* einen qualifizierten Einstieg in die Sekundarstufe II ermöglicht. So sinnvoll und hilfreich die an externen Systemen orientierten Ansätze integrierter naturwissenschaftlicher Curricula und Unterrichtseinheiten für die Bewältigung von Lebenssituationen der Schüler auch sind, so muß doch gewarnt werden vor einer Verführung zu einer frühen einseitigen Schwerpunktbildung ohne fundierte fachspezifische Kenntnisse. Auch die Komplexität mancher Fragestellungen wird die Schüler der Sekundarstufe I in den unteren Klassen überfordern und kann dort nur als Einstieg oder zur Motivierung dienen.

Es scheint die Stärke der naturwissenschaftsimmanenten Ansätze zu sein, daß es hier leichter ist, zunächst einzelne Sachgebiete für sich zu behandeln und erst später die wechselseitigen Beziehungen der Sachgebiete untereinander und mit externen Problemen zu erforschen und so die Behandlung komplizierterer und komplexerer Systeme vorzubereiten. Um die Vorteile beider verschiedenartig orientierter Ansätze zum Wohle der Schüler nutzen zu können, wird der beste Weg eine Aufbauform mit Kompromißcharakter sein, bei der die beiden Ansatztypen zeitlich alternierend zum Zuge kommen.

Sicher wird der theoretisch so gründlich durchdachte und überzeugend begründete, allerdings in der Praxis noch in den Anfängen steckende integrierte naturwissenschaftliche Unterricht nicht schlechthin der Unterrichtstyp von morgen sein, da es sich bisher zunächst nur um einen — wenn auch groß angelegten — Reformversuch im naturwissenschaftlichen Sektor des Schulunterrichts handelt. Es wäre aber für den heutigen naturwissenschaftlichen Unterricht — gerade auch für den Unterricht an den deutschen Auslandsschulen — eine große Bereicherung, wenn einige der genannten Vorzüge des Integrierten Naturwissenschaftlichen Unterrichts zu Revisionen in den fachspezifischen naturwissenschaftlichen Curricula der Schulen führen würden. Besonders in den Ländern, in denen der naturwissenschaftliche Unterricht an den deutschen Auslandsschulen von den Erziehungsbehörden des Gastlandes noch nicht einseitig auf die Interessen des Gastlands ausgerichtet ist und von diesen Behörden in Art und Methode sowie Stoffumfang noch nicht festgelegt ist, wird eine Revision des naturwissenschaftlichen Unterrichts sicher vorteilhaft sein. Es scheint vernünftig und sinnvoll, daß sich auch der Auslandsschulausschuß und die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen mit den Mög-

lichkeiten des Integrierten Naturwissenschaftlichen Unterrichts an den deutschen Schulen im Ausland befassen. In den Ländern, in denen der naturwissenschaftliche Unterricht gerne in der Hand deutscher Fachkräfte und nach innerdeutschen Curricula ausgerichtet gesehen wird, könnten regionale Fachleiter für Naturwissenschaft viel Sinnvolles leisten. Auch im Bereich der Naturwissenschaften an deutschen Auslandsschulen werden auf die Dauer die Experten als regionale Fachberater oder als Mitarbeiter in Kooperationsprojekten mit den Ministerien des Gastlandes ein wichtiges Instrument auswärtiger Kulturpolitik sein. Reformen im naturwissenschaftlichen Bereich in dem Umfange, wie sie in diesem Beitrag geschildert sind, verlangen sicher für eine gewisse Zeit den Experten.

Nachwort des Verfassers

Der Verfasser dieses Beitrags betrachtet die im letzten Abschnitt angedeuteten Möglichkeiten des Integrierten Naturwissenschaftlichen Unterrichts für den naturwissenschaftlichen Unterricht an den Deutschen Schulen im Ausland als eine Aufforderung zur Kritik und Stellungnahme, ggf. als Anregung für eigene Unterrichtsversuche. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen hat nach Kenntnisnahme von diesem Beitrag den Verfasser ausdrücklich gebeten, die Fachkollegen an den Deutschen Schulen im Ausland zur Stellungnahme zu den Anregungen des letzten Teils des Beitrags aufzufordern: zu den Möglichkeiten des Integrierten Naturwissenschaftlichen Unterrichts, zu dem Gedanken einer Revision der fachspezifischen Curricula, zu dem Gedanken des regionalen Fachleiters oder Fachberaters Naturwissenschaft und zu dem Gedanken der Mitarbeit in Kooperationsprojekten auf dem Gebiet der Naturwissenschaften mit den Ministerien des Gastlandes.

Der Verfasser würde sich freuen, Erfahrungsberichte, Kritik und Anregungen zu den Ausführungen seines Beitrags zu erhalten. Sie würden mit Einverständnis der Kollegen auch der Zentralstelle übersandt werden.

Hans-Georg Becker
5750 Menden/Sauerland
Von-Hatzfeld-Str. 6

Erfahrungen mit der Neuen Sekundarstufe in Teheran

Von Herbert Kocher, Teheran

1972 ist in Teheran die erste Klasse eines Begabungssonderzuges nach dem Modell II eingerichtet worden. Auch hier führte der Konflikt zwischen Gruppeninteressen der Schulklientel und den kulturpolitischen Vorstellungen des Auswärtigen Amtes zu ähnlichen Diskussionen, wie sie Karl Alban aus Kairo in dieser Zeitschrift veröffentlicht hat (9/72). Dort scheint die Forderung nach sozialer Öffnung die Privilegien einer Oberschicht anzutasten, und der Unmut eines Pädagogen zeigt, daß man nicht gewillt ist, sich aus der Neutralität eines pädagogischen Freiraums verdrängen zu lassen, sich politischen Zielsetzungen zu beugen und vielleicht sogar noch zum Vehikel eines neuen Demokratieverständnisses zu werden. So subjektiv begründet diese Sorgen sind, so fragwürdig aber ist die Argumentation. Alban qualifiziert die Forderung nach größerer Effektivität der Auslandsschulen ab mit seiner Vorstellung: „... daß die Quantität doch eben nur auf Kosten der Qualität erreicht wird, wie übrigens in Deutschland auch“.

Eine Auslandsschule wird da zur integrierten Gesamtschule, weil sie deren Zielsetzung schon erreicht hat: „... die gleichberechtigte, harmonische Zusammenarbeit von Lehrern aller Schulgattungen und Dienststellungen in einem geschlossenen Kollegium“. Die beigelegte Sozialstatistik zeigt dann selbst, wie wenig von den bildungspolitischen Zielsetzungen einer integrierten Gesamtschule bekannt und wie sehr die Kritik Dahrendorfs an der Zusammenarbeit deutscher Auslandsschulen mit privilegierten Oberschichten berechtigt ist.

In Teheran ist die Situation besonders schwierig, weil viele Kinder aus deutsch-iranischen Ehen, man schätzt 8000 deutsche Frauen hier verheiratet, in die deutsche Schule drängen: das Gefühl der heimatlichen Insel in einer fremden Umwelt, der Glaube an die Leistungsfähigkeit der Schule und der feste Wille, über das Abitur den Sozialstatus der Kinder zu sichern, haben die Schule in wenigen Jahren auf 1500 Schüler anwachsen lassen.

Es wäre ein Eingriff in das Elternrecht, wollte man die Motivation für den Besuch der Deutschen Schule in Frage stellen; aber auch wenn man an das öffentliche Interesse der BRD erinnert, die immerhin mit über 3 Millionen Mark die Schule finanziert, findet man nicht überall Verständnis.

Die Werbung für den neuen Sekundarzug erfolgte durch den Besuch iranischer Grundschulen, durch Zeitungsanzeigen und im laufenden Schuljahr durch die Arbeit in der neuen Klasse selbst, besonders in den öfter durchgeführten Elternversammlungen. 1972 kamen 400 Schüler aus 140 Grundschulen zur Aufnahmeprüfung und 1973 bei äußerst gedämpfter Werbung 440 Schüler aus 180 Schulen. Viele kommen aus den sozial schwachen Schichten der Südstadt. Die Erfahrung zeigt, daß die iranische Öffentlichkeit, das Ministerium, die Kollegen an den Schulen und die Eltern hauptsächlich durch das Angebot der sozialen Öffnung zu gewinnen sind. Eine Leistungskoppelung wird selbstverständlich akzeptiert. In vielen privaten Gesprächen mit Vertretern einer kritischen persischen Mittelschicht wird die Hoffnung ausgesprochen, daß die fremden Schulen, deren Schüler bisher nach dem Abitur fast ausschließlich ins Ausland abwanderten, sich wandeln zu Bildungseinrichtungen, die trotz ihres speziellen Charakters den Bedürfnissen des Gastlandes entgegenkommen. Inzwischen ist auf einer Rektorenkonferenz der iranischen Universitäten nach einer Kritik des Schahs an den ausländischen Schulen die Bedeutung des neuen Sekundarzugs an der DS Teheran im Hinblick auf diese bilaterale Zielsetzung besonders gewürdigt worden, so daß eine der größten englischsprachigen Privatschulen eine Nachahmung unseres Modells erwägt.

Die Eignung der Schüler wurde durch ein doppeltes schriftliches Prüfungsverfahren festgestellt: durch einen sprachfreien Intelligenztest und einen Schulleistungstest, der die Fähigkeit zur Zweisprachigkeit und das mathematische Verständnis prüfte. Der Durchschnitts-IQ aller Prüflinge lag bei 99, entspricht also einem europäischen Standard und erweist diesen Test (J. C. Daniels, Figure Reasoning Test) für zukünftige Schüler unserer Schule durchaus anwendbar; er erlaubt jedoch keine allgemeinen Interpretationen, weil die Zusammensetzung der Kandidaten nicht zufällig war, da nur begabte Schüler aufgerufen waren. 130 Schüler hatten einen IQ von über 110, die aufgenommenen Schüler haben einen Durchschnitts-IQ von 122. In beiden Jahren konnten nur jeweils 34 Schüler aufgenommen werden. Diese Quote ist bedenklich. Bei intensiverer Werbung,

bestimmt aber bei bleibender Eigenwerbung durch die neuen Schüler wird sich die Zahl der Bewerber erhöhen. Es ist aber politisch äußerst problematisch, nur 8 % oder vielleicht nur 5 % aufzunehmen: Es könnte der Gegeneffekt eintreten, daß wegen der geringen Chancen die Bewerber ausbleiben oder das Angebot der BRD in seiner Bedeutung nicht akzeptiert wird. Die soziale Schichtung der ersten Klasse zeigt folgendes Bild:

Wohlhabende Familien (3)

Pensionierter Offizier und Grundbesitzer
Teppichhändler in Deutschland
Unternehmer

Gutverdienende Beamte, Angestellte (4)

Abteilungsleiter einer Chemiefabrik
Direktor des Telefonwesens
Manager einer Erdölfirma
Arzt und Offizier

Mittelstand (8)

Ingenieur (2)
Apotheker
Arzt
Offizier
Institutsleiter

Beamte, Angestellte und Arbeiter mit geringem Einkommen (19)

Kassierer im Krankenhaus
Militärangestellter (2)
Lehrer an Grundschulen (3)
Sportlehrer
Rentner (Invalide)
Elektriker (Arbeiter)
Krämer
kleiner Beamter, Büroangestellter (8)

Auch hier sind europäische Schichtenmodelle in ihrem Aussagewert nicht einfach zu übernehmen, da nur der wirklich Landeskundige den Stellenwert des Berufes und der einzelnen Familie annähernd beschreiben kann. Immerhin zeigt der Vergleich mit der oben zitierten Sozialstatistik aus Kairo, daß dort die unterste Gruppe nur 6 % ausmacht, hier aber 60 %. Weiter ist zu bemerken, daß mit diesen Zahlen die Bildungswilligkeit und -fähigkeit weiterer sozialer Schichten des Gastlandes offenbar wird und die BRD durch Öffnung ihrer Schulen für diese Schüler eine überzeugende Möglichkeit zur Selbstdarstellung gewinnt. Die letzte Gruppe wurde durch Schulgeldermäßigung und Befreiung vom Busgeld so gefördert, daß ungefähr 50 % des nominellen Schulgeldaufkommens dieser Klasse nicht gezahlt wurden.

Die Schüler wurden in eine Vorbereitungsklasse aufgenommen. In der Woche wurden 22 Stunden Deutsch als Fremdsprachenunterricht erteilt. Es soll hier nicht

das methodisch-didaktische Vorgehen beschrieben werden; aber die lernpsychologischen Einwände Albans erweisen sich als falsch. Die Umstellung von der arabischen Schrift auf die lateinische wurde ohne Schwierigkeiten in einem zwei-monatigen Schreiblesekurs von allen Schülern geleistet. Sozial motiviert, war diese Vorbereitungsklasse wohl die lernwilligste der ganzen Schule, und ihre Vitalität im Schulbereich nahm zuweilen aufregende Formen an. Nach Abschluß des Schreiblesekurses wurde in einem vorbereitenden Mathematikunterricht der Wissensstand der Schüler auf die deutsche Sprachebene transformiert. Dann wurde in Deutsch der Mathematikstoff der 5. Klasse unterrichtet. Am Ende des Jahres hatte die Klasse nur noch einen Rückstand von 2 Monaten. Es wurde eine mündliche und schriftliche Prüfung in Deutsch, Mathematik und Persisch abgehalten. Drei Schüler haben nicht bestanden. Gegenüber den Istanbuler Erfahrungen zeigen sich entscheidende Verschiebungen: Das Hörverständnis und die Sprechfähigkeit sind größer, die Kenntnisse in systematischer Grammatik sind schwächer, es werden auch mehr Rechtschreibfehler gemacht. Das Ergebnis ist mitbedingt durch den Einsatz von den beiden audio-visuellen Grundstufen des neuen Unterrichtswerks „Vorwärts“ und spiegelt die Intention des Unterrichts, der Grammatik zunächst nur da bewußt macht, wo es für das Verständnis erforderlich ist, aber keinen Selbstwert in grammatischen Übungen sieht. In den Stufen 3—5 wird die Grammatik dann systematischer betrieben. Der Persischunterricht von 8 Stunden war abgestimmt auf die Abschlußprüfung der iranischen Grundschulen nach dem 5. Schuljahr. Fast alle Schüler haben freiwillig diese Prüfung vor einer staatlichen Kommission abgelegt. Alle Prüflinge haben mit den Noten „gut“ und „sehr gut“ bestanden. Die Schule erhielt von der iranischen Schulbehörde ein besonderes Anerkennungsschreiben, weil der Kandidat mit dem besten Notendurchschnitt unter 2400 Schülern aus dieser neuen Klasse kam. Es bleibt weiterhin das Ziel, den Persischunterricht so zu führen, daß der Stand eines normalen Gymnasiums gesichert ist und damit die Voraussetzungen für einen wirklichen bilateralen Abschluß gegeben sind.

Wir werden die neue Klasse nicht mehr als Nullklasse, sondern als 5. Klasse führen mit dem Ziel, nach dem 6. Schuljahr die Schüler in den musischen Fächern, Mathematik und den Naturwissenschaften in den normalen Unterricht der Deutschen Schule zu integrieren. Dem entspricht die Umgestaltung der Mittelstufe, die durch Einführung des Kursunterrichts und das Angebot von Wahlpflichtfächern so flexibel wird, daß die Integration des neuen Sekundarzweiges schrittweise erfolgen kann. Sie wird mit der 10. Klasse abgeschlossen sein.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

Lehrmittelversorgung

In den Jahren 1970 bis 1972 ist die Lehrmittelversorgung verbessert worden (vgl. G. Schmidl, 5 Jahre ZfA, DdLiA, 10/1973). Daß Fortschritte erzielt wurden, hat durchaus nicht nur angenehme Begleiterscheinungen. Die ZfA muß vielmehr

damit leben, daß sie an ihren eigenen Erfolgen gemessen wird und daß Rückschläge stärker bewertet werden als die vorher erzielten Verbesserungen.

Die Beschleunigung der Lehrmittelversorgung hat in den vergangenen Jahren hier und da zu Reaktionen geführt, die aus der Gesamtschau als bedenklich angesehen werden müssen. Schon in Heft 5/1972 der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ (S. 129) wurde deshalb folgendes ausgeführt:

„Die beschleunigte Abwicklung hat dazu geführt, daß die Lehrmittelspenden im allgemeinen vor Beginn des neuen Schuljahres, d. h. meistens in den großen Ferien, eintreffen. Einige Schulen haben nun den Wunsch geäußert, die Zentralstelle möge die Sendungen so abschicken, daß sie vor oder nach den Ferien ankommen. Eine derartige Steuerung ist nicht möglich, und die Zentralstelle muß erwarten, daß sich auch in den Ferien jemand um eingehende Lehrmittelspenden kümmert. Andere Schulen haben offenbar das Problem dadurch zu lösen versucht, daß sie auf einen anderen Anforderungstermin ausweichen. Jedenfalls ist eine deutliche Zunahme der Zahl von Anträgen zum 1. 2. zu beobachten. Falls diese Entwicklung anhält oder sich sogar noch verstärkt, muß die Zentralstelle nach eigenem Ermessen die Bearbeitung einiger Anträge zurückstellen. Die Kapazität ist eben nur begrenzt, und die frühe Vorlage eines Antrags hat deshalb keineswegs automatisch eine frühere Lieferung zur Folge. Die Zentralstelle hat bekanntlich zwei Anforderungstermine festgesetzt, und zwar den 1. 2. und den 1. 6. eines jeden Jahres. Der erste Termin ist für Schulen gedacht, deren Schuljahr im Herbst (Sept./Okt.) beginnt; der zweite Termin ist besonders geeignet bei einem Schuljahresbeginn in den ersten Monaten des Jahres (Jan.—Apr.). Nur wenn sich die Anforderungen auf beide Termine gleichmäßig verteilen, d. h. nur wenn keine Schule ohne besondere Gründe von der geplanten Verteilung abweicht, kann eine gleichmäßige Bearbeitung der Anträge sichergestellt werden.“

Im Jahre 1973 hat es in der Lehrmittelversorgung einen Tendenzwandel gegeben. Es konnten keine weiteren Verbesserungen erzielt werden; vielmehr mußten Rückschläge hingenommen werden. Das hat folgende Gründe:

1. Im Zeichen zunehmender Konzentration in der Wirtschaft sind die zuständigen Instanzen bestrebt, den Wettbewerb mit allen Mitteln zu fördern. In der neuen Bundeshaushaltsordnung ist deshalb auch vorgeschrieben, daß vor der Vergabe von Aufträgen diese öffentlich auszuschreiben sind. Nun können zwar Lehrmittelbestellungen kaum öffentlich ausgeschrieben werden, aber es ergibt sich immerhin die Notwendigkeit, verstärkt von sogenannten beschränkten Ausschreibungen (Angebote von mind. 3 Terminen) Gebrauch zu machen. Das gesamte Verfahren wird dadurch kompliziert und arbeitsaufwendiger. Bei gleichbleibendem Personalbestand sind Verzögerungen unvermeidlich.

2. Im Zeichen anhaltender Hochkonjunktur versucht die Bundesregierung, diese auch dadurch zu dämpfen, daß sie zu Haushaltsrestriktionen greift. So wurden 1973 und 1974 für die ersten 4 Monate (= ein Drittel des Jahres) nur 25 % der für das ganze Jahr vorgesehenen Haushaltsmittel freigegeben. Ist der verfügbare Betrag ausgegeben, bleibt der ZfA keine Wahl: sie muß Lehrmittelanforderungen zurückstellen.

3. Die Hochkonjunktur führt zu überlangen Lieferzeiten. Wenn — wie im vergangenen Jahr — die letzte und größte Haushaltsmittelrate erst im September

verfügbar wird, können manche Bestellungen bis Jahresende nicht mehr durchgeführt werden.

Die ZfA versteht routinemäßig die Bestellungen mit der Klausel, daß der Auftrag als automatisch storniert gilt, wenn er nicht innerhalb der angegebenen Lieferfrist ausgeführt wird. Das ist ein zweischneidiges Mittel: Wenn man mit Stornierung droht, muß man auch hin und wieder davon Gebrauch machen, sonst bleibt jede Wirkung aus. Wenn man aber storniert, droht Ärger mit den Schulen, die dann ja einen Teil der Schlüsselsumme verlieren, weil Übertragungen ins nächste Haushaltsjahr nicht möglich sind.

Auf die verzögerte Erledigung der Lehrmittelanforderungen haben einige Schulen in der Weise reagiert, daß sie ihre Lehrmittelanforderungen für 1974 schon zum 1. 2. vorgelegten statt wie früher zum 1. 6. eines jeden Jahres. Dazu ist nur zu sagen, daß die Zentralstelle selbstverständlich nicht mit einem zusätzlichen Arbeitsanfall fertig werden kann, wenn sie das vorher übliche Maß schon nicht bewältigen konnte.

Jede Schule, die aus vielleicht subjektiv verständlichen Gründen den Termin wechselt, trägt dazu bei, das mühselig aufgebaute Versorgungssystem zu torpedieren. Sie zwingt die Zentralstelle dazu, die bisher geltende Wahlfreiheit bezüglich der Termine aufzuheben.

Bis zum 1. 2. 1974 lagen von den folgenden Schulen schon Anträge vor, die die ZfA erst zum 1. 6. 1974 erwartet hätte: Villa Ballester, Höltersschule, Johannesburg, Hermannsburg, Pretoria, Asunción, Medellín, Santa Ursula Lima, Gartental, Montevideo, Concepción, Panambi, Villa General Belgrano.

Informationstag

Am 8. 1. 1974 fand in der Zentralstelle der erste diesjährige Informationstag statt. Es nahmen 9 Kolleginnen und Kollegen teil, die entweder noch im Auslandsdienst tätig (z. B. Mailand) oder an einer entsprechenden Wiederverwendung interessiert (früher Kairo, Ankara, La Unión u. a.) oder für eine Erstverwendung bereits freigestellt sind. Einige dieser Kollegen unterrichten in ihren Bundesländern Deutsch als Fremdsprache für ausländische Kinder.

Der nächste Informationstag ist für Dienstag, den 2. 7. 1974, in der Zeit von 10.00 bis 16.00 Uhr in der Zentralstelle, Zimmer 328, Hochhaus am Rudolfplatz, 5 Köln 1, Habsburgerring 9, geplant. Interessenten werden gebeten, sich schriftlich unter Angabe eventueller Erfahrungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache anzumelden.

Deutsch als Fremdsprache

Im Bereich der Förderung der deutschen Sprache im frankophonen Afrika südlich der Sahara wurde erstmalig ein Lehrer in die Zentralafrikanische Republik vermittelt. Er unterrichtet an einem Gymnasium in Bangui Deutsch und hat gleichzeitig die Aufgabe, den ersten zentralafrikanischen Deutschlehrer, der seine Ausbildung an der Universität Abidjan und beim Goethe-Institut in München kürzlich abgeschlossen hat, pädagogisch zu beraten.

Mit Beginn dieses Schuljahres wurde an der togoischen Lehrerbildungsanstalt, der Ecole Normale Supérieure in Atakpamé, eine Abteilung zur Ausbildung togoischer Deutschlehrer für die Sekundarstufe I eingerichtet. Für die Ausbildung der Studenten wurde ein deutscher Studienrat vermittelt.

Offene Stelle

Für den Deutschunterricht am INEM-Institut in Cartagena/Kolumbien wird voraussichtlich für Februar 1975 eine Lehrkraft gesucht. Gute Spanischkenntnisse und Erfahrungen im Deutschunterricht für fremdsprachige Schüler der Sekundarstufe sind Voraussetzung.

VdLiA

Am 28. Januar 1974 traf sich der Vorstand des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland in Köln mit Mitarbeitern der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Die Mitglieder des Vorstandes nahmen Gelegenheit, mit den Referenten sowohl Einzelfragen wie auch allgemein interessierende Probleme zu besprechen. Die Zusammenkunft, die für beide Teile fruchtbar verlief, soll in Abständen wiederholt werden.

Internationaler Musikwettbewerb

Vom 3. bis 30. 9. 1974 findet in München der 23. Internationale Musikwettbewerb statt, der wieder von den Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland (ARD) ausgerichtet wird. Er erstreckt sich auf die Fächer Gesang, Flöte, Posaune, Klavier-Duo, Duo Violine-Klavier. Die Prüfungen sind öffentlich; der Eintritt (auch für die Schlußkonzerte) ist frei. Zur Teilnahme berechtigt sind: Bewerber, die jeweils folgenden Jahrgängen angehören: Gesang (Sängerinnen und Sänger) Jahrgänge 1944 bis 1954; Flöte, Posaune, Klavier-Duo und Duo Violine-Klavier Jahrgänge 1944 bis 1957; Musiker aller Nationen, soweit sie nicht schon bei den Münchener Musikwettbewerben in demselben Fach, in welchem sie sich 1974 bewerben wollen, einen 1. Preis erhalten haben, zweimal mit einem Preis ausgezeichnet wurden oder Preisträger des 22. bzw. 21. Internationalen Musikwettbewerbs der Rundfunkanstalten waren; die ersten Preise sind mit 5000,— bis 8000,— DM dotiert. Bewertet werden: Stimmqualität, technisches Können, musikalische Gestaltung, künstlerische Persönlichkeit. Anmeldungen bis 1. 7. 1974 bei: Internationaler Musikwettbewerb, D-8 München 2, Bayerischer Rundfunk, wo auch die näheren Teilnahmebedingungen zu erfahren sind.

Auslandsschuldienst

Die Zahl der Bewerbungen für den Auslandsschuldienst ist zur Zeit rückläufig. Im Jahr 1973 gingen insgesamt 530 Neubewerbungen ein (Vorjahr: 640). Im gleichen Zeitraum konnten an deutsche Auslandsschulen bzw. an Regierungsschulen vermittelt werden: 94 Volksschullehrer (Grund- und Hauptschullehrer, Konrektoren, Direktoren, Oberlehrer, Sonderschullehrer usw.), 55 Realschullehrer (Realschuloberlehrer, Direktoren und Konrektoren von Realschulen usw.), 132 Studienräte (Oberstudienräte, Dipl.-Handelslehrer, Studiendirektoren usw.), 3 Sozialpädagogen (bzw. Jugendleiterinnen), 13 Erzieherinnen und Kindergärtnerinnen, 1 Heimleiter.

Vorbereitungslehrgänge

Vom 18. 2. bis 9. 3. 1974 und vom 11. 3. bis 30. 3. 1974 fanden an der Theodor-Heuss-Akademie in Niederseßmar bei Gummersbach zwei Vorbereitungslehrgänge für zukünftige Auslandslehrer statt. Zu Aufgaben und Problemen des Auslandsschulwesens sprachen aus pädagogischer Sicht Herr Onnen, Leiter der Zentralstelle, und aus der Sicht auswärtiger Kulturpolitik VLR Venzlaff, Schulreferat des Auswärtigen Amtes. Generalthema der Lehrgänge war jedoch „Deutsch als Fremdsprache“. Die theoretischen Vorträge dazu wurden wirkungsvoll ergänzt durch Hospitationen im Deutschunterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer an verschiedenen Schulen im Bereich Gummersbach. Wesentliches Ziel der Lehrgänge war es, die Teilnehmer in die didaktisch-methodischen Probleme des Faches Deutsch als Fremdsprache unter Einschluss der deutschlandkundlichen Thematik einzuführen.

Unterrichtswerk Vorwärts

Lese- und Schreibübungen zu VORWÄRTS Stufe 1 A+B sind Anfang 1974 erschienen. Dieses fast hundertseitige Übungsheft ist hervorgegangen aus den Erfahrungen der Lehrer, die mit VORWÄRTS Stufe 1 in Deutschland oder an den Auslandsschulen gearbeitet haben. Die Lese- und Schreibübungen werden im Anhang ergänzt durch einen kurzen Lese- und Schreibkurs für Schüler mit nicht-lateinischer Ausgangsschrift.

Lesebuch Dritte Welt

Im Januar 1974 erschien im Peter Hammer Verlag Frankfurt das „Lesebuch Dritte Welt“. Der Bundesminister für wirtschaftliche Zusammenarbeit Eppler hat im Vorwort erklärt, Jungen und Mädchen, die das Buch lesen, würden die Erde noch mit 7, vielleicht sogar mit 12 Milliarden Menschen zu teilen haben. Ob die Verhältnisse dann erträglich oder chaotisch sein würden, hänge davon ab, wieviel heute für die Dritte Welt getan werden könne: durch eine Entwicklungspolitik, die sich als Partnerschaftshilfe verstehe, durch eine Neustrukturierung des Welt Handels, der nicht auf dem einseitigen Vorteil der Industrieländer aufbaue, aber auch durch eine Mobilisierung der öffentlichen Meinung, die sich mehr auf aktive Anteilnahme als auf eingefleischte Vorurteile stütze. Das „Lesebuch Dritte Welt“, das nach Angaben des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit „nicht zuletzt in den Literaturunterricht der Schulen Eingang finden soll“, enthält fast 100 Gedichte, Erzählungen und Berichte von 69 Autoren aus Ländern der Dritten Welt. Es soll einen Eindruck von der sozialen und kulturellen Eigenständigkeit der Entwicklungsländer, von der Gefährdung dieser Eigenständigkeit und von dem Bemühen um ihre Erhaltung vermitteln. Eppler schreibt dazu in seinem Vorwort, es sei besser, die Dritte Welt selber zu Wort kommen zu lassen, als über sie zu reden.

(Quelle: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 8. 1. 1974)

Jugendbuch

In jedem Jahr erscheinen um die Zeit der Buchmesse zwei Verzeichnisse, in denen das Bücherangebot gesichtet und geordnet ist. Im Verzeichnis „Das Buch

der Jugend 1973/74“ sind bei rund 400 Titeln ein Drittel Neuerscheinungen und zwei Drittel jener Bücher ausgewählt, die in den vergangenen Jahren keine Patina angesetzt haben. Das Verzeichnis ist nach Altersstufen und Sachgebieten geordnet, es führt außerdem Sammel- und Nachschlagewerke und eine Auswahl von Taschenbüchern auf. Es enthält Vorschläge von der Vorschulzeit bis zu den Vierzehnjährigen.

Der Katalog „*Bücher an die junge Generation*“ wendet sich dagegen an die anschließenden Jahrgänge. Er berücksichtigt vor allem auch Taschenbücher und Paperbacks, die zum Geldbeutel und zu den Lesegewohnheiten der Jugend passen.

Die Verzeichnisse werden vom „Arbeitskreis für Jugendliteratur“, 8 München, Kaulbachstraße 40, herausgegeben und von den Vereinigten Jugendschriften-Ausschüssen inhaltlich verantwortet.

(Quelle: Amtsblatt des Kultusministeriums Baden-Württemberg, Nr. 24/1973, nichtamtlicher Teil, Seite 278)

Verfassungstreue

Die Regierungschefs des Bundes und der Länder haben bereits am 28. 1. 1972 einen Beschluß gefaßt, der sich mit der Pflicht zur Verfassungstreue im öffentlichen Dienst auseinandersetzt. Danach darf in das Beamtenverhältnis nur berufen werden, wer die Gewähr dafür bietet, daß er jederzeit für die freiheitliche demokratische Grundordnung im Sinne des Grundgesetzes eintritt. Die Beamten sind ebenfalls danach verpflichtet, sich aktiv innerhalb und außerhalb des Dienstes für die Erhaltung dieser Grundordnung einzusetzen. Es handelt sich hierbei um zwingende Vorschriften. Jeder Einzelfall muß für sich geprüft und entschieden werden. Ein Bewerber, der verfassungsfeindliche Aktivitäten entwickelt oder einer Organisation angehört, die verfassungsfeindliche Ziele verfolgt, wird in aller Regel nicht eingestellt. Bei Beamten, die die Anforderungen des § 35 Beamtenrechtsrahmengesetz nicht erfüllen, hat der Dienstherr aufgrund des jeweils ermittelten Sachverhalts die gebotenen Konsequenzen zu ziehen und insbesondere zu prüfen, ob die Entfernung des Beamten aus dem Dienst anzustreben ist. Diese Vorschriften gelten für Angestellte und Arbeiter entsprechend.

In diesen Wochen haben verschiedene Bundesländer die Durchführungsbestimmungen zu diesem Beschluß veröffentlicht. Sie können in den Amtsblättern der Kultusministerien nachgelesen werden.

(Quelle: Amtsblatt des Kultusministeriums Baden-Württemberg, Nr. 24/1973, Seite 1674—1678)

Durchlässigkeit

In Nordrhein-Westfalen bereitet eine nicht unbeträchtliche Zahl von Schülern des Gymnasiums und der Realschule Sorge, die während oder nach der Erprobungsstufe vom Gymnasium zur Realschule oder zur Hauptschule bzw. von der Realschule zur Hauptschule übergehen. Ein solcher Wechsel kann insbesondere auch dadurch vermieden werden, daß die Erziehungsberechtigten frühzeitig über die Möglichkeiten der Weiterbildung ihrer Kinder informiert werden. Denjenigen Erziehungsberechtigten, bei deren Kindern eine Eignung für Gymnasium oder

Realschule fraglich erscheint, soll empfohlen werden, ihre Kinder die Hauptschule besuchen zu lassen. Der Besuch einer Hauptschule, die in der Regel näher beim Wohnort liegt und die bei einer entsprechenden Entwicklung des Schülers die Möglichkeit des Besuches der Fachoberschule oder der Oberstufe des Gymnasiums (Übertritt nach der 10. Klasse der Hauptschule) ohne Zeitverlust bietet, wird für solche Schüler der geeignetste Bildungsweg sein.

(Quelle: Gemeinsames Amtsblatt des Kultusministeriums und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Nr. 12/1973, Seite 603)

Kooperative Gesamtschule

In Bayern werden seit dem Schuljahr 1968/69 Schulversuche mit 8 kooperativen Gesamtschulen durchgeführt, zu denen jeweils mindestens eine Hauptschule, eine Realschule und ein Gymnasium in einem Schulzentrum gehören.

Ziele der kooperativen Gesamtschule sind:

- Zusammenarbeit der Lehrer der kooperierenden Schularten
- bestmögliche Förderung der Schüler hinsichtlich ihrer Motivation, Fähigkeiten und Leistung
- Verbesserung der Schullaufbahnberatung und der Durchlässigkeit durch institutionalisierte Kooperation
- soziale Integration der Schüler
- bessere Ausnützung der Schulanlage.

Dem Erreichen dieser Ziele dienen folgende Maßnahmen:

- gemeinsame Gesamt-, Fach- und Jahrgangskonferenzen der Lehrer der kooperierenden Schularten
- Lehreraustausch zwischen den Schularten, Lehrer unterrichten mit einem Teil ihrer Unterrichtspflichtzeit in einer anderen Schulart
- Ausbau der gemeinsamen psychologischen Beratung und Schullaufbahnberatung der Schüler
- gemeinsame curriculare Arbeit der Lehrer zur gegenseitigen Abstimmung des Unterrichtsangebots der beteiligten Schularten
- ein geregeltes Verfahren für die Übergänge zwischen den kooperierenden Schularten auf der Grundlage einer vom Ministerium zu erlassenden Umstufungsordnung
- Bildung schulartübergreifender Wahl- und Neigungskurse
- gemeinsame Benutzung von Räumen und Unterrichtsmitteln.

Darüber hinaus wird als zusätzliche Versuchsmaßnahme an einigen Versuchsschulen die wechselseitige Öffnung des Unterrichtsangebots im Bereich der Pflichtfächer erprobt.

(Quelle: Amtsblatt des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Nr. 24 vom 28. 12. 1973)

Austauschassistent

Für das Austauschjahr 1974/75 stehen für deutsche Assistenten wieder Stellen in Großbritannien, Frankreich, in der Westschweiz, in Belgien, Italien, in den Niederlanden und zum erstenmal in Spanien zur Verfügung.

Die deutschen Assistenten haben an der Schule des Gastlandes, der sie zugewiesen werden, in der Regel zwischen 12 und 18 Unterrichtsstunden in der Woche Deutsch zu unterrichten. In Frage kommen Studienreferendare, Studienassessoren, Lehrer an Volks- und Realschulen mit mindestens der Ersten Dienstprüfung, sowie Studierende, die bei Antritt der Assistententätigkeit ein wenigstens viersemestriges Studium abgeschlossen haben. Die Bewerber müssen an deutschen Hochschulen studiert haben und über ausreichende Kenntnisse in der Sprache des Gastlandes verfügen. Sie sollen nicht älter als 30 Jahre und unverheiratet sein.

(Quelle: Amtsblatt des Kultusministeriums Baden-Württemberg, Nr. 1/1974, S. 8—9).

Persönliche Nachrichten

Hinausgegangen:

Afrika:

Magin, Werner, L	6701 Dannstadt, Kirchenstr. 19	Lycée Malik Sy Thies/Senegal üb. Dt. Botschaft Dakar
Zeller, Günter, StR	6454 Großauheim, Krotzenburgerstr. 59	Reg.-Schule Bangui/ ZAR üb. Dt. Bot- schaft Bangui/Zen- tralafr. Republik DHPS Windhoek/ SWA
Schieb, Hans-J., StD	3500 Braunschweig, Jasperallee 51	Priv. Schule Kari- bib/SWA
Eickhoff, Brigitta, Heimerz	5773 Heinrichsthal, Bundesstr. 13	

Amerika:

Eichenberg, Harald, VL	2300 Altenholz-Klausdorf, Klinten- berg 32	DS Guayaquil
Heidrich, Hildburg, L	5275 Bergeustadt 1, Henneweide	DS Lima-Miraflores
Mackensen, Johannes, StR	1000 Berlin 37, Johannesstr. 7	do.
Munk, Gisela, SozPäd	8000 München 40, Clemensstr. 72	do.
Hinsch, Wendelin, StR	1000 Berlin 42, Schönburgstr. 12	DS Arequipa/Perú
Boysen, Karin, L	6200 Apenrade (DK), Bag Möllen 13	Schulverband Chile-Süd Puerto Montt
Damerau, Ernst-Chr., L	6050 Offenbach, A.-Bruckner-Str.	do.
Schmitt, Franz, RL	7583 Ottersweiler, Hubstr. 55	Pestalozzi-Schule Buenos Aires
Strieder, Hermann, OStR	5944 Fleckenberg, Jagdhauser Str. 16	DS Villa Ballester

Aus aller Welt

Deutschland

164. Plenarsitzung der KMK

Die Kultusminister und -senatoren der Länder traten am 8. Februar 1974 unter dem Vorsitz von Kultusminister Jürgen Girsensohn (Nordrhein-Westfalen) in Bonn zu ihrer 164. Plenarsitzung zusammen.

Gemeinsam mit dem Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes, Ministerialdirektor Dr. Arnold, wurden die Möglichkeiten erörtert, wie die *Revision der Schulbücher* intensiviert werden könne. In diesem Zusammenhang würdigten die Kultusminister und -senatoren der Länder die außerordentlichen Verdienste des im Januar 1974 verstorbenen Leiters des *Internationalen Schulbuchinstituts*, Professor Dr. Georg Eckert, der seit mehr als zwei Jahrzehnten sich dieser Revision angenommen hatte. Sie sprachen sich mit Nachdruck für eine Fortführung und wesentliche Verstärkung der Arbeiten dieses Instituts aus.

Der Präsident der Kultusministerkonferenz berichtete über die Vorbereitungen für eine im Frühjahr 1974 in Aussicht genommene *Tagung des Ministerrats und der Minister für das Erziehungswesen der Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaften*. Die Kultusministerkonferenz bekräftigte ihren Wunsch, im engen Zusammenwirken mit der Bundesregierung an den kommenden Beratungen vor allem bei Äquivalenzfragen und der Verstärkung des Austauschs von Lehrkräften aller Art und Schülern mitzuwirken.

Im Rahmen der routinemäßigen Berichterstattung über die Arbeiten von Wissenschaftsrat, Deutschem Bildungsrat, Bund-Länder-Planungsausschuß und Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung wurde eine Arbeitsgruppe beauftragt, unverzüglich den *Entwurf für eine Ländervereinbarung* auszuarbeiten, die die Bereitstellung aller für die Bildungsplanung notwendigen *schulstatistischen Daten* im weitesten Sinne einschließlich Elementarbereich, Berufsbildung und Weiterbildung für die Bundesregierung und die Länderregierungen gewährleistet.

Ausgehend von der Diskussion in allen Länderparlamenten und in der öffentlichen Meinung über den *Stand der Einführung der neuen Mathematik an den allgemeinbildenden Schulen* wurde einem Antrag des Kultusministers des Landes Schleswig-Holstein folgend beschlossen, den Schulausschuß der Konferenz mit einer ersten Prüfung der bisher vorliegenden Erfahrungen zu beauftragen.

Die Konferenz legte die Termine für die nächsten Plenarsitzungen wie folgt fest:

165. Sitzung — 25./26. April 1974 in Bonn

166. Sitzung — 20./21. Juni 1974 im Land Baden-Württemberg. (Pressemitteilung)

Sonstige Länder

Deutsche Schule Den Haag

Die DS Den Haag erfreut sich einer gleichmäßigen Entwicklung. Die Schülerzahl ist von 64 im Jahre 1955 auf 381 am 1. 9. 1972 gestiegen, davon 280 deutscher Staatsangehörigkeit. 1973 bestanden 11 Schüler die Reifeprüfung. Auch die deutschen Sprachkurse für Erwachsene, die im Auftrag des Goethe-Instituts erteilt werden, haben einen erfreulichen Aufschwung genommen. 1972/73 wurden 271 Personen in vier Kursen der Grundstufe I, drei der Grundstufe II, drei der Mittelstufe I, einem Kurs der Mittelstufe II, einem der Oberstufe und in einem Konversationskurs unterrichtet. 83 Teilnehmer unterzogen sich den Prüfungen nach der Prüfungsordnung des Goethe-Instituts mit Erfolg.

Vom 25. bis 27. 5. 1973 veranstalteten die internationalen Schulen Den Haags in der Deutschen Schule eine Kunstausstellung, die vom Botschafter der BRD, Herrn Dr. Obermayer, eröffnet wurde.

Am 17. und 18. 5. 1973 fand in der Schule eine Konferenz der Direktoren der deutschen Auslandsschulen in Frankreich, Belgien und Holland statt. Man beriet über den gegenwärtigen Stand der Schulen, ihre voraussichtliche Entwicklung, Fragen der Unterrichtsordnung, unter anderem auch über Oberstufenreform und Reifeprüfung,

die Dienstanweisung für Direktoren und Lehrer, die Mitwirkung von Vertrauensrat, Schülermitverwaltung und Eltern bei der Gestaltung des Schullebens. An der Konferenz nahmen auch teil Herr Onnen, Präsident der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Herr Legationsrat Venzlaff von der Kulturabteilung des Auswärtigen Amts und Herr Oberschulrat Dr. Möller als Mitglied des Ausschusses für das Auslandsschulwesen der KMK.

Studienfahrten führten einzelne Klassen in die Eifel, nach London, in die Bretagne und nach Wien.

(Aus dem Schulbericht 1971—73)

Deutsche Schule zu Porto

Kalender „Kinder helfen Kindern — crianças ajudam crianças“. Erstmals ist für 1974 ein deutscher Kalender in Porto gestaltet worden. Mit Unterstützung der Firmen Bayer, Groz-Beckert und Grundig und mit bescheidener Mithilfe des Konsulats hat Frau Käthe Buchmann, Kunsterzieherin an der Deutschen Schule zu Porto, einen zweisprachigen Kalender mit Schülerarbeiten der Deutschen Schule zusammengestellt (Preis Esc. 75 = ca. DM 7,60). Der Reinerlös fließt in den Wohltätigkeitsfonds des deutschen Weihnachtsbasars.

Die Deutsche Schule zu Porto ist eine Begegnungsschule. Sie besteht aus Kindergarten, Grundschule (Kl. 1—4) mit deutschem und portugiesischem Programm und einem bis zur Reifeprüfung führenden neusprachlichen Gymnasium (z. Z. noch Kl. 5—13, ab Schuljahr 1974/75 nur noch Kl. 5—12) mit naturwissenschaftlichem Zweig in den oberen Klassen. Im Jahre 1973/74 besuchen 595 Kinder die Schule, davon 231 das Gymnasium, 212 die Grundschule und 152 den Kindergarten. Der Anteil der deutschsprechenden Kinder beträgt im Kindergarten 13 %, in der Grundschule 24 % und im Gymnasium 29 %, der Anteil der

deutschen Staatsangehörigen in Grundschule und Gymnasium 22 %.

(Aus dem Rundschreiben des Deutschen Konsulats Porto vom 12. 11. 1973)

Verband der deutschen Lehrer in Argentinien

Am 4. August 1973 veranstaltete der Verband in der Goethe-Schule in Buenos Aires eine Tagung, die den Zweck hatte, Fragen, die sich auf die deutsch-argentinischen Schulen und den deutschsprachigen Unterricht beziehen, zu erörtern. Drei Faktoren hatten eine gewisse Unsicherheit in bezug auf die Zukunft dieser Schulen hervorgerufen. Zu Beginn des Schuljahres 1973 hatte die ZfA die Lehrer der deutschsprachigen Schulen aufgefordert, zu den Überlegungen der Zentralstelle Stellung zu nehmen. In der Öffentlichkeit wurde die Frage über den Status der argentinischen Privatschulen erörtert. Auch das neu eingeführte Bilingüe-System bedeutet für manche Lehrer eine Umstellung. Es erschien daher gegeben, die Situation durch Referate von berufener Seite richtig zu kennzeichnen. Der Schulberater der Deutschen Botschaft, OSTd Harry Werner, sprach über „Orientierungshilfen für den Fortschritt an den deutsch-argentinischen Schulen“ und Hans-Siegfried Weis über „Bilingüe-Unterricht an den deutsch-argentinischen Schulen von Buenos Aires“. Beide Referate wurden im Mitteilungsblatt Nr. 36 des Verbands veröffentlicht. Dasselbe Heft enthält auch einen Bericht von Dr. L. Fleiter über eine Diskussion über einen Aufsatz von Präsident Onnen über muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht.

Die 1. Vorsitzende des Verbands, Frau Dr. Anita Grimm, richtete Worte des Dankes an den Schulberater der Deutschen Botschaft, OSTd Harry Werner, der Ende August nach Deutschland zurückgekehrt ist.

(Nach dem Mitteilungsblatt Nr. 36 des Verbandes vom Nov. 1973)

Buchbesprechungen

Jens Ihwe: Linguistik in der Literaturwissenschaft. Zur Entwicklung einer modernen Theorie der Literaturwissenschaft. Bayerischer Schulbuch-Verlag, München 1972. 449 S., kart. DM 38,—.

Wenn man die Sprache beim Wort nimmt, wird z. B. eine Äußerung P. Handkes verständlich: „Wenn ich schreibe, interessiere ich mich nur für die Sprache. Beim Schreiben lenkt die Wirklichkeit nur ab und macht alles unrein.“ Gerade im Hinblick auf solche Aussagen wird deutlich, daß der Zugang zur modernen Literatur zu einem großen Teil nur auf der Grundlage einer linguistischen Analyse gegeben ist. Wenn Ihwe S. 28 Linguistik oder Sprachwissenschaft sagt und letztere als die unmittelbar vorangehende Disziplin der Literaturwissenschaft (S. 76/103) bezeichnet, dann fallen die spekulativ-sprachphilosophisch orientierten Ansätze der traditionellen Literaturwissenschaft (S. 23) aus; die Bahn ist frei für eine beschreibungsadäquate Sprachtheorie, z. B. eine TG (generative Transformationsgrammatik) als Grundthese dieser nach allen Seiten sich absichernden Untersuchung (S. 22). Da ferner disziplinfremde Fragestellungen als nicht zur literaturwissenschaftlichen Beobachtungssprache gehörig angesehen werden, wird die Leistung des Russischen Formalismus zur brauchbarsten Theorie, da sie als erster, umfassender Versuch eine einheitliche Sprache zur Beschreibung der vielfältigen literarischen Erscheinungen (S. 330) herausstellt. Der Verf. lädt zu einem Lernprozeß ein, der die Kenntnis von Grundlagen und Struktur einer erklärenden Sprachtheorie voraussetzt. Daher scheint zunächst das Studium einer Einleitung in die theoretische Linguistik (z. B. J. Lyons, bespr. in 6/1972) unerlässlich, zumal die Eigenart der Textzusammenstellung schwerlich zur kursorischen Lektüre anregt. (Das Werk ist eine von der Universität Kiel 1970 angenommene Dissertation.) Wenn einem Autor, der sich nicht für die Veränderung des Bestehenden einsetzt, vorgeworfen

wird, er schreibe im Dienst der Herrschenden, werden Versuche verständlich, die Germanistik als Wissenschaft neu zu legitimieren, indem sie Maß an der Exaktheit der Naturwissenschaften nimmt, d. h. wenn sie sprachwissenschaftliche Methoden und Begriffe in der Literaturwissenschaft verwendet und auf rationale Verfahren und Ergebnisse ausgeht, die von der modernen Linguistik entwickelt wurden, m. a. W., indem sie die Literaturwissenschaft linguistiert (S. 24). Das ist dem Verf. sicherlich gelungen. Nur fragt es sich, ob man so ein SKW = sprachliches Kunstwerk ganz in den Griff bekommt, von didaktischen Nutzenanwendungen ganz zu schweigen. Aber das wäre schon wieder disziplinfremd. Daher stellt die theoretische Einleitung für die Bestimmung des Verhältnisses von Literatur und Sprachwissenschaft die Bedeutung des Russischen Formalismus heraus und zeigt, daß eine befriedigende Lösung auch der literaturdidaktischen Probleme erst dann möglich ist, wenn man unter Literaturwissenschaft nicht mehr das Zusammenstellen von Materialien, Spekulieren und interpretativen Subjektivismus (S. 17) versteht, sondern als Ziel der Literaturwissenschaft das Aufstellen von Gesetzmäßigkeiten über den Umgang mit der Literatur bezeichnet. Die Aufgabenstellung der generativen Grammatik nach Chomsky wird zu einer beschreibungsadäquaten Sprachtheorie erweitert. Unter diesem Aspekt folgt eine Untersuchung der Bereiche der Sprach- und der Literaturwissenschaft und der Aufbau einer Beschreibungspraxis für das sprachliche Kunstwerk. Das 2. Kap. erarbeitet die Grundlagen für die Bestimmung des Verhältnisses zwischen Literaturwissenschaft und Linguistik durch Präzisierung linguistischer ‚Lehrsätze‘. Die Anwendung im 3. Kap. beschreibt das sprachliche Kunstwerk in einem Diagramm (S. 375), das die Vorzüge moderner linguistischer Terminologie einarbeitet und sich gegen extreme Verfahren absichert. Das wissenschaftlich bedeutsame Werk hinterläßt sicherlich Anregungen zur Ent-

wicklung sprachlicher Kreativität. Es bleibt jedoch vom Didaktischen her die Frage, was mit einer pragmatischen Kommunikationstheorie gewonnen ist. Denn ein Sprachkunstwerk lebt doch von seiner ‚Kommunikation‘. Die Fähigkeit, Konflikte mit andern vernünftig (rational) zu lösen, Enttäuschungen zu verarbeiten, Toleranz zu üben, sich ‚zurückzunehmen‘, kurz das, was man sich in der psychologischen Fachsprache mit ‚affective domain‘ umschreibt, das zu fördern ist wohl eher Sache lebendiger Praxis und nicht progressiven Deutschunterrichts.

C. Schneider

Brockhaus Enzyklopädie in 20 Bänden.

F. A. Brockhaus, Wiesbaden 1966 ff. Band 17: SCHR—STAL. 848 S. mit zahlr. Bildern im Text, Übersichten, Statistiken und Textkarten, 8 S. farb. Karten (Schwaben, Schweden, Schweiz, Sowjetunion, Sprachen) sowie 24 bunten Tafeln. — Band 18: STAM—TRIE. 863 S., 24 Farbtafeln, zahlr. Textbilder u. einfarb. Tafeln, Karten und Stadtpläne von Stockholm, Straßburg, Stuttgart, Trier. Hld. je DM 98,—.

Zu den Höhepunkten der Ende Juni und November 1973 erschienenen Bände 17 und 18 gehören die Artikel über Spanien (59 Spalten), Sowjetunion (46), Schweiz (39), Schweden (32) und Südafrika (18); dabei ist zu beachten, daß nicht nur Rußland in Band 16 39 Spalten, sondern allen Republiken und Großräumen (Sibirien 6 Sp.) der UdSSR eigene Artikel gewidmet sind. 39 Spalten führen von „Staat“ bis „Staat und Kirche“, 31 von Schulalter bis Schulverwaltung, 22 von Sprachakademie bis Sprachzugriff; über Theater wird auf 19, über Schrift auf 17, über Sozialdemokratie auf 15 Spalten alles Wesentliche gesagt; Shakespeare werden 10 Spalten zugestanden. Diese willkürlichen Angaben sollen die Ausführlichkeit der Enzyklopädie dartun und gegebenenfalls Vergleiche ermöglichen. Bloßes Blättern bringt Entdeckerfreuden: wer weiß schon, weshalb vom phönikischen Namen „Spanien“ auf das Stichwort „Kaninchen“ verwiesen wird, daß „Kurzkommentar“ (Stichwort

„Titel“) eingetragenes Warenzeichen ist, daß Titananreicherung im Mondgestein durch die Besatzung von Apollo 11 festgestellt wurde? Seit 1966 der erste Band der Brockhaus Enzyklopädie herauskam, hat sich etliches zugetragen. Deshalb kündigt der Verlag nach einem 21. Band (Karten zur Br.Enz.) zwei Ergänzungsbände (22 und 23 für je das halbe Alphabet) an; Band 24 wird ein Wörterbuch der deutschen Sprache sein. Auch diese vier Bände sollen, nach Abschluß des 20bändigen Werks im September 1974, einander in jeweils 5monatigem Abstand folgen.

G. Scholz

Lutz Röhrich: Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten. 2 Bände. Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1973. 624 und 632 S. mit über 600 Abb. aus zeitgenössischen Quellen im Text, Register. Naturleinen zus. DM 236,—

Die Großartigkeit dieses Werks begreift nur, wer sich die beiden geschmackvoll ausgestatteten Bände selbst vornimmt. Denn wie sollte eine karge Besprechung den über 10 000 in 22 000 Stichwortartikeln enthaltenen sprichwörtlichen Redensarten gerecht werden, die der Freiburger Ordinarius für Volkskunde und germanische Philologie und Direktor des Deutschen Volksliedarchivs zusammen mit vielen Helfern in zehnjähriger Arbeit eingebracht hat. Die Einleitung (S. 9—34) grenzt die sprichwörtlichen Redensarten („ungeformter sprachlicher Rohstoff“, mit relativ konstantem Wortlaut, häufig und anonym auftretend) gegen Sprichwort (abgeschlossener Satz in festgeprägter Formulierung mit fester Tradition), bildkräftige Ausdrücke und bloße Metaphern sowie wörtliche Zitate ab und nennt die Ziele des Lexikons: die Herkunft sprachlicher Bilder zu klären, die Bedeutungsgeschichte der Wendungen zu umreißen, ihre unterschiedliche Gebrauchsfunktion und Stilfärbung zu ermitteln. Die sprichwörtlichen Redensarten spiegeln die stete Freude des Menschen am treffsichersten Ausdruck, am erhellenden Witz und am verhüllenden Spiel wider und vermitteln wertvolle Auf-

schlüsse über Rechtsleben, Standessprachen, brauchträumliches Volksleben, Volksglauben usw. In das Lexikon ist eingegangen, was an sprichwörtlichen Redensarten von den Anfängen bis heute zu ermitteln war; so sind nun ausgestorbene, für das Verständnis älteren Schrifttums wichtige Redensarten hier ebenso bewahrt wie landschaftsgebundene Redensarten, die z. T. mit der älteren Generation der Vertriebenen aussterben werden. In der Sprache waltet Willkür: während die Stichwörter Stein, Hund, Katze, Teufel 12 bis 23 Spalten füllen, konnte „Liebe“, in Redensarten selten, kein Stichwort werden, und Zahlen tauchen nur wenige auf: 3, 4, 5, 7, (eine Achte bauen), 9, (der Zehnte), 12, 13, 15, 29, 72, 99, 100, „175er“, 1000. Zahlreiche Artikel enthalten zum Vergleich sprichwörtliche Redensarten anderer Sprachen, vielen Artikeln sind Literatur- und Quellenangaben beigelegt. Die Problematik der alphabetischen Anordnung der Stichwörter (die zwar die voreilige kulturgeschichtliche Einordnung von Redensarten verhindert, aber auch Zusammengehöriges trennt) wird durch Sammelartikel wie *ach* (mit *Ach* und *Krach* und andere endreimende Zwillingsformeln), *Amt* (in *Amt* und *Würden*: Zwillingsformeln ohne End- oder Stabreim mit Substantiven), *Deut* (Verdeutlichung der abstrakten Verneinung), *etepetete* (Silbenverdoppelung), *Herkulanum* (rdal. Fluchformeln), *schlagen*, *trinken*, wie (Vergleiche), *zeitlich* (das Zeitliche segnen und sinnverwandte Redensarten) gemildert und durch das Register (1227—1255) mit rd. 6000 Stichwörtern auch der Sammelartikel aufgehoben. Das Verzeichnis der „Quellen und Darstellungen“ (1191—1213) und der Nachweis für die Abbildungen (1214—1226) runden das Werk ab. Es enthält zehnmal mehr Redensarten als die 7., von Alfred Schirmer besorgte Auflage des einst maßgeblichen Borchardt-Wustmann-Schoppe. Als Standardwerk sollte der „Röhrich“ neben dem „Büchmann“ in den Lehrerbüchereien auch der Auslandsschulen nicht fehlen, denn „für den Ausländer bedeuten Redensarten die höchste Stufe in der Aneignung der fremden Sprache“

(S. 33). Der Preis entspricht dem Gebotenen.
G. Scholz

Slabý-Grossmann: Wörterbuch der Spanischen und Deutschen Sprache. Bd. II: Deutsch - Spanisch. 3. Aufl., neu bearbeitet und erweitert von Dr. Carlos Illig. Brandstetter Verlag, Wiesbaden 1973. XXX, 1201 S., Skinoid DM 70,—.

Das Erscheinen der 3. Auflage des Slabý-Grossmann ist für alle, die ernsthaft mit der spanischen Sprache zu tun haben, ein Ereignis. Der vorliegende deutsch-spanische Teil des Standardwerks unterscheidet sich wesentlich von der 1941 erschienenen „durchgesehenen 2. Auflage“. Der Umfang des Wörterverzeichnisses wurde von 1316 auf 1201 Seiten verringert; durch Verwendung dünneren Papiers ist der Band handlicher geworden. Auch das typographische Bild hat sich gewandelt. Das Wörterverzeichnis ist jetzt auf 2 Spalten je Seite aufgegliedert. Das Stichwort erscheint halbfett, Abkürzungen und Hilfsangaben in gewöhnlicher Schrift, die spanische Übersetzung in Kursiv. Daran muß man sich erst gewöhnen. Das akzentuierte *í* ist im Kursivdruck schwer vom gewöhnlichen *i* zu unterscheiden.

In den Vorbemerkungen sind die Hinweise zur Deklination und Konjugation entfallen. Der deutschsprachige Benutzer wird sie nicht vermissen. Aussprachehinweise werden nur in besonderen Fällen gegeben, Flexionsangaben sind häufiger. Amerikanismen werden mit Recht nur dort berücksichtigt, wo sie für ganz Amerika gültig sind. Für „Elendsviertel“ finden sich allerdings 8 räumlich verschiedene Bezeichnungen, davon 7 für Spanisch Amerika. Abkürzungen sind im Alphabet eingeordnet und verweisen auf die Langform des Stichworts. Ein gesondertes Verzeichnis der Abkürzungen hätte ein doppeltes Aufsuchen erspart.

Manches Wort, das in den 50er Jahren in den Nachtrag aufgenommen worden war, konnte wieder gestrichen werden, so das „Trockenei“ und das „Ministerium für Gesamtdutsche Fragen“ (das Wort „gesamtddeutsch“ ist erhalten geblieben). Neu aufgenommen wurden Wörter wie „Augen-

bank“, „Hupkonzert“, „Mengenlehre“ und „Vektorrechnung“. Bei dem Stichwort „Elektronen-“ zählt man 35 Zusammensetzungen. Selbst Wörter, die noch im neuesten Duden fehlen, wie „Kaufkraftschwund“, „Härteklause“ (vgl. Heft 1/74 S. 29), sind im Slabý-Grossmann zu finden. Wenn auf das Fehlen von Wörtern wie „Gammler“, „Fluglotse“ oder „Flugleiter“, „Gesamtschule“ hingewiesen wird, so nur, um die Grenzen auch dieses hervorragenden Werks anzudeuten, zu dessen Herausgabe Verlag und Bearbeiter zu beglückwünschen sind.

G. Lepiorz

Der Große Duden. Band 4: Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 3., neu bearb. u. erweit. Aufl. Bearb. von *Paul Grebe* unter Mitwirkung von *Helmut Gipper*, *Max Mangold*, *Wolfgang Mentrup* und *Christian Winkler*. Bibliographisches Institut, Mannheim/Wien/Zürich 1973. 763 S., geb. DM 22,—.

Fortschritte der Linguistik haben die seit der ersten Auflage von 1959 (bespr. in 6/60) zweite Neubearbeitung notwendig gemacht. In ihr sind, ohne daß die Gesamtanlage augenfällig verändert zu werden brauchte, wesentliche Ergebnisse der Erforschung von Funktionen der Wortarten und Satzteile berücksichtigt. Was im einzelnen hinzugekommen, ausführlicher dargestellt, feiner unterschieden und besser gegliedert ist, läßt sich nicht aufzählen. Schon der gelegentlich Nachschlagende wird den Text gestrafft, Beispiele modernisiert finden. In bewährter Weise Wissenschaftlichkeit und Sprachberatung verbindend, bleibt die Duden-Grammatik Lehrenden und Lernenden unentbehrlich als umfassende und allgemeinverständliche Darstellung der deutschen Gegenwartssprache und — auch durch das „Wortregister und Re-

gister für Zweifelsfragen“ (S. 669—717) — als nur selten versagende Hilfe bei Unsicherheiten im Sprachgebrauch. G. Scholz

Duden-Taschenbücher Band 17: Leicht verwechselbare Wörter. Von *Wolfgang Müller*. Bibliographisches Institut, Mannheim/Wien/Zürich 1973. 334 S., kart. DM 7,80.

In diesem ersten deutschen Wörterbuch leicht verwechselbarer Wörter sind häufig auftretende Interferenzfehler in Gruppen alphabetisch von „a-/un-/nicht“ bis „zwangsläufig/zwangsläufig“ zusammengestellt. Die nach Bedarf ausführlichen Definitionen der einzelnen Wörter werden durch Belege (auch falschen Gebrauchs) ergänzt, deren Quellen verschiedener Höhenlage auf S. 309—317 angegeben sind. Zu den Gruppen führt ein Register (322—334) mit über 2000 Wörtern. Gewiß werden keinem Benutzer alle Wortgruppen interferenzgefährdet erscheinen, doch wer über Zusammenstellungen wie „Boudoir/Bordell“, „Champignon/Champion“, „deutschsprachlich/deutschesprachig“, „genial/genialisch/genital“ oder „provisorisch/prophylaktisch“ lächelt, kann vielleicht Bedeutung und Gebrauch von Wörtern anderer Gruppen, etwa von „abnorm/abnormal/anormal/unnormal/anomal“, „Automation/Automatisierung/Automatisation“, „einmütig/einhellig/einstimmig“, „gültig/geltend“, „(il)legal/(il)legitim“, „Lasur/Glasur“, „unterschiedlich/verschieden/grundverschieden/verschiedenartig/verschiedentlich/verschiedenerlei“, nicht auf Anhieb klar definieren und voneinander abgrenzen. Der Deutschlehrer, dem falsch verwendete Wörter oft begegnen, spart Zeit und Mühe, wenn er sich der Erläuterungen und Belege des nützlichen, durch Flatterdruck preiswerten Buches bedient.

G. Scholz

Zeitschriftenschau

Nöte der Bildungspolitik

Alle bestehenden Nöte aufzuzeigen überstiege den Rahmen dieser Zeitschriftenschau. Verwirrend in ihrer Vielfalt sind die Themenkataloge der pädagogischen Zeitschriften. Georg Picht, der schon 1964

auf die Nöte unseres Bildungswesens hinwies und Initiativen in Gang setzte, schreibt in Heft 5/73 der *Zeitschrift für Pädagogik* (Beltz) „Vom Bildungsnotstand zum Notstand der Bildungspolitik“. Dieses Scheitern aber will niemand eingestehen; zu

viele sind daran beteiligt. Die Monatsschrift *betrifft: erziehung* (Beltz) überschreibt in Heft 11/73 einen ihrer Kommentare „Ein Schritt vorwärts, zwei zurück“. Das trifft zu auf manchen schulischen Bereich, von den Rahmenrichtlinien über die Curricula zur Mengenlehre und der Kleinschreibung. Es trifft ganz allgemein auch das Problem der Motivation in der Schule, „Keine Lust zum Lernen“, das Leitthema von Heft 4/73 *Gesamtschule* (Westermann) mit der Kardinalfrage: Wie bringt man die Schüler dazu, um der Sache und nicht um der Noten willen zu lernen?

Ungeklärt bleibt weiterhin die Frage der Vorschulerziehung. „Verschulter Kindergarten?“ — diese Frage wird gestellt in Heft 4/73 *Kindergarten heute* (Beltz), wo versucht wird, Wege und Irrwege heutiger Vorschulpädagogik aufzuzeigen zu einem Zeitpunkt, da die noch nicht reformierte Schule schon nach den Fünfjährigen greife. — Die Berliner Entscheidung zur künftigen Vorschulerziehung karikiert *betrifft: erziehung* (Beltz) in Heft 11/73 mit dem Beitrag „In Reih und Glied zur Vorschulreife?“, denn Vorschule sei langfristig Vorverlegung der Schulzeit und damit verbunden ein noch früheres Eintrainieren von Qualifikationen für den Produktionsprozeß. (Mit Vorbehalt zitiert. Schr.)

Auffallende Zurückhaltung zeigen die pädagogischen Zeitschriften beim ‚heißen Eisen‘, der Rechtschreibreform. Während Tageszeitungen zu dieser Frage spaltenlang Stellung beziehen — z. B. die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* mit „Die unsichtbare Bücherverbrennung: der Tod der Schriftsprache in Etappen“ — und die Meinungsvielfalt das Für und Wider in Leserzuschriften dartun, stellt das GEW-Fachblatt *Erziehung und Wissenschaft* die Thesen des Frankfurter Kongresses zur Rechtschreibreform als Forderung der Lehrerschaft in Heft 11/73 heraus. Daß aber auch in diesen Reihen die Meinung dazu nicht einheitlich ist, beweisen wiederum die in den folgenden Heften abgedruckten Leserbriefe. — Für alle, die annehmen, daß die

Reform Hilfe und Rettung für die besonders Schwachen sein könne, weist Artur Kern in Heft 4/73 *Allgemeiner Schulanzeiger* (Herder) auf folgendes hin: „Ob die Reform kommt oder nicht, eine Warnung drängt sich auf: Wer da annimmt, die ‚gemäßigte Kleinschreibung‘ löse weiterhin das Legasthenieproblem, unterliegt einer schwerwiegenden Täuschung.“ So schwimmt vorerst dieses viel diskutierte Thema zwischen Bangen und Hoffen noch immer über abgründiger Tiefe, die karikierend ausgelotet wird durch die in Heft 10/73 *Pädagogische Beiträge* (Westermann) abgedruckten „Fünf Schritte zur Beseitigung der Orthografie“, wo es nach dem 5. Schritt — wegfal fon ä, ö und ü — weitergeht: „ales überflusige ist iest ausgemerst, die ortografi wider slikt und einfak. naturlik benötigt es einige seit, bis dis eferneinfakung ublical riktig ferdaut ist, ...“.

Zu einem Zeitpunkt, da die Gastarbeiter bereits wieder im Rückzug sind (Rückkehrerprämie!), plant das Institut für Bild und Film in Wissenschaft und Unterricht (IFWU) in München ein Lehrwerk im Medienverbundsystem für den Deutschunterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer, aber auch von Spätaussiedlern, wie Ausgabe 6/73 von *LEHRMITTEL AKTUELL* (Westermann) mitteilt. Verantwortlich zeichnet der Frankfurter Professor Dr. H. Müller, der über diesen Plan auch in Heft 4/73 *Allgemeiner Schulanzeiger* (Herder) unter dem Titel „Sprachprogramme für Gastarbeiterkinder“ schreibt. Vorausgehen sollen wissenschaftliche Begleituntersuchungen; Aufträge zur Sammlung von Redekonstellationen werden vergeben, um schließlich eine Loseblattsammlung zu erarbeiten, die ausländische Kinder beim Eintritt in die Schule in die Hand bekommen. Das Vorhaben will durch Sprache Sozialisation und Integration erreichen und dem Kriterium der Nützlichkeit für den Schüler den Vorrang geben. Ob und wie weit hierbei bisher praktizierte Methoden und ihre Lehrwerke überholt werden können, wird sich zeigen. R. Schröter

Anschriften der Mitarbeiter

Hans-Georg Becker, 575 Menden/Sauerland, Von-Hatzfeld-Str. 6; Herbert Kocher, Deutsche Schule, P.O.B. 1323, Teheran (Iran).

1. Vermittlung

Freistellung ab 1. Febr. 1974

Grund- und Hauptschullehrerin

Englisch, Biologie
sucht zum 1. 8. 1974 Tätigkeit an Deut-
scher Schule im engl. bzw. franz. spre-
chenden Sprachraum.

Kontakt erbeten an Max Hueber Ver-
lag, München — rö

Neuerscheinung

The Short-Short Story of Mankind

and Other Science Fiction Classics

Herausgegeben von H. G. Stenzel

(Huebers Fremdsprachliche Texte)

56 Seiten, geheftet DM 3,60,

Hueber-Nr. 257

Dieses für den Mittel- und Oberstufen-
unterricht geeignete Heft enthält Geschich-
ten von Isaac Asimov, Ray Bradbury, Ar-
thur C. Clarke, Eric Frank Russel und
John Steinbeck.

Max Hueber Verlag

Spanisch für Sie

Ein moderner Sprachkurs
für Erwachsene

von Wolfgang Halm, Alfonso Abeijón und Máximo Stürckow

unter Mitarbeit von Alberto Barrera-Vidal

Band 1: 176 Seiten, mit 154 Zeichnungen und 4 Seiten Farbbildteil, kart.
DM 11,—, Hueber-Nr. 4025

Dazu lieferbar: Lehrerheft (DM 6,50) — Aufnahmen sämtlicher Lektionstexte
auf 3 Schallplatten (DM 18,—) und einem Tonband (DM 40,—) — Aufnahmen
sämtlicher Lektionstexte mit Nachsprehpausen auf 2 Tonbändern (DM 90,—)
bzw. 2 Compact-Cassetten (DM 50,—) — 146 Diapositive zu den Lektionen 1—15
des Lehrbuches (DM 155,—).

In Vorbereitung: Arbeitsbuch — Sprechübungen (Tonbänder, Compact-Cassetten
und Textheft) — Folien für Overheadprojektoren.

„Spanisch für Sie“ ist ein dreibändiger Lehrgang. Band 1 aktiviert insgesamt etwa
900 lexikalische Einheiten sowie die zu einer Verständigung auf elementarster Basis
erforderlichen sprachlichen Strukturen. Der Band umfaßt 24 Lektionen; davon sind
die 9., 16. und 24. Testlektionen.

Band 2 von „Spanisch für Sie“ erscheint im August 1974, der abschließende 3. Band
im Sommer 1975.

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag

8045 Ismaning/München, Krausstraße 30



Wenn Sie umziehen wollen...

unverbindliche Beratung erhalten Sie
bei der nächsten Niederlassung von

SCHENKER

INTERNATIONALE TRANSPORTE · WELTWEITE ORGANISATION

in Köln: Hansaring 97 · Tel. 370 91

in Bonn-Duisdorf: Bundesbahn-Bahnhof / Ladestraße · Tel. 65 09 51

Auszug aus dem großen Angebot des Jahres 1974

Silbermünzen wie Originale von Münz-Raritäten Seltenheiten

aus dem Kaiserreich — Weimarer Republik — III. Reich



Alle Münzen Silberblank. Begehrte Geschenke — erstrangige Sammlungskomplettierer. Vorder-, Rückseite, Rand und Silber wie die Originale. Nummer nach Jäger-Katalog „Die Deutschen Münzen seit 1871“.

Für Ihre Bestellungen verwenden Sie bitte einfach nebenstehenden Bestellschein: ausschneiden und in einen Umschlag gelegt, 40 PF Porto.

Heinrich Hilbers

**ANKAUF
VERKAUF**

Raritäten aus aller Welt

465 Gelsenkirchen, Am Feldbusch 42, Ruf (02322) 85212

BESTELLSCHEIN

Ich wünsche folgende Münzsorte: Bestelltes habe ich durch Eintragen der Stückzahl kenntlich gemacht.

		DM
..... 44	König Otto v. Bayern 5 MK 1888	65,—
..... 57	Herzog Ernst August und Viktoria Luise zu Braunschweig und Lüneburg 3 Mark Aussöhnungsmünze	45,—
..... 58	Herzog Ernst August und Viktoria Luise zu Braunschweig und Lüneburg 5 MK Aussöhnungsmünze	88,—
..... 60	Hansestadt Bremen 5 MK	65,—
..... 83	Breiter Adler 5 MK von Lübeck 1908	70,—
..... 87	Mecklenburg-Schwerin Hochzeitsmünze 5 MK	60,—
..... 88	Mecklenburg-Schwerin Jahrhundertfeier 3 MK	50,—
..... 90	Großherzog Friedrich Wilhelm 2 MK Mecklenburg-Strelitz	70,—
..... 99	Kaiser Friedrich III. 5 MK	55,—
..... 115	100-Jahrfeier Grafschaft Mansfeld zu Preußen 3 MK	55,—
..... 139	500 Jahre 5 MK Universität Leipzig	55,—
..... 141	3 MK Sachsen Friedrich der Weise, Reformationsjubiläum	85,—
..... 143	Sachsen-Altenburg 75. Geburtstag Herzog Ernst 5 MK	85,—
..... 144	Sachsen-Altenburg 50jähriges Regierungs-Jubiläum 5 MK	70,—
..... 155	Sterbetaler Herzog Georg II. von Sachsen-Meiningen 3 MK	45,—
..... 161	Sachsen-Weimar 350 Jahrfeier der Universität Jena 5 MK	60,—
..... 163	Jahrhundertfeier des Großherzogtums Sachsen-Weimar 3 MK	50,—
..... 322	5 RM Jahrtausendfeier der Rheinlande Buchstabe A und D pro Stück	60,—
..... 325	3 RM 100 Jahre Bremerhaven	50,—
..... 326	5 RM 100 Jahre Bremerhaven	75,—
..... 327	Tausend-Jahrfeier Nordhausen 3 M	50,—
..... 328	Eberhard im Barte 3 RM	55,—
..... 333	Gründungsfeier Naumburg/Saale 900 Jahre 3 RM	50,—
..... 336	Lessing 200. Geburtstag 5 RM	55,—
..... 339	1000 Jahre Meißen 5 RM	80,—
..... 342	Graf Zeppelin Weltflug 1929 3 RM	45,—
..... 343	Graf Zeppelin Weltflug 1929 5 RM Buchstabe A oder E pro Stück	60,—
..... 344	Walter von der Vogelweide 3 RM	45,—
..... 346	Rheinlandräumung 1930 5 RM	55,—
..... 349	3 Reichsmark 1931	75,—
..... 350	Goethe 3 RM 100. Geburtstag	45,—
..... 353	5 RM 450. Geburtstag Martin Luthers	50,—
..... 359	5 RM 175. Geburtstag Friedrich Schiller	50,—

Das große Münzangebot erhält jeder Kunde.

Auch 120 verschiedene originalgetreue, goldgehaltstimmende Nachprägungen von 5,—, 10,— und 20,— MK-Goldstücken der Kaiserzeit von Kaisern, Königen, Fürsten und Städten lieferbar. — Sonderangebot bitte anfordern.

Vorname

Zuname

Postleitzahl, Wohnort

Straße u. Haus-Nr.

(Bitte mit Schreibmaschine
oder in Blockschrift ausfüllen)

Unterschrift

Französisch 2000 S

Ein Sprachprogramm für den Selbstunterricht
von Hans G. Bauer und Geneviève Heckl-Bouloc

Teil 1: zusammen DM 108,—, Hueber-Nr. 9621

Textheft einzeln: 128 Seiten, 4 Seiten Farbbildteil, kart. DM 15,—,
Hueber-Nr. 2.9621

Teil 2: zusammen DM 108,—, Hueber-Nr. 9622

Textheft einzeln: DM 15,—, Hueber-Nr. 2.9622

Teil 3: zusammen DM 108,—, Hueber-Nr. 9623

Textheft einzeln: DM 15,—, Hueber-Nr. 2.9623

Jeder Teil von „Französisch 2000 S“ besteht aus einem Textbuch und 4 Compact-Cassetten, die auf jedem Cassetten-Recorder abspielbar sind. Das Textbuch enthält jeweils 9 Lektionen, die mit einem Test abschließen. Innerhalb der Lektion ist der Stoff in Lernabschnitte unterteilt, die durch den ganzen Kurs hindurch fortlaufend numeriert sind. Dieses lineare Lernprogramm für den Selbstunterricht setzt keine Vorkenntnisse voraus. Die drei Kursteile vermitteln einen auf wissenschaftlicher Grundlage erstellten Mindestwortschatz von ca. 850 Wörtern und die für eine alltägliche Unterhaltung wichtigsten Satzstrukturen.

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag

8045 Ismaning/München, Krausstr. 30

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automöbellastzügen
von und nach allen Orten
der Bundesrepublik

sorgfältig,
pünktlich,
zuverlässig

seit 1868

im Familienbesitz

Carl Grove

Internationale Möbelspedition

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

Fordern Sie bitte meine Referenzenliste an

Wenn Sie Ihre Ferien in der Bundesrepublik oder in der Schweiz verbringen und sich an Ort und Stelle über Klett-Titel informieren wollen, besuchen Sie unser Informationszentrum, das an Ihrer Reiseroute oder in der Nähe Ihres Urlaubs- oder Heimatortes liegt.



Eine Fundgrube an Anregungen und Materialien für die tägliche Unterrichtsarbeit erwartet Sie:

Schulbücher – Arbeitshefte – Arbeitskarteien – Lesehefte – Transparente für die Arbeitsprojektion – Filme – die Klett-Schulgalerie – Lehrerbände – Fachliteratur zur Pädagogik, Psychologie und Soziologie.

Sie können rumstöbern, lesen, ausprobieren und sich – wenn Sie wollen – auch beraten lassen.

Wir freuen uns auf Ihren Besuch!

Berlin 30

Nollendorfplatz 4
Tel. (030) 2162046

Bonn

Am Hofgarten 10
Tel. (02221) 638349

Dortmund

Westenhellweg 85/III
Tel. (0231) 143646

Düsseldorf

Friedrichstraße 148
Tel. (0211) 347091/92

Hannover

Mendelssohnstraße 57
Tel. (0511) 889120

München 2

Landwehrstraße 39
Tel. (089) 554914/552366

Stuttgart 1

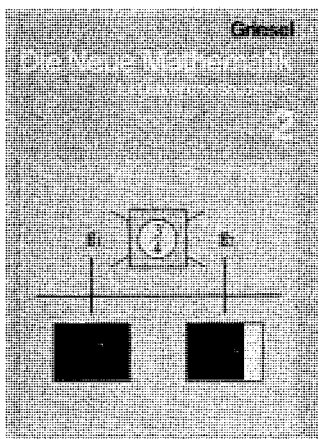
Theodor-Heuss-Straße 24
Tel. (0711) 6672502

Wiesbaden

Matthias-Claudius-Str. 14
Tel. (06121) 370680

Zug/Schweiz

Landsgemeindeplatz 4
Tel. (042) 214131



Band 2

Größen, Bruchzahlen, Systembrüche, Sachrechnen

Best.-Nr. 34022, 17,80 DM

Lösungsheft

Best.-Nr. 34026, in Vorb.

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.

Schroedel

Griesel

Die Neue Mathematik für Lehrer und Studenten

Im April 1974

erscheint:

Band 3

Rationale Zahlen, Algorithmen, Ver- knüpfungen, Gruppen

Best.-Nr. 34024, 13,60 DM

Lösungsheft

Best.-Nr. 34027, in Vorb.

Die gründliche Behandlung des Stoffes machte die Aufgliederung des gesamten Werkes in drei Bände erforderlich. Zu jedem Band gibt es ein Lösungsheft zur Selbstkontrolle. Die Lieferung erfolgt über den Buchhandel.

Hannover · Darmstadt
Dortmund · Berlin

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

21. Jahrgang Heft 5 Mai 1974

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

Experte an ausländischen Regierungsschulen ein neuer Typ des Auslandslehrers?	B. von der Linden	Seite 115
Textauswahl zum Deutschunterricht für die Abschluß- klasse an höheren Schulen im frankophonen Afrika	H.-E. Eckert	Seite 119
Der Germanistenkurs am Studienkolleg München . . .	W. Schuh	Seite 123
„Vergleichende Untersuchungen von Mathematikbüchern für das 1. Schuljahr		Seite 127
Strafbare Unterrichtsmethoden?	W. Nordemann	Seite 128
Persönliche Nachrichten		Seite 132
Aus aller Welt		Seite 133
Buchbesprechungen		Seite 137
Zeitschriftenschau		Seite 142

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.), Gartnicher 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 Versandkosten; 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

Experte an ausländischen Regierungsschulen — ein neuer Typ des Auslandslehrers?

Von Dr. Bernhard von der Linden, Cali (Kolumbien)

Es ist zu erwarten, daß infolge der Neuorientierung der deutschen auswärtigen Kulturpolitik nicht nur die deutschen Auslandsschulen umstrukturiert werden, sondern im Rahmen von Bildungshilfeprogrammen in größerem Ausmaße als bisher deutsche Lehrer an ausländischen Regierungsschulen tätig sein werden.

Während der Auslandslehrer im Gastland die deutsche Schule als eine Institution vorfindet, die zwar z. Z. vielerorts im Umbruch begriffen ist, ihn aber doch mit bestimmten Aufgaben betraut und Zielvorstellungen hat oder doch haben sollte, ist der „Experte“ an ausländischen Regierungsschulen im wesentlichen auf die Entfaltung seiner Eigeninitiative angewiesen. Er wird beauftragt, der Regierungsschule für das Unterrichtsfach „Deutsch als Fremdsprache“ zur Verfügung zu stehen. Darüber hinaus aber wird erwartet, daß er alle Gegebenheiten zur Kooperation wahrnimmt.

Diese allgemeinen Planungen für eine Mitarbeit an ausländischen Regierungsschulen passen zwar in hervorragender Weise in das kulturpolitische Programm der BRD, jedoch fehlt bisher noch eine breite Erfahrungsgrundlage, von der aus die Möglichkeiten und Grenzen der Kooperation herausgestellt werden könnten. Auch ist die Frage zu stellen, inwieweit die Tätigkeit als Lehrer für das Fach „Deutsch als Fremdsprache“ im herkömmlichen Sinne den ideellen und finanziellen Aufwand rechtfertigt, da erst die Zusammenarbeit mit Kollegen und Schülern innerhalb der Schule und die Wirkung als „Multiplikator“ außerhalb der Schule als Bildungshilfe bezeichnet werden kann.

Damit die entworfenen und noch zu entwerfenden Konzeptionen keine Leerformeln bleiben, scheint es angebracht, von einer möglichst breiten Ausgangsbasis her eine Diskussion über Aufgaben und Ziele der Mitarbeit von deutschen Lehrern an Regierungsschulen in Gang zu bringen. Dieser Beitrag versteht sich als Anregung zu einer solchen Diskussion.

1970 wurde in Kolumbien mit der Eröffnung der „Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada“ (INEM) im Bereich des Sekundarunterrichts ein Wandlungsprozeß eingeleitet, der sowohl die Richtung als auch die Inhalte des kolumbianischen Erziehungssystems bestimmend beeinflusste. Die wirtschaftlichen Erfordernisse und die sozialen Bedingungen des Landes waren richtungweisend bei der Ausarbeitung der Unterrichtsprogramme. Es wurden neue Unterrichtsverfahren erprobt und flexible Ausbildungssysteme programmiert. Das Bachillerat kann im Akademischen, Industriellen, Geschäftskundlichen, Landwirtschaftlichen und Gesellschaftskundlichen Zweig erworben werden.

Durch Dekrete des Kolumbianischen Erziehungsministeriums, herausgegeben im Januar 1974, werden alle Regierungs- und Privatschulen des Landes ver-

pflichtet, nach Ausbildungsprogrammen zu unterrichten, die — mit geringfügigen Abweichungen — den Leitlinien für die INEM entnommen worden sind.

Die „soziale Öffnung“ als „Voraussetzung für eine Chancengleichheit“ wurde in den INEM verwirklicht. Die 19 staatlichen Sekundarschulen führen die Schüler in sechs Jahren zum Bachillerat. Sie werden von Kindern der unteren Mittelschicht und der Unterschicht besucht. Im INEM-Cali werden im laufenden Schuljahr etwa 3700 Schüler und Schülerinnen unterrichtet. Das Schulgeld richtet sich nach den Einkünften der Erziehungsberechtigten und stellt im allgemeinen nur eine „Anerkennungsgebühr“ dar.

Die Voraussetzungen für eine Tätigkeit, die in hohem Maße kulturpolitisch bedeutungsvoll werden kann, sind gegeben. Es bietet sich in den INEM die Möglichkeit, gemeinsame Fragestellungen und Lösungen im pädagogischen Bereich zu suchen und Erfahrungen auszutauschen. Dadurch könnte dem „Inseldasein“ von Kulturzentren und Auslandsschulen ein neues Modell gegenübergestellt werden.

Nach dem 2. Bachilleratsjahr stehen den Schülern die Fächer Englisch, Französisch und Deutsch zur Wahl, und zwar 5 Wochenstunden für die erste und 3 Wochenstunden für die zweite Fremdsprache.

Die Regierung der BRD hat sich bereit erklärt, im Rahmen des Projekts „Einführung des Deutschunterrichts in den INEM“ acht deutsche Lehrer an die INEM in Kolumbien zu entsenden, von denen bereits sieben tätig sind.

Das Projekt erfordert eine Untersuchung der Voraussetzungen für einen erfolgreichen Deutschunterricht und das Erproben und Beschreiten von neuen Wegen, sowohl in organisatorischer als auch in didaktisch-methodischer Hinsicht. Mit dem audio-visuellen Unterrichtswerk VORWÄRTS wurde den deutschen Mitarbeitern an den INEM ein brauchbares Instrumentarium für den Unterricht im Fach „Deutsch als Fremdsprache“ in die Hand gegeben. Es ist in besonderer Weise geeignet, sprachliches Können und deutschlandkundliche Informationen zu vermitteln. Allerdings muß dieses Unterrichtswerk den besonderen Gegebenheiten in den INEM angepaßt werden. Diese Anpassung soll durch Erfahrungsaustausch der deutschen Mitarbeiter untereinander, mit der Zentralstelle und mit den deutschen Schulen des Landes erfolgen.

Eine Untersuchung darüber, inwieweit die im Funkkolleg Sprache gewonnenen Erkenntnisse und die kritischen Stellungnahmen dazu für den Unterricht im Fach „Deutsch als Fremdsprache“ genutzt werden können, steht noch aus *).

Informationen zu geben über deutschsprachige Länder ist eine weitere wichtige Aufgabe in den INEM. Für eine „formelle Information“ müssen unter Berücksichtigung der Schülerinteressen Unterrichtsprogramme ausgearbeitet werden. Auch sollten Filme, Zeitschriften, Dias usw. auf ihre Brauchbarkeit für den Unterricht in Arbeitsgemeinschaften hin untersucht werden.

Eine Erfolgskontrolle auf wissenschaftlicher Grundlage zu Ende eines jeden Schuljahres (Analysen, Tests, Befragungen) soll Aufschluß darüber geben, inwieweit

*) Funkkolleg Sprache. Eine Einführung in die moderne Linguistik. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, 1971. Leo Weisgerber, Zweimal Sprache. Deutsche Linguistik 1973 — Energetische Sprachwissenschaft. Düsseldorf 1973.

der Einsatz lohnend war und die Schwerpunkte der Tätigkeit richtig gewählt wurden. Auch müssen Motive und Motivationen erforscht werden, damit der Deutschunterricht stets effektiv bleibt.

Die Alternative für den deutschen Mitarbeiter in den INEM kann nicht heißen: Lehrer für Deutsch als Fremdsprache oder Wahrnehmung der Wirkungsmöglichkeiten als Multiplikator innerhalb und außerhalb der Schule. Er muß als Lehrer für Deutsch als Fremdsprache bemüht sein, den Unterricht einzufügen in das Gesamtkonzept des INEM-Projekts, und als Multiplikator sollte er Kontakte herstellen und Kooperationsmöglichkeiten nützen.

Hier bietet sich ihm ein weites Betätigungsfeld. Es bleibt ihm überlassen, Gelegenheiten zur Kooperation wahrzunehmen. Viele Kolumbianer erwarten vom deutschen Lehrer, daß er Lösungsvorschläge für ihre Probleme anbietet. Wichtig ist es, die Möglichkeiten zur Mitarbeit aufzuspüren, ohne sich aufzudrängen. Für die Kooperationsmöglichkeiten im INEM-Cali und an anderen Instituten möchte ich vier Beispiele geben:

● Die kolumbianischen Sekundarlehrer werden im allgemeinen nach Abschluß ihres Studiums und Bestehen der wissenschaftlichen Prüfungen in den Schulen angestellt, ohne vorher eine didaktisch-methodische Vorbereitung in ihren Unterrichtsfächern zu erhalten. Somit war und ist die pädagogische Vorbereitung auf die Lehrtätigkeit mehr oder weniger dem persönlichen Interesse überlassen. Die Fremdsprachenlehrer am INEM-Cali baten mich, mit ihnen Probleme des Fremdsprachenunterrichts zu besprechen. Bald boten sich auch kolumbianische Kollegen an, Referate zu halten. Die kollegiale Zusammenarbeit zeigte sich dann im Austausch von Unterrichtserfahrungen, in der Ausarbeitung von Fremdsprachenlektionen und bei gegenseitigen Unterrichtsbesuchen.

● Anläßlich der Besprechung der Werke Bertolt Brechts im literarischen Kreis des INEM-Cali wurden die beiden ersten Zeilen des Gedichts „Lob der Dialektik“ sinnenstellend übersetzt. Weitere Fehlinterpretationen gaben Anlaß, mich als Deutschlehrer zu bitten, Gedichte Brechts zu übersetzen und Vorträge über das epische Theater bei Brecht zu halten.

● Nachdem durch Befragungen die Motive erforscht worden waren, warum die Schüler im INEM-Cali Deutsch lernen wollen, wurde ich gebeten, Tests der Universität zu begutachten, in denen Sekundarlehrer und Schüler über ihren Unterrichts- bzw. Leistungserfolg befragt wurden. Beiläufig stellte sich dann die Frage, ob es mir nicht möglich sei, Vorlesungen über deutsche Literatur oder ein Seminar über Deutschlandkunde zu halten.

● Als ökumenisches Gemeinschaftswerk der deutschen Kolonie in Cali wurde im Marginalbereich der Stadt eine Volksschule errichtet. Bald werden die ersten Klassen die Grundschulausbildung beenden. Nach Rücksprachen mit dem Rektor des INEM-Cali konnte zugesichert werden, daß die befähigten Schüler in das 1. Bachillerat des INEM aufgenommen werden.

Diese Beispiele ließen sich ergänzen durch weitere aus dem Arbeitsgebiet der technischen Abteilung des INEM-Cali (Übersetzungshilfen), der Zusammenarbeit mit deutschen Firmen (Vermittlung von Lehrlingen), der Koordination mit an-

deren Bildungseinrichtungen (Deutsche Schule, Volkshochschule, SENA-Lehrlingsausbildung) und der Mitarbeit bei der Schulzeitschrift „Estudios“.

Sicherlich ist es als Vorteil anzusehen, daß das INEM-Projekt ohne genaue Projektbeschreibung anlief, denn diese hätte nur praxisfern konzipiert werden können, da die Erfahrung mit derartigen Projekten noch fehlte. Somit haben die deutschen INEM-Mitarbeiter die Aufgabe, den Rahmen für ihre Tätigkeit sinnvoll abzustecken und vom Experimentieren zur planvollen Ausnützung ihrer Erkenntnisse zu gelangen.

Die Einbeziehung in eine Planung darf aber keineswegs als bürokratische Festlegung auf Routinearbeit verstanden werden. Wie schnell kann das beste Projekt durch Zentralismus, Dirigismus und „Peter-Prinzip“ *) bürokratisiert werden.

Ohne daß ein Tugendkatalog aufgestellt werden soll, darf doch festgestellt werden, daß eine erfolgreiche Tätigkeit deutscher Lehrer an ausländischen Regierungsschulen gefördert wird durch individuelles Experimentieren und durch die Möglichkeit zu unmittelbarem, unbürokratischem Handeln. Richtlinien und Vorschriften sind gewiß notwendig, aber sie sollten den erforderlichen Freiheitsspielraum belassen, damit Experimente in eigenständiger Arbeit entwickelt werden können. Natürlich muß die Eigeninitiative mit der Bereitschaft zu Kooperation und Koordination verbunden sein. Bei Projekten wie diesem ergibt sich die Möglichkeit, unvoreingenommen und unkonventionell gemeinsam alle sich ergebenden Probleme zu besprechen und Lösungen zu suchen. Die Projektplanung sollte nach den Zielvorstellungen des modernen Managements ausgerichtet und für alle Mitarbeiter durchschaubar sein.

Vielleicht ist der Aufgabenbereich des deutschen Lehrers an ausländischen Regierungsschulen zwischen dem des Schulberaters und dem des Lehrers an deutschen Auslandsschulen festzulegen. Er unterrichtet Deutsch an der ausländischen Regierungsschule und ist zugleich Ratgeber und „Verbindungsmann“ zwischen zwei Sprachen und Kulturen. Der Gefahr einer Theoretisierung der Unterrichtsprobleme wird er nicht erliegen, da er vertraglich zur Unterrichtsarbeit verpflichtet ist. Er muß sich bei der Bevölkerung des Gastlandes zu Hause fühlen und doch die Verbindung zur deutschen Kolonie beibehalten. Er sollte ein Gespür für das Stimmungsbarometer der Gastgeber entwickeln und sich bis zu einem gewissen Grad integrieren lassen. So könnte er, besonders in großen Städten wie Cali (über eine Million Einwohner), eine Aufgabe als Berater für kulturelle Veranstaltungen (Musik, Theater, Vorträge) wahrnehmen, da er die Mentalität kennt und weiß, was „ankommt“.

Viele Fragen bleiben offen.

Soweit die soziale Öffnung an den deutschen Auslandsschulen in Kolumbien als Hilfeleistung für arme intelligente Schüler gedacht ist, könnten die INEM diese Aufgabe sicherlich mit besten Erfolgsaussichten übernehmen. Wenn die „soziale Öffnung“ an deutschen Auslandsschulen jedoch eine Umstrukturierung mit kulturpolitischen Absichten einleiten soll, dann liegen die Probleme auf einer anderen Ebene und außerhalb des INEM-Projekts.

*) Dr. Laurence J. Peter/Raymond Hull, „The Peter Principle. Why Things Always Go Wrong“, New York 1969.

Nachdem in langjähriger Arbeit ein Bildungshilfeprogramm für die Grundschule (Primaria) überaus erfolgreich durchgeführt wurde, wäre es an der Zeit, ein entsprechendes Programm für die weiterführenden Schulen (Secundaria) in Kolumbien auszuarbeiten.

Die Tätigkeit der deutschen Mitarbeiter in den INEM kann nur dann sinnvoll sein, wenn langfristig für die Zukunft geplant wird. Um die Kontinuität der Arbeit nicht zu gefährden, ist es erforderlich, kolumbianischen Fremdsprachenlehrern ein Zusatzstudium im Fach „Deutsch als Fremdsprache“ zu ermöglichen, entweder in Deutschland oder an einer kolumbianischen Universität. Dafür müssen Modelle aufgestellt werden, bei denen nicht nur das sprachliche Können, sondern auch didaktisch-methodische Kenntnisse und Informationen über die deutschsprachigen Länder berücksichtigt werden sollten.

Aufgaben, die über den Sprachunterricht hinausgehen, müßten auch auf weitere Sicht hin von deutschen Mitarbeitern wahrgenommen werden. Diese Mitarbeiter sollten die Möglichkeit haben, ihre Dienstverträge über einen großen Zeitraum zu verlängern, damit die Weiterführung des Gesamtprojekts gewährleistet bleibt.

Textauswahl zum Deutschunterricht für die Abschlußklasse an höheren Schulen im frankophonen Afrika

Von Hans-Ekkehard Eckert, Korhogo (Elfenbeinküste)

Der vorliegende Versuch wurde im laufenden Schuljahr am Lycée Normal in Korhogo in der Elfenbeinküste unternommen. Es handelt sich um fünfzehn Texte; so viel schreibt das elfenbeinische Erziehungsministerium für den mündlichen Teil des Baccalauréat (Abitur) vor. Gute Schüler, die vom Mündlichen befreit sind, werden also in der zweiten Fremdsprache nicht geprüft. Als zweite Fremdsprache werden in der Elfenbeinküste wahlweise Spanisch und Deutsch angeboten.

Die *Lycées normaux* an der Elfenbeinküste sind Oberschulen, die nur aus der Sekundarstufe II bestehen — drei Klassen, *seconde*, *première* und *terminale* —, deren Schüler nach bestandem BEPC ¹⁾ aufgenommen werden und sich vertraglich auf Stipendienbasis verpflichten, nach bestandem Abitur an der ENS in Abidjan (Ecole Normale Supérieure, den deutschen Pädagogischen Hochschulen vergleichbar) sich zu Lehrern der Sekundarstufe I ausbilden zu lassen. Die ENS in Abidjan hat auch eine Abteilung für Deutsch, an der zur Zeit ein zweibändiges Unterrichtswerk zum Erlernen der deutschen Sprache im frankophonen Afrika entwickelt wird (vgl. DdLiA, Heft 1/1974).

Da ein großer Teil der Schüler der *Lycées normaux* vom CEG ²⁾ kommt, wo keine zweite Fremdsprache unterrichtet wird, kann beim Deutschunterricht davon ausgegangen werden, daß die Schüler beim Eintritt in die Abschlußklasse zwei Jahre intensiven Deutschunterricht mit vier bzw. fünf Wochenstunden hinter sich

¹⁾ BEPC — Brevet d'études du premier cycle (Prüfung am Ende der Sekundarstufe I).

²⁾ CEG — Collège d'Enseignement Général (unseren Realschulen vergleichbar).

haben. Die Textauswahl muß diesem Umstand Rechnung tragen, besonders hinsichtlich des sprachlichen Niveaus.

Die Prinzipien der Textauswahl sollen im folgenden vom Inhaltlichen und Sprachlichen her dargestellt werden:

Dem Inhalt der Texte kommt in der Oberstufe, besonders in der Abschlußklasse, erstrangige Bedeutung zu. Natürlich kann er sich nur im Rahmen der vorgegebenen Sprachkenntnisse bewegen. Er soll diese aber eher über- denn unterschreiten, selbst auf die Gefahr hin, daß man zur Klärung und Vermittlung wichtiger Einsichten zur Übersetzung greifen muß — auf den Stellenwert der Übersetzung kommen wir bei den sprachlichen Prinzipien zurück. An die Inhalte stellt man immer und überall extrem viele und hohe Anforderungen. In dem Falle Deutsch als Fremdsprache im frankophonen Afrika sollten beachtet werden:

1. die Begegnung des Kulturraumes Deutschland mit dem Kulturraum Schwarzafrika,
2. die Vertretung der Klassik und der Moderne,
3. neben der Literatur im strengen Sinne auch Texte unbekannter Autoren, die alltägliche Probleme behandeln,
4. die Behandlung historischer, geographischer, philosophischer Fragen, denen im literarischen Zweig des von Frankreich geprägten Systems besondere Bedeutung zukommt.

Nach diesen Gesichtspunkten ist der Schüler so zu führen, daß er sich im Deutschen nicht nur über deutsche Gegebenheiten in Geographie, Geschichte, Literatur und des Alltags, sondern auch über die gleichen Themen in bezug auf Afrika ausdrücken kann. Das bedeutet wiederum eine Mischung der Texte aus afrikanischen und deutschen Märchen, weil die Mythologie im afrikanischen Denken eine entscheidende Rolle spielt; die Berücksichtigung afrikanischer Philosophen und Dichter, um die Gleichrangigkeit der Kulturen zu betonen; die Hereinnahme politischer und zeitkritischer Stücke, um Denkanstöße auf internationaler Ebene zu geben, und schließlich Berichte aus dem täglichen Leben. Unter diesen Gesichtspunkten wurden folgende Texte ausgewählt:

- | | |
|--|---------------|
| 1. Warum die Moskitos stechen
— ein tschadisches Märchen — | (afrikanisch) |
| 2. Im Internat
Hermann Hesse, Ges. Werke | (deutsch) |
| 3. Malisadjö
— ein Märchen der Malinké — | (afrikanisch) |
| 4. Per Anhalter 1960
P. F. Günther,
„Das heitere Lachbuch“ | (deutsch) |
| 5. Das alte Ghana
— übersetzt nach:
„Histoire de l'Afrique noire“
Joseph Ki-Zerbo | (afrikanisch) |

6. Um die Goldmedaille
H. Kranz aus:
„Die Fundgrube“ (deutsch)
7. Für die Krankenschwester
Emma Payelleville
Leopold S. Senghor aus:
„Sämtliche Gedichte“ übersetzt
von Janheinz Jahn (afrikanisch-deutsch)
8. Der kaukasische Kreidekreis
Bertolt Brecht
 - a) Inhaltsangabe nach: Chassard-Weill
„réalités allemandes“ grands commençants,
1. Teil,
 - b) Texte: Das Lied der Grusche auf ihr Kind
Das Schlußwort des Sprechers (deutsch)
9. Der Rattenfänger von Hameln
Brüder Grimm (deutsch)
10. Nicht alles gefallen lassen ...
G. Zwerenz aus:
„Gesänge auf dem Markt“ (deutsch)
11. Die Gans
G. K. Glaser aus:
„Geheimnis und Gewalt“
Chassard-Weill, terminales
cours d'allemand, 2^e langue (deutsch-französisch)
12. Aus der deutschen Geschichte
nach „Deutschland aktuell“
Chassard-Weill,
seconde langue 1 (deutsch)
13. Die Flucht aus dem Turmzimmer
Hugo v. Hofmannsthal aus:
„Gesammelte Werke“ (deutsch)
14. Gesellschaft, Eigentum, Politik
L. S. Senghor aus:
„Negritude und Humanismus“
übersetzt von Janheinz Jahn (afrikanisch-deutsch)
15. Das Mädchen aus der Fremde
Gedicht von Friedrich Schiller (deutsch)

Die Texte Nummer 2, 4, 6, 10 und 13 sind dem Buch „Willkommen in Deutschland“ — ein Arbeitsbuch für Ausländer — (Diesterweg) entnommen, wobei Nr. 4 wenig und Nr. 10 von der Sprachstruktur her stärker vereinfacht wurden. Die Sammlung enthält fünf Texte über Afrika: zwei Märchen, ein Gedicht und je einen historischen und politisch-philosophischen Text. Unter den Autoren findet

man den bedeutendsten Dichter und Philosophen der frankophonen afrikanischen Literatur, Léopold Sédar Senghor, und den bekanntesten afrikanischen Historiker, Joseph Ki-Zerbo. Zwei Übersetzungen sind von Janheinz Jahn, dem besten deutschen Übersetzer und Interpreten der frankophonen und anglophonen neoafrikanischen Literatur.

Zehn Texte sind deutschen Ursprungs und handeln von Deutschland bzw. Europa. Sie sind entweder der Literatur entnommen (Schiller, Brecht, Hesse, Hofmannsthal) oder zeitgenössische Lektüre (Zwerenz, Kranz) und beinhalten Interessengebiete der Schüler (Internat, Sport), aktuelle Fragen deutscher Gegenwart (Abriß der politischen Geschichte Deutschlands seit 1918), internationale Fragen (wie die Gefahr politischer und militärischer Eskalation) und wiederum Märchenmotive.

Es sei nochmals herausgestellt, daß die Auswahl der Texte auf dem Prinzip des kulturellen Austauschs basiert, wodurch der Schüler dazu geführt werden soll, in der deutschen Sprache über seine Situation, sein eigenes Land und über das Land, aus dem die Sprache kommt, also über Deutschland, Informationen sammeln, sprechen und schreiben zu können.

Der Schwierigkeitsgrad der Texte ist sehr unterschiedlich und reicht von sehr einfachen bis zu komplizierten Strukturen und Inhalten. Der ständige Wechsel zwischen leichten und schweren Texten kann auf dieser Stufe des Unterrichts das Interesse und die Freude an der fremden Sprache erhalten. Damit kommen wir zu den sprachlichen Prinzipien der Textauswahl. Dabei ist zunächst zu beachten, daß in der mündlichen Prüfung des Baccalauréat, zu deren Vorbereitung die Texte dienen, keine direkten Fragen nach der Grammatik oder der Sprachstruktur gestellt werden dürfen, sondern lediglich über den Inhalt der Texte zu examinieren ist. Demnach müßte die Reihenfolge der sprachlichen Prinzipien etwa so aussehen:

1. Alle grammatischen und Strukturübungen sind in wechselnder Folge nur an den Texten zu üben. Transfersituationen sollen möglichst vermieden werden.
2. Reine Grammatik — Konjugationen, Deklinationen — ist zugunsten von Satzstrukturen und Einübung von Redewendungen und feststehenden Ausdrücken auf ein Minimum zu beschränken.
3. Die Festigung der Hauptsatz-Nebensatz-Strukturen in allen ihren Formen steht im Mittelpunkt der sprachlichen Übung. Dazu bedarf es der dauernden Umsetzung komplizierter Strukturen in einfache und umgekehrt.
4. Schwierige Passagen dürfen des Verständnisses wegen und zur Kontrolle des Verstehens übersetzt werden.

An dieser Stelle ist zu bemerken, daß am Lycée Normal in Korhogo der Deutschunterricht nach dem Werk „Deutsch als Fremdsprache“ von Braun-Nieder-Schmöe (Klett) aufgebaut ist, das von dem deutschen Kollegen Falko Schuck um Struktur-, Hör- und Leseübungen erweitert wurde. So sind die Schüler in der Abschlußklasse an die Methode der alles beherrschenden Strukturübungen gewöhnt und können sie auch auf schwierigere Texte anwenden.

Es ist hier nicht Aufgabe und Raum, solche Strukturübungen in Beispielen anzuführen, aber es sollte doch die Spanne des sprachlichen Niveaus durch zwei kurze Auszüge aus verschiedenen Texten angezeigt werden:

Beispiel aus Text 1:

„Es war einmal ein Mann, der mit einer sehr schönen Frau verheiratet war. Eines Tages starb die Frau. Der Mann war sehr traurig, nahm die Leiche, verließ sein Dorf und setzte sich an den Fluß ...“

Beispiel aus Text 10:

„Und noch ein anderer Vorteil, der vom Standpunkt des persönlichen Lebens nicht weniger wichtig ist, beruht auf der traditionellen Struktur der Negergesellschaft: da das persönliche Eigentum geregelt und beschränkt, aber nicht ausgeschlossen ist, wird durch die Arbeit auch der Erwerb von Überfluß, der ein notwendiger Luxus ist, ermöglicht.“

Mit diesem Satz aus einer philosophisch-politischen Betrachtung L. S. Senghors nach einer Übersetzung von Janheinz Jahn mag dieser Bericht schließen, nicht ohne an die Mahnung von Werner Ross zu erinnern, „Deutsch so lehrbar zu machen, daß man mit Freude und Erfolg Deutsch lernen kann, wo man will“.

Der Germanistenkurs am Studienkolleg München

Von Willibald Schuh, München

Im neu eingerichteten Germanistenkurs am Studienkolleg München kommen von 18 Kollegiaten 5 aus der Tschechoslowakei, 4 aus Griechenland, 2 aus Ungarn; die übrigen verteilen sich auf die Herkunftsländer Nigeria, Ekuador, Kolumbien, Brasilien, Philippinen, Indonesien und Afghanistan. Als Studienfächer wurden gewählt Germanistik, Slawistik, Anglistik, Romanistik, Kunstgeschichte, Philosophie und Geschichte. Die Kursteilnehmer hatten in einer Aufnahmeprüfung, die eine Nacherzählung und einen Grammatiktest umfaßt, den Nachweis erbracht, daß ihre Deutschkenntnisse, vor allem in der Umgangssprache, ausreichend sind.

Seit März 1973 unterrichte ich in diesem Kurs die Fächer Deutsch, Literaturgeschichte und mit Unterbrechung auch Sozialkunde. Die kurze Zeitspanne würde bestimmt nicht die folgenden Vorschläge und Erfahrungen ermöglichen, wenn nicht eine mehrjährige Unterrichtspraxis zu Hilfe käme.

I. Deutsch im Germanistenkurs (1. Semester) 14 Wochenstunden

1. Hier geht es vor allem um die Erweiterung der umgangssprachlichen Kompetenz (6—8 Wochen). Wegen großer Niveauunterschiede innerhalb des Kurses und der größtenteils unzureichenden Sprechfähigkeit ist die Erweiterung der umgangssprachlichen Kenntnisse besonders in den ersten 6—8 Wochen erforderlich. Es ist wohl kaum möglich, dafür das ganze 1. Semester zu verwenden, wenn die Studierfähigkeit im Mittelpunkt der Ausbildung stehen soll und ein Abschluß nach dem 2. Semester erwartet wird. Dazu kommt noch, daß am Studienkolleg München bereits für das Bestehen der Aufnahmeprüfung mindestens ausreichende Kenntnisse der Umgangssprache nachgewiesen werden

müssen und außerdem für den Erwerb der Studierfähigkeit das kürzere 2. Semester mit seiner ca. 3monatigen Studienzeit nicht mehr ausreicht.

Die 1. Phase soll vor allem Hörverstehen und Sprechfertigkeit vertiefen. Nach einem Zeitraum von 6 Wochen war es mir möglich, den Unterricht text- und studienorientiert zu gestalten.

2. Textarbeit in der studienorientierten Phase

2.1. Texterklärung

Im 2. Abschnitt des 1. Semesters rückt die Textarbeit in den Mittelpunkt des Deutschunterrichts; Lernziel ist die Studierfähigkeit. Leider liegt, soviel mir bekannt ist, kein gut geeignetes Arbeitsbuch mit speziell auf das germanistische Studium bezogenen Sachtexten vor, aber Zeitungen, Zeitschriften, Taschenbücher, moderne Lese- und Sozialkundebücher sowie Sachtextsammlungen bieten zum Teil einfache, studiumbezogene Texte in ausreichendem Maße. Die Erfolgskontrolle der Textarbeit wird durch die Texterklärung auf Grund von Fragen und die Textwiedergabe, die auch als Probearbeiten im letzten Drittel des 1. Semesters geschrieben werden, ermöglicht. Bei der Texterklärung als Probearbeit werden nur Thematik, besonders schwierige Wörter und Begriffe längere Zeit vorher besprochen, der Text an sich ist unbekannt. Es hat sich gezeigt, daß zur Texterklärung nicht nur Verständnisfragen gestellt, sondern auch Wort- und Begriffserklärungen, Unterscheidung zwischen Information und Meinung, Aussagen zur Argumentation und zum Aufbau teilweise schon im 1. Semester verlangt werden können, ohne die Kursteilnehmer zu überfordern. Um die Eigenständigkeit der Formulierung und der Argumentation zu fördern, ist es sehr wichtig, daß auch Fragen gestellt werden, die den Inhalt des vorgelegten Textes überschreiten. So habe ich z. B. bei einem Text über „Werbung und Konsumzwang“ nach den positiven Aufgaben der Werbung in der Wirtschaft gefragt. Auf diese Weise kann die Texterklärung nicht-gebundene Aufgaben wie die Facharbeit vorbereiten. Außerdem soll die Aufforderung, zum Text Stellung zu nehmen, die kritische Kompetenz der Studierenden erweitern. Je nach der Qualifikation des Kurses wird man sich veranlaßt sehen, schwierigere Fragen zur Texterklärung erst im 2. Semester zu verwenden.

2.2. Textwiedergabe

Um die Studierfähigkeit bei der Ausbildung in den Mittelpunkt zu stellen, ist es notwendig, daß von den Kollegiaten bereits in der 2. Hälfte des 1. Semesters die Wiedergabe studiumbezogener, nicht zu schwieriger Sachtexte verlangt wird. Hierbei treten vor allem dann Schwierigkeiten auf, wenn der vorgelesene Text durch einen ausgeprägten Schreibstil das Hörverstehen erschwert und die Studierenden zu dessen Nachahmung veranlaßt werden. Diese wird selten gelingen, da dem Kollegiaten eine derartige Sprache meist fremd ist. Ein solcher Text gehört in den Bereich der Texterklärung, was leider auch bei den Abschlußprüfungen meist nicht berücksichtigt wird. Texte im übersichtlichen Redestil für Textwiedergaben sollten vor allem aus Vorträgen, Vorlesungen und Interviews genommen werden, und zwar auch im Hinblick darauf, daß in den Vorlesungen an den Hochschulen nicht der Schreibstil überwiegt.

Aus diesen Erfahrungen und Überlegungen lassen sich die Forderungen ableiten, daß im Sinne einer studiumorientierten Ausbildung — man denke an den Seminarbetrieb — die Texterklärung zu intensivieren ist und in der Feststellungsprüfung mit gleicher Wertung neben die Textwiedergabe treten muß.

3. Grammatikunterricht (1. Semester)

In der kommunikativen Phase am Anfang des 1. Semesters sollte das Einüben einfacher Satzmuster und der Bereich des Prädikats im Vordergrund stehen.

In der textorientierten Phase wendet sich der Grammatikunterricht schwierigen Sprachstrukturen zu. Komplexe Satzmodelle, Passiv, Zeitstufen, Modi, der Bereich des Attributs und der Präpositionen werden dem Verständnis nahegebracht und als sprachliche Muster durch Gewöhnungsübungen automatisiert.

Neben die funktionale Methode und das mündliche Einüben tritt verstärkt das kognitive Lernen. Die Satzgliederlehre kann durch das Denken der Dependenz-Grammatik wertvolle Anregungen erhalten.

II. Deutsch (2. Semester) 14 Wochenstunden

1. Textarbeit

Für das 2. Semester muß ich auf Erfahrungen zurückgreifen, die ich mit geisteswissenschaftlichen Kursen gemacht habe. In dieser noch stärker auf das Studium ausgerichteten Phase kommen zu den studiumbezogenen Texten längere Texte der Fachwissenschaften hinzu.

Die anspruchsvollere Fragestellung zur Texterklärung soll sich auch auf die Sprachbetrachtung erstrecken, z. B. Syntax und Wortwahl im geschriebenen Text und Vortrag oder Vergleich zwischen Umgangssprache und fachwissenschaftlicher Sprache. Außerdem muß das Erlernen von Arbeitstechniken wie kursorisches Lesen, Exzerpieren, Möglichkeiten des Stoffsammelns, Ordnen usw. die Voraussetzung für die Facharbeit schaffen. Eine weitergehende Einführung in die wissenschaftliche Arbeitsweise ist nach meiner Meinung besser im Fach Literaturgeschichte untergebracht.

2. Grammatikunterricht (2. Semester)

Den Schwerpunkt des Grammatikunterrichts im 2. Semester bilden vor allem schwierige Satzmodelle und Transformationsübungen. Das kognitive Lernen wird hierbei besonders berücksichtigt.

III. Literaturgeschichte (1. Semester) 6 Wochenstunden

1. Moderne Erzählungen und Gedichte

Wenn zunächst im 1. Semester einige Wochen lang die Lektüre von stilistisch einfachen modernen Erzählungen im Mittelpunkt des Literaturunterrichts steht, so dient dies einerseits dem Ziel, die Kollegiaten mit einem wichtigen Bereich moderner Literatur bekanntzumachen, andererseits wird dadurch auch die um-

gangssprachliche Kompetenz gesteigert, so daß man von einer Begleitlektüre zur kommunikativen Phase des Deutschunterrichts sprechen kann.

2. Hauptepochen der Literatur

Natürlich kann keine systematische Literaturgeschichte geboten werden, aber nach der intensiven Beschäftigung mit Kurzgeschichten sollen die Kollegiaten mit den Hauptepochen der deutschen Literaturgeschichte vom Hochmittelalter bis zum Realismus, exemplarisch veranschaulicht durch epochentypische Texte, Gedichte, Inhaltsangaben, Kurzdeutungen, und mit literarischen Grundbegriffen bekanntgemacht werden. Auch mir lag der Gedanke nahe, mit Epochen des 20. Jahrhunderts zu beginnen; folgende Überlegungen haben mich davon abgebracht:

- a) Viele Kollegiaten kommen aus Kulturen und Systemen, denen der Weltanschauungspluralismus, kritische Stellungnahme und die vielschichtige Problematik der modernen Literatur zum Teil fremd sind.
- b) Vielen fehlen ausreichende historische, soziologische wie auch literarische Kenntnisse.
- c) Im Geschichtsunterricht werden im 1. Semester die historischen Grundlagen für die Literatur des Mittelalters und der Neuzeit erarbeitet.
- d) Die moderne Literatur kommt auch im 1. Semester nicht zu kurz; vor allem die Behandlung von Kurzgeschichten bringt Abwechslung in die historische Betrachtungsweise.

IV. Literaturgeschichte (2. Semester)

Im 2. Semester erlaubt es der sprachliche Fortschritt, die Hauptepochen vom Naturalismus bis zur Gegenwart, schwierige epochentypische Texte und mindestens eine Ganzschrift zu behandeln. Hierbei können Einblicke in die geisteswissenschaftliche, werkimmanente, literatursoziologische und strukturalistische Literaturbetrachtung vermittelt werden. Vor allem bei der Behandlung der Ganzschrift sollte eine kurze Einführung in die Techniken der wissenschaftlichen Arbeitsweise erfolgen, die am besten mit einer Führung durch eine Bibliothek verbunden wird.

Eine Facharbeit würde die Kollegiaten im allgemeinen überfordern, aber Einzelfragen aus einer Facharbeit können u. U. gestellt werden, vor allem wenn ein Begriffsgerüst dazu erarbeitet wird.

V. Geschichte (4 Wochenstunden) und Landes-/Sozialkunde (2 Wochenstunden)

Ein Geschichtsunterricht, der historische Entwicklungen von der Französischen Revolution an oder gar erst seit dem 19. Jahrhundert berücksichtigt, wird nach meiner Ansicht einem Germanistenkurs, zu dem ja auch Kollegiaten mit der Fachrichtung Geschichte gehören, nicht ganz gerecht. Selbstverständlich haben Geschichte wie auch Landes-/Sozialkunde primär spracherzieherische und sozialerzieherische Aufgaben, es sollten aber im Hinblick auf das spätere Studium auch Mittelalter und Neuzeit, also z. B. auch Renaissance, Aufklärung usw. noch einbezogen werden, denn Wortlisten ohne Kontext haben wenig Sinn.

Wichtig ist vor allem, daß keine Faktengeschichte betrieben wird, sondern soziale, weltanschauliche, politische und wirtschaftliche Strukturen und Zusammenhänge sowie historische und philosophische Begriffe erarbeitet werden. Dabei sind die Prinzipien der Fremdsprachenmethodik und -didaktik zu beachten, um das landeskundliche und sozialkundliche Material in den Sprachlehrgang zu integrieren. In der Sozialkunde sollten die Bereiche Recht und Wirtschaft zugunsten von gesellschaftlichen und politischen Problemen und vor allem der Medienkunde zurücktreten.

VI. Die Feststellungsprüfung

Es ist geplant, daß die Feststellungsprüfung im Fache Deutsch einen Sprachstrukturtest, eine Textwiedergabe und eine Texterklärung umfaßt. In der Literaturgeschichte wird die schriftliche Beantwortung von Fragen zu einem vorgelegten literarischen Text und außerdem die Beantwortung von Fragen zur Literaturgeschichte verlangt werden; darüber hinaus ist auch in Geschichte eine schriftliche Prüfung vorgesehen.

„Vergleichende Untersuchungen von Mathematikbüchern für das 1. Schuljahr“

So überschreibt Werner Brosch seine neuesten Untersuchungen. Das Thema ist für uns nicht neu, und wir griffen es auf, als für den Beginn des Schuljahres 1972/73 die Neue Mathematik für den Primarbereich der Schulen verbindlich wurde. In meinem Beitrag „Vorsicht! Mathematik!“ Heft 3/1972 unserer Zeitschrift gab ich Hinweise zur neuen Problematik und auf Materialien zu solchem Unterricht, nachdem bereits ein Jahr vorher H.-G. Becker die Frage erörtert hatte „Warum ‚Neue Mathematik‘ an unseren Schulen?“ (Heft 10/1971). In der Zeitschriftenschau in Heft 10/1972 versuchte ich, viele Urteile zusammenfassend, die Frage zu beantworten „Neue Mathematik — neue Schule“, und befragte in einer anderen Zeitschriftenschau die Praxis „Mengenlehre — Fragen aus der Praxis“ (Heft 7—8/1973). Auch Werner Brosch, unser Spezialist für Unterrichtsmaterialien, meldete sich in Heft 5/1972 mit seinem Beitrag „Welches Schülerbuch für ‚Neue Mathematik‘ im 1. Schuljahr“ zum Thema.

Ist Werner Brosch in diesem Beitrag bemüht gewesen, die Neuerscheinungen im Bereich der Neuen Mathematik übersichtlich zusammenzustellen und sie schematisch in erste Beurteilungskriterien einzuordnen, nimmt er in seinen „Untersuchungen“ die allgemeine Kritik als Anlaß, eingehender zu untersuchen und zu vergleichen. Er reduziert die Auswahl der Bücher auf 21, überarbeitet in der Frage nach den methodischen Möglichkeiten die Beurteilungskriterien, ordnet wiederum in ein Schema ein, vergleicht die verarbeiteten Stoffgebiete, die altersgerechte Darbietung, die verwendeten Zeichen und Symbole, die zusätzlichen Arbeitsmaterialien und fragt nach der Gemäßheit für den Schüler sowie nach Hinweisen für die Eltern.

W. Brosch resümiert u. a. so: „Das ‚ideale‘ Mathematikbuch für Schulanfänger gibt es also (noch) nicht, wird es vermutlich nicht geben. Keineswegs soll hier für ein Einheitsbuch plädiert werden. Im Interesse der Kinder hätte man jedoch erwartet, daß sich *vor* Einführung der Modernen Mathematik in der Grundschule die Fachdidaktiker hätten einigen müssen ... Nicht zuletzt tragen zu diesem Ergebnis aber auch jene Richtlinien der KMK von 1968 bei, die zu unklar, unverbindlich und weit auslegbar formuliert wurden. So präsentiert sich zwar der Mathematikunterricht in einem modernen Gewand, ob die Schüler davon profitieren, ist aufgrund der Durchsicht und Beurteilung der Mathematikbücher zu bezweifeln ...“

Wollten wir diese Untersuchungen mit ihren wertvollen Ergebnissen in unserer Zeitschrift abdrucken, würde dieses engbegrenzte Fachgebiet ein volles Heft erfordern. Das ist zur Zeit nicht möglich. Wir bitten alle Interessenten, sich wegen einer Ablichtung seiner Untersuchung direkt an Werner Brosch, DS Athen-Amaroussion, zu wenden.

Ergänzend hinzugefügt seien Bemerkungen über die rückläufige Tendenz in der Beurteilung der Mengenlehre für den Primarbereich. Unterschiedlich sind in den einzelnen Bundesländern Erlasse hierzu ergangen. Für ein Zurückschrauben der 1972 überhastet eingeführten Mengenlehre sind neben den Eltern vor allem Mediziner eingetreten, die nachteilige Auswirkungen auf die Gesundheit der Kinder festgestellt haben wollen. Einige Kultusminister greifen diese Tendenzen auf und fordern, die Mengenlehre mit Vernunft und Augenmaß zu handhaben. Ihr Anteil am Rechenunterricht sei zu reduzieren. Es sei sogar die Frage zu diskutieren, ob die Mengenlehre nicht erst im Unterricht der Zehnjährigen eingeführt werden solle. Andere warnen davor, die Mengenlehre ganz abzuschaffen und das Kind mit dem Bade auszuschütten, denn sie sei doch zweifelsohne geeignet, eine Vereinfachung und Generalisierung in der Mathematik zu leisten.

Während in Rheinland-Pfalz die Schulbücher auf ihren Anteil an Mengenlehre untersucht werden, reduziert Schleswig-Holstein den Anteil generell auf 15 bis 20 Prozent, und Baden-Württemberg verbietet, Hausaufgaben in Mengenlehre zu stellen. Schließlich forderte der Bundeselternrat in Hamburg Sofortmaßnahmen zur Beseitigung der negativen Auswirkungen der Mengenlehre. Also: „Vorsicht! Mathematik!“

R. Schröter

Strafbare Unterrichtsmethoden?

Von Dr. Wilhelm Nordemann, Berlin

Das Urheberrechtsgesetz vom 9. September 1965 in der Neufassung vom Oktober 1972 schützt die Urheber und die von ihnen geschaffenen Werke. Es ist nicht gestattet, diese Werke zu vervielfältigen, wobei als Vervielfältigung alle Verfahren, einschließlich der Fotokopie, Übertragung auf Matrizen, Speicherung auf Bänder, Transparente oder andere Medien verstanden werden.

Verstöße gegen diese Schutzbestimmungen lösen Schadensersatz- und Strafverfolgungsansprüche aus. Die zunehmende technische Ausrüstung von Schulen und die weitverbreitete

Unkenntnis urheberrechtlicher Bestimmungen bei Schulverwaltungen und Lehrern gebieten zuverlässige Informationen über die vom Gesetz gezogenen Verbots Grenzen. Die Verwendung moderner Techniken für einen fortschrittlichen Unterricht darf nicht zur Überschreitung dieser Verbots Grenzen führen.

Die unterzeichneten Institutionen haben daher einen bedeutenden Fachjuristen *) gegeben, in dem nachfolgenden Merkblatt die für Schulverwaltung und Lehrer wichtigen urheberrechtlichen Bestimmungen zu erläutern.

Institut für Bildungs-
medien e. V.
Frankfurt

Verband Deutscher Schrift-
steller e. V. (VS)
München

Strafbare Unterrichtsmethoden? Das kann nicht stimmen. Das darf einfach nicht stimmen, daß sich unsere Lehrer bei der Anwendung moderner Methoden und Hilfsmittel im Unterricht strafbar machen. Wer nicht gerade Knaben verführt, Schülerinnen auf den Schoß nimmt oder die Untaten des Dritten Reiches verherrlicht, kann nicht in Gefahr geraten, mit dem Strafgesetzbuch zu kollidieren. Von dieser fundamentalen Feststellung ist die große Mehrheit der Lehrerschaft in der Bundesrepublik Deutschland felsenfest überzeugt.

Diese Mehrheit irrt. Wer geistiges Eigentum stiehlt, ist genauso ein Dieb wie der bekannte weiland Gustav Klemm, der für die Uhren und Brieftaschen seiner Mitmenschen ein unerwünschtes Interesse zeigte; und er darf sich nicht wundern, wenn das Gesetz ihn ebenso behandelt wie diesen. § 106 des Urheberrechtsgesetzes vom 9. 9. 1965 (BGBl. I 1273) lautet:

Wer in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen vorsätzlich ohne Einwilligung des Berechtigten ein Werk oder eine Bearbeitung oder Umgestaltung eines Werkes vervielfältigt, verbreitet oder öffentlich wiedergibt, wird mit Geldstrafe oder mit Gefängnis bis zu einem Jahr bestraft.

Viele, allzu viele Lehrer verstoßen allzuoft gegen diese Bestimmung. Einige Beispiele, die besonders häufig vorkommen, mögen das veranschaulichen:

1. Fotokopieren

In vielen Schulen sind inzwischen Fotokopierautomaten aufgestellt worden. Eine Kopie kostet Pfennige. Viele Lehrer entlasten den Lernmitteletat dadurch, daß sie aus einem neuen Schulbuch den Abschnitt, der gerade „dran“ ist, zur Verteilung an die Klasse fotokopieren. In manchen Schulen hat man geradezu ein System daraus gemacht, sich vom Verlag ein oder zwei (kostenlose!) Ansichts- oder Lehrerexemplare schicken zu lassen, die man dann in der benötigten Anzahl mit Hilfe des Fotokopierautomaten vervielfältigt.

Ebenso häufig werden aus Lexika, Atlanten, aus Sachbüchern der verschiedensten Art graphische Darstellungen, Karten und Skizzen oder Auszüge kopiert, die

*) Prof. Dr. Wilhelm Nordemann liest an der Freien Universität Berlin über gewerblichen Rechtsschutz und Urheberrecht, ist Mitverfasser eines renommierten Urheberrechtskommentars und zugleich Präsidialmitglied des Verbandes Deutscher Schriftsteller e. V. (VS).

dann an die Schüler verteilt werden. Auf die gleiche Weise lassen sich umfangreiche Leseproben aus dem Bereich der schöngeistigen Literatur billig herstellen.

Endlich kommt es in zunehmendem Maße vor, daß Kopien von Lichtbildern, Diapositiven oder Folien, die Schulbuchverlage im Rahmen eines Unterrichtswerks oder das Institut für Film und Bild im Rahmen einer Lichtbildserie liefern, vom Lehrer für den Gebrauch in der Klasse hergestellt werden. Man leiht sich das Material einfach von der Nachbarschule aus, kopiert es — der Fotokopierautomat ist ja ohnehin vorhanden und kostet vermeintlich kaum etwas — und spart so die Anschaffungskosten oder Mietgebühren.

Das alles ist schlicht unzulässig. Das Recht, sein Werk zu vervielfältigen — und jede, auch die einzelne Kopie ist schon eine „Vervielfältigung“ im Sinne des Gesetzes — steht allein dem Autor zu, der dieses Recht an einen Verlag überträgt (§§ 16, 31 UrhG). Ein anderer darf nur ausnahmsweise und nur dann eine Kopie machen, wenn sie für seinen persönlichen (privaten) oder — unter zusätzlichen Beschränkungen — für seinen sonstigen *eigenen* Gebrauch bestimmt ist (§§ 53, 54 UrhG). Allenfalls darf er also für seine eigene Materialsammlung etwas aus einem sonst schwer zugänglichen Buch fotokopieren. Niemals aber darf er seine Klasse mit Kopien versorgen oder zulassen, daß ganze Klassensätze vervielfältigt werden.

Jedem Einsichtigen ist klar, daß dies nicht anders sein *kann*. Denn wie soll der Autor zu seinem Honorar kommen und wie soll der Verlag die aufgewendeten Kosten wieder hereinholen, wenn jedermann hingehen, sich ein Buch ausleihen und dann so viele Fotokopien herstellen kann, wie die Schule sie gerade braucht? Wie soll die Neuentwicklung von Unterrichtsmaterialien nach modernen Curricula, die häufig hohe Investitionen erfordert, überhaupt finanziert werden, wenn den Verlagen auf diese Weise die wirtschaftliche Basis ihrer Arbeit entzogen wird? Wie sollen dann also neue fortschrittliche Unterrichtsmaterialien in die Schule gelangen? Können Mühe und Arbeit des Autors, kann das wirtschaftliche Wagnis des Verlages anders entgolten werden als durch den *Verkauf* des Buches? Jede Kopie bedeutet ein verkauftes Exemplar weniger, bedeutet weniger Honorar für den Autor, von dessen geistiger Leistung der Lehrer im Unterricht schließlich profitiert. Wer so handelt, bestiehlt den Autor und seinen Verlag, und es ist nur legitim, wenn sich eines Tages der Staatsanwalt für den Dieb interessiert.

2. Überspielen von Rundfunksendungen, Schallplatten und Tonbändern

Auch die Festlegung eines Werkes auf einem Bild- oder Tonträger ist im Sinne des Gesetzes eine Vervielfältigung, die allein dem Urheber vorbehalten ist (§ 16 Abs. 2). Der Lehrer darf deshalb grundsätzlich keine Rundfunksendungen, Schallplatten oder Tonbänder zur Verwendung im Unterricht überspielen.

Es gibt nur einige wenige, eng begrenzte Ausnahmen von diesem Grundsatz:

a) Der Lehrer darf Reden über Tagesfragen, die im Rundfunk oder bei öffentlichen Verhandlungen von staatlichen, kommunalen oder kirchlichen Organen gehalten und im Rundfunk übertragen worden sind (also z. B. Parlamentsdebatten), mitschneiden (§ 48 UrhG). Das gleiche gilt für Sendungen von Nachrichten oder anderen Tagesneuigkeiten (§ 49).

b) *Zum persönlichen Gebrauch* darf jedermann, also auch der Lehrer, Rundfunksendungen mitschneiden, Schallplatten oder Tonbandkassetten überspielen. Persönlicher Gebrauch ist aber nur der absolut *private* Gebrauch. Was man zu beruflichen Zwecken verwenden will, hat schon keinen persönlich-privaten Charakter in diesem Sinne mehr. Der Lehrer darf also, wenn nicht die Ausnahme der vorstehend erörterten Ziffer a) vorliegt, auch nicht für die eigene Unterrichtsgestaltung, für eine Materialsammlung oder aus ähnlichen, beruflich bestimmten Gründen Überspielungen vornehmen.

c) Von der vorstehend geschilderten strikten Regelung ausgenommen sind nur ausgesprochene *Schulfunksendungen*. Hier hat der Gesetzgeber durch eine Ausnahmebestimmung (§ 47 UrhG) Überspielungen für den Schulgebrauch ausdrücklich zugelassen, allerdings wiederum mit einer Einschränkung: Die Aufnahme muß innerhalb des laufenden Schuljahres verwendet und an dessen Ende gelöscht werden. Geschieht das nicht, so muß dem Urheber jedenfalls eine angemessene Vergütung für die weitere Benutzung der Aufnahme gezahlt werden.

3. Musikaufführungen in der Schule

Die Veranstaltung von Schulkonzerten, Darbietungen des Schulchores, Musikeinlagen bei Schulfesten usw. ist, wenn außer den Schülern auch deren Eltern oder gar die Öffentlichkeit Zutritt haben, grundsätzlich von einer Erlaubnis der GEMA (das ist die Verwertungsgesellschaft der Komponisten, Textdichter und Musikverleger) abhängig, es sei denn, es würde keinerlei Eintrittsgeld, Unkostenbeitrag oder ähnliches erhoben und es würde keinerlei Vergütung an die Mitwirkenden (auch nicht an einzelne von ihnen) gezahlt (vgl. § 52 UrhG). Das gilt nur dann nicht, wenn ausschließlich solche Werke aufgeführt werden, deren Komponisten länger als 70 Jahre tot sind. Wird allerdings ein solches Werk in einer jüngeren Bearbeitung aufgeführt, so besteht wiederum Erlaubnispflicht.

Es kommt vor, daß der Lehrer im Einzelfall doch einmal besondere Gründe hat, die ihn den Wunsch haben lassen, Kopien herzustellen, die er eigentlich nicht machen dürfte, oder Überspielungen vorzunehmen, zu denen er an sich nicht berechtigt ist. Er möchte etwa im Unterricht eine bestimmte Leseprobe, die nur in einem bestimmten, inzwischen vergriffenen Unterrichtswerk enthalten ist, oder er möchte aus dem neuesten Roman von Heinrich Böll einen Auszug in der Klasse lesen lassen, was aus Gründen des Lernmitteleinsatzes unmöglich sein würde, wenn er die benötigte Anzahl Exemplare im Buchladen kaufen müßte. Oder er braucht für die Erörterung der *Musique concrète* im Unterricht Demonstrationsmaterial, das er sich nur durch Mitschneiden einer Rundfunksendung verschaffen kann.

Niemand, am allerwenigsten der Urheber selbst, wird das legitime Interesse des Lehrers an solchen Vervielfältigungsakten bestreiten. Der Lehrer braucht deshalb weiter nichts zu tun, als sich die erforderliche Ausnahmeerlaubnis bei dem jeweiligen Berechtigten zu holen. Folgende Adressaten kommen dafür in Betracht:

a) Bei Kopien aus einem Druckwerk (Bücher, Arbeitshefte, graphische Darstellungen, Diagramme, Diaserien, Folien usw.) wird die Erlaubnis in aller Regel gegen eine angemessene Vergütung vom Verlag erteilt, der im Impressum des Werkes angegeben ist. Sollte dessen Adresse ausnahmsweise nicht feststellbar sein

oder ein an ihn gerichtetes Schreiben als unzustellbar zurückkommen, so ist die Anschrift beim *Verband der Schulbuchverlage e. V., 6000 Frankfurt am Main, Zeppelinallee 33*, oder beim *Börsenverein des Deutschen Buchhandels e. V., 6000 Frankfurt am Main, Großer Hirschgraben 17*, und letztlich bei jeder Sortimentsbuchhandlung zuverlässig zu erfahren.

Soll ein Aufsatz aus einer wissenschaftlichen Fachzeitschrift fotokopiert werden, so wird die Erlaubnis dazu von der *Inkassostelle für Fotokopiergebühren GmbH, Frankfurt/Main, Großer Hirschgraben 21—25*, erteilt.

b) Die Erlaubnis zum *Mitschneiden von Rundfunksendungen* wird von den Verwertungsgesellschaften erteilt. Für alle Verwertungsgesellschaften hat die GEMA das Inkasso. Der Lehrer ist also der Mühe enthoben, zunächst selbst klären zu müssen, welche Verwertungsgesellschaft für die einzelne Sendung in Betracht kommt. Bezirksdirektionen der GEMA finden sich in jeder größeren Stadt. Man findet ihre genaue Anschrift im Telefonbuch oder erhält sie direkt von der *GEMA-Hauptverwaltung, 1 Berlin 30, Bayreuther Straße 37/38*.

c) Auch die Erlaubnis zu *Musikaufführungen* wird von der GEMA erteilt, die in Zweifelsfällen der Schule auch beratend zur Verfügung steht.

Es muß also keineswegs sein, daß der Lehrer bei der Verwendung moderner Hilfsmittel und Methoden im Unterricht mit einem Bein im Gefängnis steht. Es liegt allein an ihm, sich gesetzmäßig zu verhalten.

Persönliche Nachrichten

Peter Moritz †

Am 25. April starb, erst 54 Jahre alt, Schulrat Peter Moritz. Die Stationen seines beruflichen und pädagogischen Werdegangs geben Aufschluß über eine nicht alltägliche Entwicklung: Studium an der Lehrerbildungsanstalt Schwabach und an der Universität Erlangen/Nürnberg, Lehrer und Schuljugendberater in Nürnberg, Studienaufenthalt in den USA, Lehrer und Grundschulleiter an der Deutschen Schule Santa Cruz de Tenerife, Rektor einer Grund- und Hauptschule in Nürnberg, Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule der Universität Nürnberg. Auf Vorschlag der Auswahlkommission wurde er 1969 in die neu gegründete Zentralstelle für das Auslandsschulwesen berufen. Aus seiner weitgefächerten Tätigkeit, insbesondere auf dem Gebiet der Vorschulerziehung und des Testwesens, ist er vielen Auslandslehrern bekannt. Seine für ihn selbstverständliche hilfsbereite Mitarbeit sichern dem so früh Dahingegangenen die dankbare und bleibende Erinnerung seiner Kollegen.

Engelbart O n n e n

Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

Alfred Haberkorn †

Am 8. 1. 1974 wurde der Leiter der Deutschen Schule Sankt Thomas Morus in Santiago, Oberstudienrat Alfred Haberkorn, plötzlich und unerwartet mit 49 Jahren aus dem Leben gerissen. Damit hat das deutsche Auslandsschulwesen einen empfindlichen Verlust erlitten.

Der am 27. 5. 1924 in Karlsruhe Geborene studierte, mit Unterbrechungen durch den Kriegsdienst, der ihn auch in russische Gefangenschaft brachte, in Dresden und Karlsruhe Mathematik, Physik und Chemie und trat 1951 als Referendar in den Schuldienst. Von Karlsruhe aus wechselte er 1959 in den Auslandsschuldienst an der Deutschen Schule Den Haag über, deren Leitung er 1961 übernahm und bis Ende März 1969 erfolgreich ausübte. Nach neuerlichem Dienst in Karlsruhe wurde er ab März 1970 mit der Leitung der Deutschen Schule Sankt Thomas Morus in Santiago de Chile betraut.

Hier wie in Den Haag sorgte er für ein gutes Arbeitsklima mit Kollegen und Schülern und ein gutes Verhältnis zu Schulvorstand und Elternschaft. Seine spezielle Arbeit galt der Entwicklung eines erfolgreichen und modernen Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften. Seiner Initiative und seinem unermüdlichen Einsatz war es zu verdanken, wenn mit Hilfe von Spenden der Karlsruher Industrie an der Schule in Santiago naturwissenschaftliche Arbeitsräume und Sammlungen eingerichtet werden konnten.

Alfred Haberkorn war ein Mann von vorbildlicher Einsatzbereitschaft und großer Schaffenskraft, ein Fachmann, der mit unerbittlicher Konsequenz den als richtig erkannten Weg ging. Seine Stimme fand über den Rahmen seiner Schule hinaus auch im Kreise der Leiter der Deutschen Schulen in Chile Beachtung. Neben der Schule war er in der Gemeinde deutschsprachiger Katholiken und in der Sozialarbeit in einer Marginalsiedlung aktiv.

Dankbar haben die Schulgemeinde und die Kollegenschaft der Deutschen Schulen Chiles bei der Trauerfeier in Santiago, vor der Überführung nach Deutschland, dieser vorbildlichen Persönlichkeit und ihrer aufopferungsvollen Arbeit gedacht.

Für die Deutschen Schulen Chiles
H. E. Fischersworing

Für die Schriftleitung:
G. Lepiorz

Hinausgegangen:

Asien:

Bigdon, Hubert, ROL	7230 Schramberg, Wolf-Hirth-Str. 4	Nedjat-ORS Kabul
Moser, Klaus StR	8900 Augsburg, Jakobsplatz 28b	do.
Schwalb, Walter, StR	3500 Kassel, Julienstr. 6	do.
Tweer, Peter, VL	4600 Dortmund-Bodelschwingh, Werkloh 21	do.

Afrika:

Modrow, Dieter, StR	2000 Hamburg 90, Lohmannsweg 22	DHP Windhoek
---------------------	---------------------------------	--------------

Aus aller Welt

Deutschland

Studienstiftung: Jahresbericht 1973

Mehr als 21 Mio. DM hat die *Studienstiftung* 1973 vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, von den Kultusministern der Länder, dem Stifterverband für die Deutsche Wirtschaft und der Stiftung Volkswagenwerk, von Städten,

Landkreisen und zahlreichen privaten Spendern für die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses erhalten. Das geht aus dem am 6. Februar vorgelegten Jahresbericht hervor.

1973 bot sie mehr als 10 000 begabten Oberprimanern die Teilnahme an einem

neu entwickelten Studierfähigkeitstest an. Die Erfassung schulischer und außerschulischer Interessen und Betätigungen, biographischer und sozialer Faktoren geht in die Auswahlentscheidungen der Studienstiftung ebenso ein wie Leistungen eines Bewerbers in Gruppendiskussionen und Einzelinterviews.

Rund 800 Abiturienten, Studierende, Doktoranden und Studenten an Kunst- und Musikhochschulen sind 1973 neu in die Förderung aufgenommen worden, 3200 Studierende wurden insgesamt gefördert. Mehr als die Hälfte von ihnen stammt aus Familien, in denen noch niemand studiert hat, kommt aus kleinen Orten oder aus Gegenden, in denen kaum Studieninformationen zur Verfügung stehen. Die Stiftung hat unter ihren ehemaligen Stipendiaten fast 1000 ehrenamtliche Mitarbeiter geworben, deren persönlicher Rat jedem Studienanfänger am Schul-, Bundeswehr- oder Studienort zur Verfügung steht. Sommerakademien für 800 Studierende mit gezielter Studienorientierung ergänzen das Beratungsprogramm ebenso wie die Arbeit der 280 Vertrauensdozenten an deutschen und ausländischen Hochschulen.

11 Mio. DM hat die Studienstiftung 1973 ihren Stipendiaten im Inland als Lebenshaltungsstipendien und für die Beschaffung von Arbeitsmaterial zur Verfügung gestellt, mit 4 Mio. DM wurden wissenschaftlich besonders vielversprechende Doktorarbeiten gefördert und mehr als 2 Mio. DM wurden von der Stiftung schließlich aufgewandt, um fast 400 Studierenden ein einjähriges Auslandsstudium zu ermöglichen und um weitere 300 Stipendiaten in 12 stiftungseigenen Sprachkursen auf ein Auslandsstudium vorzubereiten. (akd. 21. 2. 74)

Sonstige Länder

Franzosen im Ausland

Obschon Frankreich nie zur Gruppe der typischen Auswandererländer gehörte, aus denen sich ununterbrochen gewaltige Ströme von Staatsbürgern ergossen und ergießen, sind in fast allen Teilen der Welt zahlreiche Franzosen anzutreffen.

Der erste Weltkrieg hatte das Gefüge der umfangreichen französischen Siedlungen im Ausland „zerschlagen“ und die Wanderungsquote bis zum Ende des zweiten Weltkrieges stark herabgesetzt.

Aus mehreren Gründen setzten nach dem zweiten Weltkrieg verstärkte Abwanderungen ein, die bis 1967 allerdings reichlich durch Ströme von Heimkehrern aufgewogen wurden, die ihre bisherigen Wohnsitze wegen politischer oder wirtschaftlicher Schwierigkeiten in manchen Gastländern nicht beibehalten konnten oder sie im Zuge der Entkolonialisierung aufgeben mußten.

Seit 1967 nimmt die Zahl der bei französischen Konsulaten Gemeldeten nicht mehr von Jahr zu Jahr ab, sondern zu, obwohl die Rückkehr französischer Staatsangehöriger aus einigen ehemals französischen Kolonien nicht nachläßt.

Die Übersiedlung ins Ausland wird nicht als nachteilig, sondern vielmehr als erfreulich gewertet, da sie der kulturellen Ausstrahlung Frankreichs dienlich ist und zur Ausweitung des Handelsverkehrs mit anderen Völkern beiträgt. Außerdem führt sie zur erforderlichen Verjüngung alter französischer Siedlungen im Ausland und zur Anknüpfung zahlreicher Freundschaften mit Angehörigen anderer Länder, Freundschaften, die in jeder Hinsicht eine bedeutende Rolle spielen.

Daß die meisten im Ausland ansässigen Franzosen im Staatsdienst stehen bzw. als Abgesandte französischer Unternehmen zum Bau von Industrieanlagen oder zur Durchführung von Geschäften nur einige Jahre auf ihrem Posten verweilen, ist als weiteres Plus zu verbuchen: Im Reisegepäck der Heimkehrer liegen nämlich die reichen Erfahrungen, die sie außerhalb Frankreichs sammeln konnten.

Auch durch die seit Jahren von der französischen Regierung betriebene Politik aktiver Zusammenarbeit mit anderen Staaten stieg die Zahl der im Ausland lebenden Franzosen erheblich. Zu den ständig außerhalb Frankreichs Ansässigen und dem Personal privater französischer Auslandsniederlassungen gesellten sich nämlich rund

31 000 Lehrer und etwa 14 000 Sachverständige für wirtschaftliche Zusammenarbeit einschl. 8000 Angehöriger des freiwilligen Hilfsdienstes. Im Rahmen der Entwicklungsarbeit sind also ausschließlich der Familienangehörigen im Ausland rund 45 000 Franzosen tätig, deren Einsatz durch eine beachtliche Leistung des französischen Steuerzahlers und Bereitstellung sonstiger Mittel finanziert wird.

Aus „Auslandsfranzosen“ werden in zunehmendem Maße „Franzosen im Ausland“, die zwar für befristete Zeit außerhalb ihrer Heimat weilen, in bezug auf Sozialgesetzgebung, Schulunterricht für ihre Kinder, Rundfunk, Zeitungen usw. die Bindungen an das Mutterland jedoch unvermindert beibehalten möchten.

Zu den Verbänden, die vor allem der Verbreitung der französischen Sprache und Kultur dienen, gehört die 1883 gegründete, als gemeinnützige Einrichtung anerkannte Alliance Française, die seit Jahrzehnten im Zuge ihrer Arbeit in allen Teilen der Welt Schulen schafft, Kurse abhält, Bibliotheken einrichtet und Vorträge, Schauspielaufführungen, Filmvorführungen usw. veranstaltet. Im Ausland unterhält die Alliance 1200 Lehrstätten; viele Auslandsfranzosen wirken bei der Durchführung ihrer Programme mit.

Die Mission Laïque Française entstand 1906. Auch sie verfolgt sprachliche und kulturelle Ziele. Vor allem im Nahen und Mittleren Osten sind ihr zahlreiche Gymnasien zu verdanken.

In vergangenen Zeiten, in denen Staat und Industrie den Auswanderern keinen schützenden Schirm zur Verfügung stellten, sondern jeder auf eigene Faust ins Ungewisse zog, war der Auslandsfranzose bei Behörden und Öffentlichkeit als Fahnenträger oder Abenteurer verpönt. Inzwischen haben sich die Anschauungen grundlegend geändert. Im Ausland eingesetzte französische Lehrer, Missionare, Kaufleute, Ingenieure, Techniker, Industrielle, Händler usw. sind heutzutage wertvolle Pioniere, die die technische Leistungsfähigkeit und das Gedankengut des Mutterlandes in die Welt hinaustragen und auf internationaler Ebene bekannt-

machen. Ihre Präsenz im Ausland dient Kultur und Wirtschaft der Metropole.

(Informationsblätter der Französischen Botschaft Bonn vom 15. 2. 74)

Deutsche Schule Stockholm

Die DS Stockholm hat sich wie in den Vorjahren kontinuierlich weiterentwickelt. Die Schülerzahl hat sich nunmehr auf rund 390 eingependelt (dazu noch 48 Kinder im Kindergarten); es scheint, als ob die Schule damit vorerst ihre endgültige Größe erreicht hat. Auch räumlich entspricht diese Zahl den Möglichkeiten; es gibt schon jetzt einige Engpässe in den Fachräumen und im Speisesaal.

Die Schule wird als vierklassige Grundschule und als neunklassiges Neusprachliches Gymnasium mit Abiturberechtigung geführt. Dabei gelten die Klassen 4 bis 6 als Orientierungsstufe, in der festgestellt werden soll, ob ein Schüler den gymnasialen Anforderungen ab Klasse 7 gewachsen sein wird; so kann die hohe Zahl von Abgängen in den Klassen 9 und 10 verringert werden. Nunmehr zeichnet sich eine Verstärkung der Oberstufe für die Zukunft ab. Mehr als bisher scheinen unsere Schüler bereit zu sein, die erhöhten Belastungen unserer Oberstufe und eines 13. Schuljahrs auf sich zu nehmen (auf schwedischen Schulen erwirbt man nach 12 Jahren die Studienberechtigung).

Der 1970 genehmigte Plan, die Schule bis einschließlich Klasse 6 doppelzünftig zu führen, wurde im vergangenen Schuljahr voll realisiert. Das wurde möglich durch die großzügige Hilfe der Republik Österreich, die eine Lehrkraft an unsere Schule abordnete und dafür die vollen Kosten übernahm. Wir sind dem österreichischen Unterrichtsministerium und der österreichischen Botschaft in Stockholm dafür außerordentlich dankbar.

Die Berechtigungen der Schule gelten nach wie vor. Besonders erwähnenswert erscheinen die verstärkten Kontakte zu den schwedischen Aufnahmebehörden der Universität, die auf Grund der im Vorjahr erhaltenen amtlichen Berechtigungen und der Unterlagen, die wir bereitstellen konnten, eine faire und wohlwollende Be-

urteilung von Aufnahmeanträgen unserer Abiturienten an schwedische Universitäten und Hochschulen gewährleisten.

Das Lehrerkollegium setzt sich zusammen aus 3 Kindergärtnerinnen, 13 vermittelten Lehrkräften, 1 Lehrer aus Österreich und 2 schwedischen Philologen. Außerdem sind 5 deutsche Volksschullehrerinnen und eine Handarbeitslehrerin als Ortskräfte voll angestellt. Den fakultativen Lateinunterricht, Teile des evangelischen Religionsunterrichts und den katholischen Religionsunterricht erteilen stundenweise beschäftigte Lehrkräfte.

Am 19. 9. 1972 verließ der Bundespräsident unserer langjährigen Handarbeitslehrerin, Frau Bildmark, anlässlich ihres 75. Geburtstages das Bundesverdienstkreuz.

(Aus dem Jahresbericht für das Schuljahr 1972/73)

Deutsche Schule Barcelona

Der Jahresbericht 1972/73 zeigt auf dem Umschlag ein Modell des Neubaus der Schule, der zu Beginn des Schuljahres 1975/76 bezugsfertig sein soll. Das Berichtsjahr brachte eine weitere Steigerung der Schülerzahl auf 1428.

Für die Grund- und Hauptschule zeichneten sich drei klare Aufgabenbereiche ab. Sie sind bestimmt durch die Notwendigkeit der Bildung der deutschsprachigen Kinder im muttersprachlichen Bereich wie in der Sachkunde, durch die Notwendigkeit der sprachlichen Vorbereitung nicht deutschsprachiger Kinder auf die Erfordernisse des nunmehr im Oberschulbereich eingeführten Bachillerato Mixto, das erhöhte Anforderungen im Deutschen an nicht deutschsprachige Kinder stellt, und die Weiterbildung aller deutschen Kinder über den Grundschulbereich hinaus, die die Reifeprüfung nicht anstreben.

Die Oberschulabteilung hat zu Beginn des Schuljahres 1973/74 die erste Klasse des Bachillerato Mixto eingerichtet. Der mit den zuständigen spanischen Stellen von den deutschen Stellen vereinbarte Lehrplan bringt in fast allen Bereichen für die deutschen Schüler geringere zusätzliche Schwierigkeiten als für die spanischen

Schüler, die allein vom Sprachlichen her eine gewaltige Aufgabe vor sich sehen. Die notwendigen Einrichtungen zu ihrer Bewältigung — u. a. zusätzlicher Stützunterricht im Deutschen wie auch zukünftig im Englischen — wurden von der Schule eingeplant.

32 Schüler und Schülerinnen beendeten ihre Studien mit dem Bachillerat, 10 bestanden die deutsche Reifeprüfung.

(Aus dem Jahresbericht 1972/73)

Eine DDR-Schule in Rom

Die DDR hat in Rom eine eigene Schule gegründet. Sie ist zunächst als Grundschule gedacht. Nach Auskunft der Botschaft der DDR in Rom handelt es sich nur um eine einzige Klasse, in der die Kinder von Botschaftsangehörigen und Funktionären (zur Zeit acht bis zehn Kinder aller Altersklassen) von einer Lehrerin unterrichtet werden. Die Absicht einer größeren Schule, die über diesen Kreis hinausgeht und sich demgemäß auch nach außen wendet, wurde in Abrede gestellt. Der Botschafter der DDR in Rom, Gysi, hatte schon bei früherer Gelegenheit die in Rom bestehenden deutschen Kultureinrichtungen als für die Bürger der DDR ungeeignet bezeichnet. (FAZ 23. 2. 74)

Deutsche Schule in Delhi

Trotz einer Fluktuation von über 40 % blieb die Schülerzahl im Jahre 1973 konstant. Die Höchstzahl der Schulkinder (ohne Kindergarten) lag mit 68 leicht über der des Vorjahres. Der Kindergarten wurde mit Ende des Schuljahres 1972/73 geschlossen, da keine Ortskraft mit Fachausbildung mehr zur Verfügung stand. Beibehalten wurde die Vorschulgruppe, die täglich zwei Stunden Unterricht erhält. Der Anteil von ausländischen Schülern war mit durchschnittlich 6 % gering.

Das Berichtsjahr war gekennzeichnet durch eine allgemeine Konsolidierung und kontinuierliche Arbeit. Der Übergang von Schülern auf Schulen in Deutschland war wie in den Vorjahren in fast allen Fällen problemlos. Das schwierigere Problem schien in einigen Fällen der Übergang auf andere Auslandsschulen zu sein.

(Aus dem Bericht 1973)

Buchbesprechungen

Richard E. Eichler: Verhexte Muttersprache. Das Deutsch von heute — Spiegel der Torheiten. Adam Kraft Verlag, München 1974. 260 S. mit 16 Bildtafeln, Ln. DM 29,—.

Dieses Werk war fällig. Aber Prof. Eichler wird keine reine Freude damit erleben. Zwar schützt er seinen Hymnus auf die deutsche Sprache buchstäblich mit dem Beistand einiger Kirchenväter der Sprachkunde: auf den Innenseiten des Einbandes finden wir sprachbezogene Äußerungen Herders, Arnolds, W. v. Humboldts, Fichtes, Jean Pauls, Goethes, Schillers u. a. So weiß man, was kommt. Natürlich hat der Herr Professor recht, und man sollte das Buch als Bekenntnisschrift auch lesen. Aber der dozierend-dogmatische Ton wirkt mehr wie ein Gejammer über das verhexte Elend und den drohenden Untergang unserer Sprache. Diese Stimme aus Alt-Österreich erklingt weit rechts, während ebendort halb links „über die „Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt“ reflektiert wird. Der Verf. holt weit aus. Die zehn Kapitel seien in drei Sätzen zusammengefaßt: ‚Sprache als Menschwerdung‘ läßt auch ‚das Kind‘ sich ‚die Welt durch Sprache erobern‘. Die ‚Leistungen der Sprache‘ gipfeln im ‚Wort des Dichters‘ und erklingen in den ‚Stimmen der Völker‘, unter denen die ‚Eigenart des Deutschen‘ immer unter der ‚Rolle des Fremdworts‘ zu leiden hatte. ‚Das Deutsch von heute als Spiegel der Torheiten‘, vor allem als ‚unmenschliche Sprache‘, verhüllt und vermindert nicht unsere ‚aufgeklärte Dummheit‘. Doch trösten wir uns mit dem Satz S. 253: „Phrasen verwehen, die zeitlosen Werte — und die für sie stehenden Wörter — sinken auf den Grund, können immer wieder gehoben werden und strahlen dann in erneutem Glanz.“ Wie gesagt, der Herr Professor hat recht, aber das Pathos erschreckt und reizt zum Widerspruch.

C. Schneider

Wissen im Überblick Band 7: Die Literatur. Wege zum Verständnis der Literatur: Autor, Gattungen, Sprache, Schrift,

Buch, Theater. Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1973. Lexikonformat 16,3 × 24 cm, 712 S. mit ca. 60 Abb. im Text und ca. 100 Thementafeln. Gebunden in Leinen mit Goldprägung, vierfarbigem Schutzumschlag und Schuber. Subskriptionspreis für Bezieher von „Wissen im Überblick“ DM 85,—, Einzelpreis DM 95,— (Bestell-Nummer 16117).

Die Literatur, der lapidare Titel kündigt ein großes Vorhaben an, die Bewältigung eines universalen Themas. Kaum zu erwarten, daß ein einziger Band, und enthalte er, wie hier, über 700 Seiten, dem Anspruch genügen könne, den der Titel suggeriert. Dennoch wird der kritische Leser zugeben müssen: hier ist der Wurf gelungen. Die 28 — meist jüngeren — Autoren aus den Bereichen des literarischen, wissenschaftlichen und wissenschaftsorientierten pädagogischen Schaffens haben eine Methode entwickelt, die in der Tat dem Thema gerecht wird: die Literaturgeschichte, will heißen die Geschichte der Weltliteratur mit Betonung der europäischen, einschließlich russischen, und amerikanischen Literatur, doch mit Blick über diese Begrenzung hinaus, ist als geschlossener Block auf etwa einem Viertel des Buchumfanges abgehandelt. Die gedanklichen Grundlagen und die Vertreter der jeweiligen Epochen und Stile werden durch Text, Thementafeln sowie zeitgenössische Illustrationen plastisch herausgearbeitet. Dreiviertel des Bandes ist den durchgehenden Strukturelementen der Literatur gewidmet, wie sie im Untertitel anklingen, ohne allesamt genannt zu sein. Die Betrachtungsweise ist vergleichend und exemplarisch. Ein Strukturthema wie etwa „Motive und Stoffe“ bringt ausführliche Einzelanalysen und kann dadurch auf Beiwerk verzichten. Ein beispielhaftes Buch exemplarischen Lehrens ist so entstanden. Die in verschwenderischer Fülle den Text begleitenden graphischen Hilfsmittel (Thementafeln, Bilder, Skizzen) sorgen für ein Optimum an Eindringlichkeit. Lernenden und Lehrenden wird verlässliche Auskunft

über den jüngsten Stand und Umfang der Literaturforschung geboten. Ein 43 Seiten langes dreispaltiges Register mit Untergliederung erfüllt den Wunsch nach schnellem Auffinden des Gesuchten (manche Stichworte enthalten bis zu 250 Seitenhinweise). Der Praktiker wird es begrüßen, daß der Interpretation besondere Aufmerksamkeit gilt. U. a. werden die Aspekte von Raum, Zeit und Erzählperspektive als Deutungsmittel eingesetzt. — Vieles führt in Neuland, so die Abschnitte über das Sachbuch, die Trivialliteratur, die Stellung des Autors gestern und heute. Der Stil ist flüssig: keine Spur von Kauderwelsch. Man darf dem Verlag zu diesem Kind gratulieren. Auf eine Namensliste der Beiträger müssen wir aus Raumgründen verzichten. Stellvertretend nennen wir H. Arntzen, der das richtungweisende Einführungskapitel verfaßte (Grundlagen der Literatur). Wer mit offenem Blick für vergleichende Schau und mit Aufgeschlossenheit für neue Wege der Wissenschaft zu diesem Instrumentarium greift, wird es bald nicht mehr missen wollen.

H. Sewing

Duden-Übungsbücher. Bd. 1: Aufgaben zur modernen Schulmathematik mit Lösungen I (bis 10. Schuljahr). Mengenlehre und Elemente der Logik. Hrsg. von Prof. Dr. *Herbert Meschkowski* unter Mitarbeit von *Joachim Arendt*, Prof. *Günter Lessner* und Prof. *Bernd Wurl*. 260 S. mit Abb. u. mehrfarb. Beilagen. — **Bd. 2: Aufgaben zur modernen Schulmathematik mit Lösungen II (11.—13. Schj.).** Ausbau der Strukturtheorien (Analysis, Analytische Geometrie). Hrsg. von Prof. *Meschkowski* unter Mitarbeit von Prof. *Lessner* und Prof. *Winfried Nilson*. 270 S. mit Abb. — Bibliographisches Institut, Mannheim/Wien/Zürich 1972. Je DM 8,90.

Es ist eine gesicherte Erfahrung, daß man mit einem Gebiet der Mathematik am schnellsten vertraut wird, wenn man versucht, selbständig Aufgaben aus dem betreffenden Problemkreis zu lösen. Wer heute in die Gedankenwelt der modernen, auf dem Mengenbegriff aufbauenden Ma-

thematik einzudringen versucht, braucht immer wieder die Bestätigung durch erfolgreiche Lösung von Aufgaben. Hier helfen die beiden neuen Bücher aus dem Bibliographischen Institut dem Schüler, seinen Eltern und dem interessierten Leser zur Bewältigung der Neuen Mathematik. Die beiden Aufgabensammlungen der Übungsbücher sind nach Schwierigkeitsgrad und Themenkreisen für Sekundarstufe I und Sekundarstufe II aufgeteilt. Der erste Band bringt Aufgaben und Lösungen zur allgemeinen Mengenlehre, zu Relationen, zum Zahlenbegriff, zu algebraischen Strukturen und zu einfachen Fragen der mathematischen Logik. Die grundlegenden Erklärungen des Teils A in Band 1 helfen zum Verständnis der Aufgaben, können aber nicht ein ausführliches Lehrbuch ersetzen. Man sollte diesen Teil nur zum Nachschlagen benutzen, wenn beim Lösen von Aufgaben Unklarheiten über vorkommende Begriffe bestehen. Die Lektüre des Buches sollte man mit Aufgaben selbst beginnen. Im Band 2 der Übungsbücher, der für Schüler des 11. bis 13. Schuljahrs gedacht ist, wird eine moderne, recht eigenwillige Einführung in die Analysis gegeben, die auf dem Rasterbegriff beruht. Neben den traditionellen Aufgaben zur Differential- und Integralrechnung und der vektoriellen Analytischen Geometrie enthält der Band Aufgaben zu algebraischen Strukturen und zur Wahrscheinlichkeitsrechnung und Statistik. In unserer Zeit des Umbruchs didaktischer Konzeptionen gerät auch die Grenze zwischen Schul- und Hochschulmathematik ins Fließen. Auch Studenten der ersten Semester werden von der Aufgabensammlung dieses Bandes Nutzen haben. Für alle Schüler sind die beiden Duden-Übungsbücher wertvolle Hilfe bei der Erarbeitung der Neuen Mathematik, für Eltern eine wichtige Stütze bei der „Hausaufgaben-Hilfe“. Dem Lehrer können sie wichtige Impulse bei der Aufgabenstellung geben. Als Ergänzung zum Mathematikunterricht können die Bücher sehr empfohlen werden.

H. G. Becker

Erwin Patzelt: Söhne des Urwalds. Von Medizinmännern und Blasrohrjägern.

Ein Beitrag zur Anthropologie Ekuadors. Text von *Eva Scherer*. Vorwort von *Herbert Scherer*. 88 S., davon 59 farbige Bildseiten nach Aufnahmen des Verfassers. Format 14 × 19, kart. etwa DM 8,—. In je einer deutschen, englischen und spanischen Fassung hrsg. und zu beziehen von der Deutschen Schule (Colegio Alemán Humboldt, casilla 4760), Guayaquil/Ecuador. — Die 1. Auflage 1973 der deutschen Fassung war bald vergriffen, die 2. Auflage wird vorbereitet.

Das Bändchen ist eine Kostbarkeit. Es enthält Bildurkunden von einer ursprünglichen Wirklichkeit, die leider dem Untergang geweiht erscheint. Die Photos (mit Leica M 4) sind über Jahre hinweg entstanden. Tropische Naturhindernisse und das scheue Mißtrauen von Amazonas-Stämmen wie den Jivaros waren mit Wagemut zu überwinden. Die Bildausbeute sind Aktionsfolgen von magischen Heilungen, der Jagd, künstlerischem Schaffen, Heiratsbräuchen u. a. Unter den 32 formatfüllenden Großaufnahmen (von insgesamt 74 Photos) sind solche von hohem ästhetischem Reiz, die zuweilen an den berühmten nordamerik. Photographen der dortigen Indianer, Edward S. Curtis, erinnern. Die Übersichtskarten sind treffliche Orientierungshilfen. Den Text schrieb Eva Scherer. Sie erläutert die Bilder konzentriert, kenntnisreich und unterhaltsam. In seinem Vorwort weist Herbert Scherer auf die bewahrende Funktion des Büchleins hin: Unwiederbringliches wird dokumentiert. Das kleine Werk ist ein ehrenvolles Zeugnis für die Möglichkeiten, die einem engagierten Auslandslehrer offenstehen, wenn er seine Begabung in den Dienst des Landes stellt, dem sein Schaffen dient.

H. Sewing

Edmund Frank: Ecuador mit Galápagos-Inseln (Mai's Weltführer. 22). Verlag „Volk und Heimat“, Buchenhain vor München o. J. (1973). 112 S., 8 Bilds., Karte, kart. DM 10,90.

In der vertrauten Reihe ist ein Neuling anzudeuten: unser in Guayaquil tätiger Kollege hat den längst überfälligen Füh-

rer durch Ecuador geschrieben, ein Vademekum, unabhängig von dem bereits vorhandenen South American Handbook, das weiterhin gute Dienste leistet. Ecuador ist das zwar kleinste, aber besonders geeignete Land Südamerikas. Es ist an Vielfalt, wissenschaftlicher Bedeutung und Reichtum an Schätzen aus der belebten und unbeliebten Natur kaum zu überbieten. Die Vielfalt betrifft Landschaft, Klima, Fauna und Flora, Kultur und Kunst. Für die wissenschaftliche Bedeutung nur vier Namen: A. von Humboldt, Ch. Darwin, E. Bell, E. Estrada. Die Naturschätze sind nicht aufzuzählen. Seit kurzem gehören auch die riesigen Erdölfelder im Oriente dazu. Der Text ist in drei Abschnitte gegliedert, darunter ein besonders lesenswertes Essay über das Weltwunder Galápagos. Der 1. Abschnitt bringt ein Panorama des Landes (Geschichte, Natur, Sozialstruktur, Staatswesen, Kultus und Kultur, Wirtschaft, Gesellschaftspsychologie). Der Reiseteil (2. Abschnitt) ist in einem tropischen Lande, das wenig verlässliche Wegweiser kennt, so immanent gründlich, daß der Benutzer freudig erstaunt sein wird. Konzentrierte Informationen sind am Schluß zusammengefaßt. Das Buch gehört zu der Reihe von Veröffentlichungen, die aus der noch jungen Deutschen Schule zu Guayaquil hervorgegangen sind und verdiente Anerkennung gefunden haben.

H. Sewing

Dietrich Krusche: Japan — konkrete Fremde. Eine Kritik der Modalitäten europäischer Erfahrung von Fremde. Meta-Verlag, München 1973. 160 S., kart. DM 18,80.

Jeder Auslandslehrer steht vor dem gleichen Problem: Bewältigung der *konkreten Fremde* des Gastlandes, Eindringen in eine ungewohnte, eigenständige Kultur. In wenigen Jahren gilt es, möglichst viel vom geistigen und sozialen Status und von den Entwicklungsmöglichkeiten des fremden Landes zu erfassen und meist auch zu berichten. Störend tritt die eigene Prägung dazwischen: Vor-Urteile werden mitgebracht, trotz allem Bemühen gelingt es nicht, die mitteleuropäische Sehweise ab-

zuschütteln. — Dietrich Krusche hat ein exemplarisches Buch über dieses Thema geschrieben. Am Beispiel der Deutung Japans durch europäische Reisende weist er nach: „Das Fremde wird nicht stehen gelassen in seiner Besonderheit, die Auseinandersetzung damit geschieht nicht partnerhaft-dialogisch, sondern alle Andersheit wird auf dem kürzestmöglichen Wege als Eben-doch-Eigenes vereinnahmt.“ Er meint dazu: „Eine Auseinandersetzung mit der konkreten Fremde Japans ist nur so als angemessen denkbar, daß der Verstehen suchende Europäer sich der Voraussetzungen seiner eigenen Verständnislage bewußt zu werden sucht und die Erfahrungen des Nichtverstehens zum Anlaß nimmt, die Gründe dafür in der Selbstreflexion zu klären.“ Krusches Buch ist selbst ein Musterbeispiel dialogischer Erfahrung von Fremde. Qualifiziert durch die Übersetzung japanischer Haiku-Gedichte, wirft der Verf. einen unverstellten Blick auf die Eigenart der japanischen Kultur. Sozialstruktur, gesellschaftliche Verhaltensmuster, das Phänomen japanischer Mitmenschlichkeit, die Demokratisierung Japans und seine phänomenale Technisierung — all dies wird nicht von außen, sondern gleichsam von innen interpretiert. — Das anspruchsvoll und doch recht flüssig geschriebene Buch spricht nicht nur diejenigen Leser an, die sich für den kompetenhaften Aufstieg Japans und seine merkwürdige Mischkultur interessieren. Es ist eine Anleitung für alle Auslandslehrer, Kategorien der Betrachtung zu finden, die dem Gastland angemessen sind, kurz: Fremdes als Fremdes zu sehen.

K. Westphalen

DER farbige PLOETZ. Illustrierte Weltgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart. Verlag Ploetz KG, Würzburg 1973. 15 × 24 cm, 728 S. mit 82 Farbtafeln und 470 Abb. Ln. DM 49,50.

„DER PLOETZ“ — ein selbstverständlicher Begriff für Schüler, Studenten und Lehrer, das „klassische Datenwerk“ des historischen Wissens, zollt dem Trend der Zeit nach Farbe und Optik seinen Tribut. Farbtafeln, graphische Darstellungen und

Karten dienen letztlich nicht nur der Attraktivität, sondern vermitteln ein notwendiges Zusatzwissen, das den Text über-schau- und verstehbar macht. Bilder prägen sich dem Schüler nachhaltiger ein als der noch so präzise Text, denn die prominenten Sachbearbeiter verdichten ihn aus Sachverstand und Wissensbreite so stark, daß jeder Satz in seiner knappen Formulierung an Bedeutsamem überquillt. Zwar, so sagt man, befinde sich auch die Geschichtswissenschaft in einer Krise. Tatsachen jedoch sind meist krisenfest, sie sind Voraussetzung für den Diskussionsbeginn. Information ist heute gefragt. Um diese geht es hier: sachlich, so knapp wie möglich, optisch ansprechend. Wir haben also ein Sachbuch für den Gegenstand Geschichte, das in Kapitelblöcken gewünschte Kurzinformationen anbietet. Diese illustrierte Weltgeschichte entstand auf der Textgrundlage der 27. Auflage des „Großen Ploetz“. Ein 51 Seiten umfassendes Namen- und Sachregister erleichtert von Fall zu Fall gesuchte Einzelinformation. Wer z. B. die über den Band verteilten Hinweise unter den Stichworten „Araber“ (63-mal) und „Islam“ (24mal) ausschöpft und sie mit dem 14mal zitierten „Israel“ zusammenfügt, dazu 4 Karten hinzuzieht, gewinnt eine Information, die er mit dem 19maligen „Erdöl“ zu einem historisch-politischen und wirtschafts-geopolitischen Gesamtbild ergänzen kann, das an Aktualität nichts zu wünschen übrig läßt. Aber DER PLOETZ engt sich nicht nur auf Jahreszahlen ein, sondern weitet sich dort zu sinnvollen Darstellungen, wo das rein Datenmäßige allein nicht genügt.

C. Schneider

Alfred Weber/Hartmut Grandel (Hrsg.): **Geschichte und Fiktion: Amerikanische Prosa im 19. Jahrhundert.** — **History and Fiction: American Prose in the 19th Century.** Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1972. 248 S., Ppb. DM 24,—.

In 4/72 wurde der Komplementärband (Amer. Literatur im 20. Jahrh., hrsg. von A. Weber/D. Haack) besprochen. Wie dort handelt es sich auch hier um Vorlesungen amerikanischer und deutscher Dozenten an

der Universität Tübingen, diesmal 1970 über das im Titel umrissene Thema. Auch die Form ist beibehalten: deutscher und englischer Originaltext mit jeweils einer Zusammenfassung in der anderen Sprache, gefolgt von einem Nachschlag-Kompendium von Kommentar und bibliographischen Hinweisen. Der Verlag ist gut beraten, derartige Kolloquien einem größeren Leserkreis zugänglich zu machen. Das Unterfangen erweist sich als fruchtbar. Diesmal kommen von amerikanischer Seite F. E. Kearns, R. C. Vitzthum, T. H. Vance, R. Foster und W. M. Frohock zu Wort, von deutscher Seite A. Weber, M. Christadler, U. Brumm und D. Haack. Der Bogen spannt sich von C. B. Brown (1771—1810) über St. J. de Crèvecoeur, J. F. Cooper, N. Hawthorne, H. Melville, H. Adams, M. Twain, S. Crane, F. Norris und andere bis zur Populär- und Trivalliteratur um 1900. Stellvertretend stehe hier der Wahl-amerikaner St. Jean de Crèvecoeur (1735—1813), in Frankreich geboren und gestorben, bereits 1790 in seine Heimat zurückgekehrt, Verfasser der *Letters from an American Farmer* (London, 1782). Die Idylle im neuen Kanaan schlägt bei ihm jäh um in apokalyptische Bilder, die an Goya erinnern. Amerika, du hast es besser? Diese zweifelnde, oft stolz abgewiesene Frage durchdringt das Werk sämtlicher hier behandelten Prosaisten. Fiction und faction. So ergibt sich im Spiegel der eigenen Tradition und im Vergleich mit Europa bei aller Vielfalt ein einheitliches Bezugs- und Spannungssystem. Für jeden, der sich für die Geschichte der amerikanischen Prosa interessiert und auf dem laufenden bleiben will — auch mit der jüngsten Fachliteratur —, ist das Buch von hohem Wert.

H. Sewing

Jean Piaget: Die Entwicklung des Erkennens. Band I: Das mathematische Denken. Aus dem Franz. von Fritz Kubli. Mit einer Einführung von Hans Aebli. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1972. 343 S., Linson, DM 39,50 (Best.-Nr. 92634).

Innerhalb des vielfältigen Gesamtwerks von Jean Piaget nimmt dieses insgesamt dreibändige Werk eine Sonderstellung ein,

insofern es besonders deutlich die inneren Triebfedern, die das Forschen des Entwicklungspsychologen Piaget bewegt haben, bloßgelegt und seine Grundfragen formuliert. Der vorliegende Band I behandelt im ersten Teil grundsätzliche Fragen der Erkenntnistheorie Piagets unter dem Thema: „Objekt und Methoden der genetischen Erkenntnistheorie“ und behandelt im zweiten Teil das „mathematische Denken“. Es handelt sich bei dem Werk um eine Entwicklungspsychologie, in der Piaget eine umfassende Synthese seines Lebenswerks gibt, das aus der Spannung zwischen naturwissenschaftlicher und philosophisch-logischer Erkenntnis lebt. Es stellt sich die grundsätzliche Aufgabe, zu untersuchen, wie die historische Entwicklung der Wissenschaften und ihre Selbstdeutung in der Wissenschaftstheorie hinüberführen können zu Fragestellungen einer erkenntnistheoretisch interessierten Entwicklungspsychologie und wie sich beide ergänzen können. Piaget zeigt, daß das Erkennen des Forschers wie das Erkennen des Kindes immer Denken ist, das sich in einem lebenden Organismus vollzieht, der den Gesetzen der Biologie unterliegt. Die Gesetze der Biologie reduzieren sich im Organismus auf solche der Physik, und diese wiederum formalisieren sich in den Schemata der Mathematik und der Logik. Dieser „Kreis der Wissenschaften“ nimmt in Piagets Erkenntnistheorie eine zentrale Stellung ein. Er legt dar, wie letztlich mathematisches Denken und physikalische Wirklichkeit den gleichen Gesetzen der Physis gehorchen und damit erkenntnistheoretisch adäquat sind. Er zeigt aber auch umgekehrt, daß mathematisches Denken geistige Konstruktion und Gestaltung der Wirklichkeit in der Denkhaltung ist. Damit wird das Denken ein Teil der Wirklichkeit und für Piaget auch von dieser Seite sein „accord de la mathématique et du réel“ erreicht. Piagets Ausgangsfragen im Themenkreis des mathematischen Denkens sind die klassischen: einerseits stimmt die Mathematik mit der physikalischen Realität bis ins Detail überein, andererseits geht sie immer wieder mit ihren Verallgemeinerungen über

diese Wirklichkeit hinaus. Diese Fragen der Übereinstimmung der deduktiven Operation mit der physikalischen Realität und der Fruchtbarkeit des mathematischen Schließens sind die zentralen Ausgangsfragen dieses Bandes. Ein Buch, das jeden

psychologisch und philosophisch interessierten Mathematiker ebenso interessieren und fesseln wird wie den Psychologen selbst! Ein Buch, das in sich konsequent aufgebaut ist, das allerdings nicht leicht zu lesen ist!
H. G. Becker

Zeitschriftenschau

„Schule zwischen Hoffnung und Ernüchterung“

So überschreibt Ferdinand Kopp eins seiner lesenswerten Geleitworte zu der von ihm herausgegebenen Monatsschrift „*Pädagogische Welt*“ (Auer, Donauwörth). Sie gehört nicht zu den Avantgardisten im pädagogischen Blätterwald, bleibt dafür auf dem Boden schulischer Tatsachen und informiert ihre Leser umfassend. So hat der Mahner Ferdinand Kopp recht, wenn er in seiner Bilanz „Schule zwischen Hoffnung und Ernüchterung“ Soll und Haben gegenüberstellt. Im Soll: Bildungsreform, neue Lehrpläne, verlängerte Ausbildungszeiten, vermehrte Schulen, Gründung von Schulzentren, steigende Abiturientenzahlen, Forderungen wie Recht auf Bildung, Chancengleichheit, Leistungssteigerung, Demokratisierung, Sozialisierung, Mitverwaltung, Mitbestimmung u. a.!

Im Haben: Unfertige Reformen, Schulwirrwarr, Überforderung, Auflösung von Ordnung und Disziplin, Verunsicherung, Neurotisierung, Leistungsabfall u. a.! Und der Endeffekt: Die Polarität des pädagogischen Geschehens steigert sich zu überhöhter Spannung zwischen Idee und Wirklichkeit, Planung und Realität, Hoffnung und Ernüchterung. „Aber die Spannung darf nicht so groß werden, daß die Pole auseinanderreißen. Daß dies heute geschehen könnte, ist unsere Sorge.“

Im gleichen Zwielficht stehen die Themen auch anderer pädagogischer Zeit-

schriften: „Eingangsstufe zwischen Selbstentfaltung und Schulanpassung“ ist das Leitthema von Heft 2/74 der Monatsschrift „*Die Grundschule*“ (Westermann). Es wird in allen — sehr wichtigen — Beiträgen gesteigert bis hin zur Frage „Eingangsstufe — Anfang oder Ende der Schulreform?“ und sollte doch gipfeln in der Forderung „Primärerziehung — eine Einheit!“.

Im „*Allgemeinen Schulanzeiger*“ Heft 1/74 (Herder) verlangt H. Piezunka mehr Transparenz im Berufungsverfahren bei den Hochschulen; M. Steible verweist auf die Gefahren der „Einbahnstraße Abitur“, auf das starre Laufbahnsystem und wünscht mehr Vorrang für individuelle Neigungen angesichts der zunehmenden Abiturientenlawine, und die Bildungskommission schließlich erhebt die Forderung: Behinderte Kinder sollen aus dem Abseits heraus!

„*Gesamtschule*“ (Westermann) hat in Heft 4/73, wie schon einmal erwähnt, das Leitthema „Keine Lust zum Lernen“ und bringt im Beitrag Hartmut von Hentigs, „Unlust an der Schule“, folgendes zum Ausdruck: „Die jahrzehntelangen Reformen haben die Unlust nicht nur nicht beseitigt, sondern allseitig vermehrt. Die Lehrer melden nicht nur mangelndes Interesse der Schüler an den Gegenständen, sondern auch eine zunehmende Scheu, sich überhaupt auf etwas tiefer einzulassen.“

R. Schröter

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Dr. Bernhard von der Linden, Apartado Aéreo No. 22—17, Cali-Valle, Kolumbien; Hans-Ekkehard Eckert, BP 98 Lycée Normal, Korhogo, Elfenbeinküste; Willibald

Schuh, 8 München 71, Walliser Str. 28; R. Schröter, 4802 Halle/W, Gartnischer Weg 18; Dr. Wilhelm Nordemann, Freie Universität, 1 Berlin-Dahlem.

Am Niedersächsischen Studienkolleg der Technischen Universität Hannover ist ab 1. 8. bzw. 1. 10. 1974 die Stelle eines

Studiendirektors

(Bes. Gr. A 15) als ständigen Vertreters des Oberstudiendirektors mit den Lehrbefähigungen in Deutsch oder Mathematik/Physik zu besetzen.

Das Studienkolleg bereitet ausländische Abiturienten auf ein naturwissenschaftlich-technisches Studium in Deutschland vor.

Der zukünftige Stelleninhaber sollte daher neben organisatorischen Fähigkeiten möglichst Erfahrungen im Auslandsschuldienst oder im Ausländerunterricht besitzen.

Neben seiner Verwaltungstätigkeit hätte er 12 Wochenstunden zu unterrichten.

Ferner sind am Niedersächsischen Studienkolleg noch mehrere Planstellen für

(Ober-) Studienräte

(A 13/A 14 + Zulage) mit der Lehrbefähigung in Mathematik, Physik oder Chemie offen. Die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden beträgt 18.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen oder auch Anfragen sind möglichst bis zum 10. 6. 1974 an das Niedersächsische Studienkolleg, 3 Hannover 1, Welfenplatz 20, zu richten.



Wenn Sie umziehen wollen...

unverbindliche Beratung erhalten Sie
bei der nächsten Niederlassung von

SCHENKER

INTERNATIONALE TRANSPORTE • WELTWEITE ORGANISATION

in Köln: Hansaring 97 • Tel. 37091

in Bonn-Dulsdorf: Bundesbahn-Bahnhof/Ladestraße • Tel. 65 09 51

Alois Mayer

Read! Think! Answer!

12 easy comprehension pieces

Schülerarbeitsheft

52 Seiten, Format DIN A 4, kart. DM 5,50, Hueber-Nr. 2179

Lehrerheft mit Lösungen

52 Seiten, Format DIN A 4, kart. DM 6,—, Hueber-Nr. 2.2179

Diese Sammlung

- führt die Schüler frühzeitig an die Testform „Comprehension“ heran
- vereinigt interessante Lektüre mit abwechslungsreichen Übungen zu Wortschatz und Strukturen
- wiederholt und festigt konkreten Wortschatz mit hohem Häufigkeitswert sowie grundlegende Strukturen (unregelmäßige Verben, Präpositionen etc.)

„Read! Think! Answer!“ empfiehlt sich als Ergänzung zu jedem Lehrbuch etwa nach der Hälfte des 2. Lernjahres.

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

Fordern Sie bitte meine Referenzenliste an

Heinz-Christian Schaper

Tonsatzlehre in der Schule

Ein Lehrwerk in vier Einheiten für den Musikunterricht —
jetzt komplett

VORSTUFE (2. und 3. Schuljahr)

- Arbeitsbuch für den Schüler**, 56 Seiten, geh., DM 7,— **8801** °
- Arbeitsbuch für den Lehrer**, 60 Seiten, geh., DM 8,50 **3.8801**

GRUNDLEHRGANG (4. bis 6. Schuljahr)

- Schülerheft**, 44 Seiten, geh., DM 5,— **8802** °
- Übungsheft**, 60 Seiten, geh., DM 6,— **2.8802** °
- Arbeitsbuch für den Lehrer**, 48 Seiten, geh., DM 8,— **3.8802**
- Schallplatte**, 17 cm ϕ , 33 UpM, DM 8,— **4.8802**
- 15 Dias**, 24 x 36 mm, DM 21,— **5.8802**

ERSTE AUFBAUSTUFE (7. bis 10. Schuljahr)

- Schülerheft**, 80 Seiten, kt., DM 8,— **8803** °
- Übungsheft**, 80 Seiten, kt., DM 7,— **2.8803** °
- Arbeitsbuch für den Lehrer**, 112 Seiten, kt., DM 16,— **3.8803**
- Schallplatte**, 17 cm ϕ , 33 UpM, DM 8,— **4.8803**
- 15 Dias**, 24 x 36 mm, DM 21,— **5.8803**

ZWEITE AUFBAUSTUFE (11. bis 13. Schuljahr)

- Arbeitsbuch für den Schüler**, 112 Seiten, kt., DM 10,— **8804** °
- Arbeitsbuch für den Lehrer**, 120 Seiten, kt., DM 16,— **3.8804**

Von den mit ° gekennzeichneten Titeln können kostenlose Probe-exemplare angefordert werden

 **hueber-holzmann**

Pädagogischer Verlag
D-8045 Ismaning/München,
Krausstraße 30

Heinz-Christian Schaper

Bewegung im Raum

Ein Rhythmus- und Melodie-Schulwerk in 6 Heften

- VORSTUFE A** Rhythmische Bewegung, einstimmig **8805**
VORSTUFE B Motiv/Thema und Melodie, einstimmig **8806**
(je Heft 32 Seiten, geh., DM 5,—)
- HEFT 1** Zweistimmige Spielstücke **8807**
HEFT 2 Spielstücke für zwei Spieler
(Melodie- und Tasteninstrument) **8808**
HEFT 3 Spielstücke für drei bis fünf Spieler **8809**
HEFT 4 Kleine Stücke für Spielgruppe bzw. Orchester **8810**
(je Heft 32 Seiten, geh., DM 6,—)

 **hueber-holzmann**

Pädagogischer Verlag
D-8045 Ismaning/München
Krausstraße 30

NEUERSCHEINUNG

Conrad Borovski

Active German Idioms

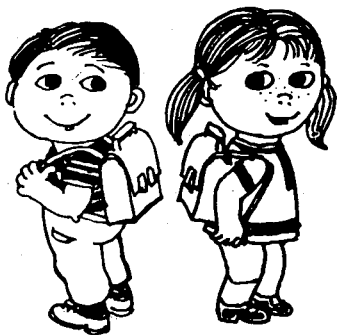
German-English/English German

64 Seiten, geheftet DM 5,—, Hueber-Nr. 1179

Schon Anfänger können mit Hilfe dieses nach Sprechanlässen gegliederten Übungs- und Nachschlagewerkes alle wichtigen idiomatischen Ausdrücke der modernen deutschen Umgangssprache lernen. Den deutschen Redewendungen sind die jeweiligen englischen Entsprechungen beigegeben. Das Übungsbuch führt zu einer guten Beherrschung des gesprochenen Deutsch und eignet sich darüber hinaus als Grundlage für die szenische Gestaltung deutscher Alltagssituationen im Klassenunterricht. Weitere Sprachfassungen sind geplant.

Isprachen der welt
hueber

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



Komm bitte!

Aufbaukurs 1

von Hermann Schuh

Der auf „Komm bitte! Grundkurs“ aufbauende Deutsch-Lehrgang eignet sich für den Unterricht mit 6-7jährigen Kindern, also für die 1. Klasse an deutschen Schulen im Ausland.

Inhaltsübersicht:

Lehrerhandbuch

186 Seiten, kart., Einzelpreis DM 31,65, Hueber-Nr. 2.1229

1 Tonband mit Szenen aus dem Alltag

11 cm ϕ , Geschw. 9,5 cm/sec, Laufzeit 17 Minuten, Halbspuraufnahme mit freier Schülerspur

86 Wandbilder und 12 Masken

schwarz-weiß, Format DIN A 4

Lehrerhandbuch, Tonband sowie Wandbilder und Masken sind zusammen in Kassette ab Verlag zum Preis von DM 199,80 lieferbar (Hueber-Nr. 1229).

„Komm bitte! Aufbaukurs 2“ erscheint im Juli!

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag
D-8045 Ismaning/München, Krausstr. 30

Bildungspolitik

Bildungsgesamtplan in zwei Bänden

Hrsg.: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung

Am 15. Juni 1973 hat die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung nach dreijähriger Beratung den Bildungsgesamtplan verabschiedet. Als erster gemeinsamer Rahmenplan der Länder und des Bundes gibt er die Grundsätze für das gesamte Bildungswesen an. Ziel der qualitativen Reformen und -aller quantitativen Ausbaupläne ist die Entwicklung eines Bildungswesens, das unter Berücksichtigung der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung den Anspruch des einzelnen auf Förderung und Entfaltung seiner Begabungen, Neigungen und Fähigkeiten erfüllt.

Im Bildungsbudget wird der Finanzbedarf für die Verwirklichung des Rahmenplanes angegeben. Darüber hinaus werden die finanziellen Auswirkungen der Reformmaßnahmen auf die gesamtwirtschaftliche Entwicklung behandelt.

1. Band: Bildungsgesamtplan

137 Seiten, kart. 9,50 DM (92069)

Inhalt: 1. Teil

I. Einleitung

II. Reformmaßnahmen

A. Elementar-, Primar- und Sekundarbereich

B. Tertiärer Bereich

C. Weiterbildung

D. Bildungsförderung

E. Außerschulische Jugendbildung

F. Innovationen im Bildungswesen

G. Beratung im Bildungswesen

H. Allgemeine Forschungsförderung

J. Bibliotheken

Inhalt: 2. Teil:

Bildungsbudget

III. Kosten des Bildungswesens

IV. Der Bildungsbereich im
gesamtwirtschaftlichen Rahmen

V. Finanzierung

2. Band: Anlagen zum Bildungsgesamtplan

230 Seiten (Schreibmaschinensatz), zahlreiche Tab., kart., 5,50 DM (92070).

VI. Anlagen zum Bildungsgesamtplan

Als Taschenbuchausgabe (o. Falttafel) 1973, kart., DM 8,— (92229).

Strukturplan für das Bildungswesen

Der Strukturplan stellt als hervorstechende Ziele bis 1980 heraus:

- 75% der 3- bis 4jährigen sollen zur vollen Nutzung ihrer Lernfähigkeiten einen Kindergartenplatz erhalten.
- Das Einschulungsjahr soll um 1 Jahr herabgesetzt werden und die Dauer der Schulpflicht auf 10 Jahre verlängert werden.
- Damit sollen alle Jugendlichen bis zum 16. Lebensjahr Vollzeitschulen besuchen und nahezu alle das Abitur I erreichen. Gymnasien und (berufliche) Fachschulen sollen zu einem einheitlichen Sekundarbereich II zusammengeführt werden, der mit dem Abitur II (Hochschulzugang) abschließt.
- Die Zahl der Lehrer muß hierfür bis 1980 verdoppelt werden.
- Die Ausbildung muß verändert und verbessert werden.
- Die Curricula müssen umfassend revidiert werden.

Ernst Klett Verlag 7 Stuttgart 1 · Postfach 809



Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

21. Jahrgang Heft 6 Juni 1974

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

Dr. Heinrich Langerfeld zum 90. Geburtstag (2. Juli 1974)	Seite 143
„Vereinfachte Ausgangsschrift“	R. Schröter Seite 144
Erste Erprobung von „VORWÄRTS“ Stufe 1	H.-J. Krause Seite 149
Studienreise der 11. Klasse der Deutschen Schule zu Porto nach Deutschland	O. Bitter Seite 156
Informationen über und für das Auslandsschulwesen	Seite 161
Persönliche Nachrichten	Seite 164
Aus aller Welt	Seite 165
Buchbesprechungen	Seite 167
Zeitschriftenschau	Seite 170

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 Versandkosten; 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

Dr. Heinrich Langerfeld zum 90. Geburtstag (2. Juli 1974)

Bei seinen ersten Gesprächen mit Bewerbern um eine Tätigkeit an der Deutschen Schule Sofia war es das vordringliche Anliegen ihres Leiters von 1927 bis 1938, des damaligen Oberstudiendirektors Dr. Heinrich Langerfeld, die meist noch jungen Kollegen auf eine wesentliche Voraussetzung hinzuweisen, daß nämlich von einem Auslandslehrer — gerade in Bulgarien — weitaus mehr erwartet werde als nur die Erteilung seiner Pflichtstunden. Auslandslehrer sein hieß für ihn, Repräsentant sein deutscher Kultur und eines hohen Berufsethos. Über den Unterricht hinaus sollte sich der junge Lehrer auch in seiner Freizeit besonderen Aufgaben im Ausland verpflichtet fühlen, im außerdienstlichen Umgang mit der Jugend, z. B. auf Wanderungen, in Ferienlagern, beim Sport, ferner durch die Übernahme von Sonderaufgaben, z. B. als Lehrer der deutschen Sprache am Goethe-Institut, als Mitarbeiter in der deutschen Kolonie. In Bulgarien gab es 1930 weitere beachtliche Möglichkeiten außerschulischer Betätigung, u. a. an der Militärakademie, an der Universität, an der Nationaloper, in der Presse, im Konzertleben und in der Bulgarisch-Deutschen Kulturgesellschaft.

Dr. Langerfeld gab selbst das beste Vorbild. Unter seiner Leitung erfuhr die Deutsche Schule Sofia einen bis dahin unerwarteten Aufschwung. Er übernahm sie 1927 als eine — mit 664, davon über 500 bulgarischen Schülern — beachtliche Anstalt, die aber noch 1929 nur bis zur „mittleren Reife“ führte.

Dr. Langerfeld baute sie zunächst bis 1932 zur realgymnasialen Vollanstalt, danach zu einer der größten deutschen Auslandsschulen überhaupt aus und ermöglichte — trotz schwerster Wirtschaftskrise in Deutschland — 1932/34 einen großzügigen, modern ausgestatteten Neubau mit Turnhalle (= Aula mit Schulbühne), Schwimmbecken, Internaten für Jungen und Mädchen, Klubräumen und reichem Lehrmittelbestand.

Neben seiner schulischen Tätigkeit sah Dr. Langerfeld eine seiner wichtigsten Aufgaben in der Pflege persönlicher Kontakte mit den Familien seiner Schüler und mit den Vertretern der bulgarischen Öffentlichkeit, so besonders im Ausbau der Bulgarisch-Deutschen Kulturgesellschaft, deren Vorstand er mit Universitätsprofessor Dr. Danailov angehörte. Auch diese für die Verbindung von Bulgaren und Deutschen so wichtige Gesellschaft entwickelte sich dank seiner Mitarbeit so, daß ihre regelmäßigen Vortragsveranstaltungen von hohem Niveau im Laufe der Zeit zu gesellschaftlichen Ereignissen wurden.

Als Schulleiter wie als Vorstandsmitglied der Kulturgesellschaft erfüllte Langerfeld einen Auftrag, der weit über die Schule hinaus in den Bereich der Diplomatie führte. Liebenswürdig, weltoffen, für bedeutende Probleme aufgeschlossen, gewann er Vertrauen und Freundschaft seiner Umgebung.

Zum Schluß eine kleine persönliche Erinnerung. Bei meiner Vorstellung 1929 im Auswärtigen Amt in Berlin eröffnete Langerfeld das Gespräch: „Es wird sicher das beste sein, wenn Sie mich zuerst fragen, was Sie gern über Sofia und unsere

Schule erfahren möchten.“ Ich war mir damals — in einer vorzüglichen und erfolgreichen Schulpraxis — meiner durchaus sicheren Ausgangsposition bewußt, gab mir daher nicht den Anschein des wißbegierigen, übereifrigen Bewerbers, sondern fragte zunächst: „Wie sind eigentlich die bulgarischen Zigaretten?“ Einen orthodoxen Schulmann hätte diese legeren Einleitung eines Bewerbungsgesprächs zumindest schockiert. Langerfeld zog schmunzelnd sein Etui und bot mir eine Kostprobe der berühmten „diplomatitscheski zigari“ an: „Probieren Sie selbst!“ Und erst dann führte uns das Gespräch in medias res.

Des nunmehr 90jährigen, höchst und vielfältig verdienstvollen Ministerialrats, nach seiner Berufung ins Reichserziehungsministerium und in den Gutachterausschuß für das deutsche Auslandsschulwesen erfahrenen Anregers und Beraters deutscher Auslandsschulen, gedenken an seinem Geburtstag in Verehrung und Freundschaft seine ehemaligen Schüler und Kollegen, Deutsche und Bulgaren. Denn daß er nicht nur nach außen, sondern auch nach innen baute, wissen ihm viele seiner Mitarbeiter zu danken.

Schönste Anerkennung wird ihm das Wort eines seiner ersten bulgarischen Abiturienten von 1933 sein, des heute in Sofia wirkenden Schriftstellers und hervorragenden Übersetzers bulgarischer Kulturschriften ins Deutsche, Mischa Matliev, daß die Deutsche Schule Sofia unter Dr. Langerfeld eine Pflegstätte des Humanismus und der Humanität gewesen sei, die sich bis zum heutigen Tage in ihrer ehemaligen bulgarischen Schülerschaft auswirke.

O. Daube

„Vereinfachte Ausgangsschrift“ Gedanken zur Schreiberziehung heute

Von Rudolf Schröter, Halle/Westfalen

Ist Schreiberziehung heute noch gefragt? — Bei der Diskussion um den rechten Weg des Lesenlernens wurde das Schreibenlernen mit einbezogen. Besorgte Eltern stellten Fragen, klügelnde Besserwisser äußerten sich in Leserzuschriften, und blanke Polemik deckte oft pädagogische Erkenntnis zu. Als Ergebnis gesicherter Untersuchungen wurde nachgewiesen,

„daß im 4. Schuljahr aufgrund der Leseleistung nicht mehr festzustellen ist, nach welcher Methode ein Kind lesen gelernt hat und

daß unter allen Faktoren, die zum Schulerfolg eines Kindes beitragen, die Methode, nach der es lesen und schreiben gelernt hat, der unwichtigste ist“.

Was sagen die Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule dazu?

„In der gedruckten und geschriebenen Schrift begegnen die Kinder einem Medium unserer Buch- und Schriftkultur. Kenntnis und Beherrschung der Schrift sind Voraussetzungen für tätige Teilhabe an der Kultur; sie ermöglichen Information und Kommunikation, sie lassen die Schrift ebenso als Symbol für das gesprochene Wort verstehen wie als Mittel der Darstellung gebrauchen ...

Schrift und Schreiben entwickeln sich zwar stufengemäß und folgen den kindlichen Entwicklungsprozessen, finden aber schon beim Beginn der planmäßigen

Schreiberziehung die Gesamtproblematik aus Aufgabe und Arbeitsfeld vor. Darum muß im ersten Schuljahr als dem alles entscheidenden und bestimmenden Anfang bereits diese Gesamtproblematik gesehen und diese Eingangsstufe hinsichtlich ihrer Aufgabe besonders ausführlich dargestellt werden . . .“.

Wird diese Gesamtproblematik immer recht gesehen, schon in der Ausbildung des Lehrers wie später in der Praxis? Die Tendenz, Schreiberziehung als etwas Antiquiertes, als eine veraltete Disziplin anzusehen, scheint unverkennbar. Wer will noch korrekt und sauber schreiben, wie es früher zumeist selbstverständlich war? Schreibmaschinen, Kopierer und Computer leisten doch heute den Großteil des Schriftverkehrs! Zudem hat die Welt des Akustischen die graphische überholt und in die Defensive gedrängt. Und was die Kinder angeht, so haben sich hier die Lernvoraussetzungen geändert: Gelockerte Schuldisziplin, mangelnde Konzentration, übersteigter Medieneinfluß, bei oft fehlender häuslicher Aufsicht, sind wohl auch Gründe für unzureichende Schriften.

„Schreiben lernen — Schreiben lehren“ nennt Hans Glöckel sein im Auer Verlag, Donauwörth, erschienenes Buch. Er kennzeichnet darin die heutige Situation des Schreibunterrichts so: „In der Praxis hat die Schreiberziehung einen nicht dagewesenen Tiefstand erreicht . . . und das Gebiet der Schreiberziehung mutet an wie ein Stück Wüste inmitten sonst fruchtbaren pädagogischen Landes.“ Er stellt weiter fest, daß ein Großteil der Lehrerschaft dieser Aufgabe mit Geringschätzung oder Unkenntnis begegnet, weil neben der Beherrschung der Formen auch die Kenntnis einer psychologisch und physiologisch fundierten Methode erforderlich ist — nicht Praktizierung eines trostlosen mechanischen Abschreibdrills oder Duldung chaotischer Schmierschriften.

„Hilfe in Schriftnöten“ überschrieb unser Freund Martin Hermersdorf seinen Kommentar zur Schreiberziehung, in dem er sagt: „Die Ursachen vieler Fehlformen liegen unbestreitbar in der schwierigen Lateinschrift selbst. Aber auch die Methoden des Schreibunterrichts, die benutzten Fibeln, die mangelhafte oder gänzlich fehlende methodische und praktische Ausbildung der Lehrenden für Schreiben und Schreiberziehung, nicht zuletzt das häufig mangelnde Vorbild der Lehrerschrift sind ursächlich und ‚maßgebend‘ am Stand und Zustand unserer Schüler- und Erwachsenenschriften mitbeteiligt und mitverantwortlich.“ Aus all diesen Einsichten und aus seinen Erfahrungen mit Studenten hat er uns im Lehrerhandbuch zur Auslandsschulfibel einen beispielhaften „Tafelschriftlehrgang“ zur Verfügung gestellt.

Seine Sorgen um die Schreiberziehung der Lehrenden hat nach seinem Tode u. a. auch Prof. Fritz Bärmann übernommen und im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft Schreiberziehung die Voraussetzungen eines modernen Schreibunterrichts auf breiter Grundlage untersucht. Die Ergebnisse seiner Erhebungen stützen sich auf die Befragung von 60 Pädagogischen Hochschulen. Das ganze Vorhaben läßt wenig Übereinstimmung der einzelnen Institute erkennen. Ihre Stellungnahme speziell zur Frage des Ausgangsalphabets ergibt folgendes Bild:

Die Teilfrage, wie die Alphabetform der lateinischen Ausgangsschrift gelöst sei, wurde so beantwortet:

gut gelöst —	2 Hochschulen
befriedigend gelöst —	19 Hochschulen
schlecht gelöst —	5 Hochschulen

Eine neue Ausgangsschrift halten

- 8 Hochschulen für nötig
- 10 Hochschulen für wünschenswert
- 4 Hochschulen für das Gesamtalphabet notwendig
- 11 Hochschulen für Teile des Alphabets richtig.

Besondere Aufmerksamkeit sollte der Anfangsschreiberziehung gewidmet werden

- im Vorschulalter — 10 Hochschulen
- im ersten Schuljahr — 23 Hochschulen
- im zweiten Schuljahr — 15 Hochschulen,

der Entwicklung einer Verkehrs- und Geläufigkeitsschrift

- in der Grundschule — 20 Hochschulen
- in der Hauptschule — 15 Hochschulen.

Frage und Antwort: Ist die überlieferte Vorstellung von Schreiberziehung

- noch zeitgemäß? — 9 Hochschulen
- nicht mehr zeitgemäß? — 13 Hochschulen

- zu erweitern durch Schreibmaschinenunterricht? — 17 Hochschulen
- durch Stenographieunterricht? — 17 Hochschulen
- durch eine Schuldruckerei? — 1 Hochschule

Schon diese sehr unterschiedlichen Stellungnahmen zeigen, wie unsicher die pädagogischen Grundlagen unserer Schreiberziehung geworden sind und wie schwer es gewesen sein mag, hier ordnend und klärend einzugreifen.

Durch das dankenswerte Wirken des ehemaligen Iserlohner Schreibkreises und der heutigen Arbeitsgemeinschaft Schreiberziehung in Hannover als seiner Nachfolgerin ist mit Hilfe der Firma Pelikan ein Schreibkurs entwickelt worden, der bei rechter Anwendung bestätigt: Heute macht das Schreibenlernen Spaß. Schon von der Elementarstufe an soll

durch Falten, Reißen, Kneten die Muskulatur der Kinderhand gestärkt, sollen mit Hilfe von Lied, Vers und Spiel Bewegungsabläufe geübt,

durch rhythmische Übungen die ersten Großschwünge mit bunter Kreide an der Wandtafel vorbereitet,

mit Wachsmalstiften im nächsten Schritt Schwungübungen auf Papier gebracht und mit dem Faserschreiber, unterstützt durch ‚Lernmarken‘, erste Übungen im Schreibheft ausgeführt werden,

um schließlich nach einem halben Jahr das Schreiben mit dem Schulfüller zu beginnen. —

Welch ein Unterschied zum verkrampten Fingerspitzenschreiben mit dem Stift auf der Schiefertafel oder dem ständigen Kampf mit der abgebrochenen Bleistiftspitze!

Und weiter drängt die Entwicklung, es dem Schüler noch leichter, noch bequemer zu machen; denn ‚die Not der Kinder‘, ‚die Sorgen der Eltern‘ und ‚die Schwierigkeiten der Lehrer‘ — wer hätte das alles früher wahrhaben wollen? — erfordern jetzt die Verbesserung der lateinischen Ausgangsschrift — so die Richt-

Vereinfachte Ausgangsschrift

a b c d e f g h

i j k l m n o p

q r s t u v w x

y z sch st tz rz

A B C D E F G H

I J K L M N O

P Q R S T U V

W X Y Z

linienkommission. Um den ‚Schriftwirrwarr‘ durch ‚die leichte Verformbarkeit der Buchstaben‘ zu beenden, und da sich ‚die lateinische Ausgangsschrift nicht flüssig schreiben läßt‘, soll der gesamte Duktus ohne Kompromisse überarbeitet werden.

Das ‚Pädagogische Strukturmodell eines bundeseinheitlichen Richtlinienkonzepts‘ wurde unter der Federführung von Prof. Bärmann erstellt. Unterrichtstheoretisch mußten hierbei drei Aspekte berücksichtigt werden: Eine Gegenstandsanalyse mit der Definition von Schrift und Schreiben, eine Bedingungsanalyse zum Soziokulturellen von Schrift und Schreiben, eine Entscheidungsanalyse thematischer, intentionaler, methodischer und medialer Art.

Als Beispiel soll hier die Gegenstandsanalyse von Schrift stehen:

Schrift ist Spur — eines Werkzeuges — auf einer Unterlage — von menschlicher Hand — in Bewegung gestaltet — nach überlieferten Zeichen.

Die angestrebte und inzwischen gestaltete ‚Vereinfachte Ausgangsschrift‘ muß als neue Schrift drei Kriterien standhalten:

1. in der Struktur klar gegliedert sein und damit den Strukturprozeß und die Merkfähigkeit für Geschriebenes erleichtern;
2. sich durch einfache, gut lesbare Buchstabenformen auszeichnen und
3. sich leicht schreiben lassen, damit sie bei Beschleunigung nicht zwangsläufig verformt wird.

„Diesen Forderungen wird die ‚Vereinfachte Ausgangsschrift‘ gerecht“ — behauptet die Kommission und wartet darauf, daß der neue Duktus für den Schulgebrauch bundeseinheitlich genehmigt wird. Man sehe nun selbst und vergleiche mit der bisherigen lateinischen Ausgangsschrift. Der Abdruck der Schriftmuster erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Arbeitsgemeinschaft Schreiberziehung in Hannover.

Martin Hermersdorf würde sich freuen, daß sein Kampf gegen die ‚Gummi-schriften‘, von ihm auch ‚Bogenitis‘ genannt, im neuen Duktus eine überzeugende Bestätigung gefunden hat. Girlanden und Arkaden zeichnen sich durch kurze Deckstriche aus, die Wörter haben ‚Luft bekommen‘! Das von uns im Schreiblehrgang der Fibel vertretene ‚Köpfchen-e‘ ist wieder da. Das kleine t ist eine Anleihe aus dem Duktus der deutschen Schrift, ebenso das kleine z, während sein großer Bruder bis auf den geraden Anstrich kaum verändert wurde. Großes und kleines X x sind bis heute aufs äußerste vereinfacht worden. Verwunderung mögen die Großbuchstaben H und L auslösen, die beide besonders typisch sind für die gewollte Vereinfachung der Formen durch Fortlassen der Bogen und Schleifen.

Zusammenfassend sei gesagt, daß sich die Bedeutung der Handschrift in den letzten Jahrzehnten sehr gewandelt hat. Ihr Wert für Dokumentation und schriftliche Kommunikation ist zurückgegangen. Doch ihre Bedeutung für den persönlichen Schriftverkehr sollte unumstritten sein, wie auch für die Schule mit ihren vielfältigen schriftlichen Darstellungen, auch wenn dort schon die Schreibmaschine ihre Dienste anbietet. Wenn auch wohl kein Schüler bisher wegen einer schlechten Handschrift nicht versetzt worden ist, so bleibt doch seine Schrift für sein ganzes Leben bedeutungsvoll; denn die Handschrift weist den Schreiber zeitlebens als Person aus. In ihr wird er erkannt, und er kann sich darin wie in einem Spiegel selbst erkennen.

Erste Erprobung von „VORWÄRTS“ Stufe 1

Von Hans-Jürgen Krause, Barcelona

1. Bedingungen der Erprobung

Ende Oktober 1972 wurde VORWÄRTS Stufe 1 in einem 3. Schuljahr des Grundschulzweiges, beginnend mit Lektion 4, zum erstenmal eingesetzt. Die Klasse besteht aus 34 Schülern. Mit Ausnahme von Spanisch, und für einen Teil der Klasse Religion, wird der gesamte Unterricht in deutscher Sprache erteilt.

Von den 34 Schülern der Klasse sprechen nach eigenen Angaben zu Hause

- 13 Schüler ausschließlich deutsch,
- 9 Schüler nur oder fast ausschließlich spanisch bzw. katalanisch,
- 4 Schüler sprechen mit beiden Elternteilen spanisch bzw. katalanisch und deutsch,
- 4 Schüler sprechen nur mit der Mutter deutsch,
- 4 Schüler sprechen gelegentlich mit dem Vater deutsch.

Die Klasse konnte während der Deutschstunden nicht getrennt werden. Während der auf VORWÄRTS aufbauenden Arbeit mit der 14 Schüler umfassenden fremdsprachlichen Gruppe wurde der muttersprachliche Teil der Klasse still beschäftigt. Diese Art Unterricht konnte nur dreimal wöchentlich je 35 Minuten lang durchgeführt werden. Durch Schwerpunktbildung wurden trotz der ungünstigen Voraussetzungen grundlegende Einsichten gewonnen. Es hat sich gezeigt, daß die Benützung audio-lingualer Lehrwerke weitergreifende Konsequenzen für den Deutschunterricht der betreffenden Klasse hat.

2. Wie hat sich der Unterricht durch den Einsatz von VORWÄRTS verändert?

2.1. Deutsch als Fremdsprache

Wer den audio-visuellen Deutschkurs VORWÄRTS einführt, trifft für den Deutschunterricht Vorentscheidungen von großer Tragweite. Er setzt dem muttersprachlichen Unterricht nicht einfach neue Glanzlichter auf, indem er das Lese- und Sprachbuch gegen andere Leitmedien und deren Apparaturen austauscht. VORWÄRTS verändert den Deutschunterricht grundlegend. Zweifellos wird er nicht mehr unter muttersprachlichen Bedingungen weitergeführt werden können. Es hat sich während der Erprobung der Stufe 1 A rasch gezeigt, daß die muttersprachliche Gruppe der Klasse von diesem Programm nicht gefördert wird. Eine Differenzierung der Klasse nach Ausgangssprachen ist unumgänglich. Der Lehrer, der den fremdsprachlichen Deutschunterricht übernimmt, sieht sich durch die neuartige Situation mit einer Folge von Fragen konfrontiert, die ihn zwangsläufig dazu führt, die Grundlagen und Ziele seines Unterrichts zu überdenken und seine eigene Rolle im Lernprozeß zu überprüfen. Ein methodengerechter Einstieg mit VORWÄRTS kann nur auf der Basis aktiver Auseinandersetzung mit den Vorbedingungen, Grundlagen und fachspezifischen Fragen von Deutsch als Fremdsprache erfolgreich werden.

2.2. Audio-lingualer Unterricht

Die audio-linguale Konzeption von VORWARTS gibt der Schulung des kommunikativen Sprechens den Vorrang vor Nacherzählen, Lesen und Schreiben. Mit der Einführung von VORWARTS werden neue Akzente gesetzt, die Ablauf und Stil des Unterrichts verändern. Der fremdsprachliche Unterricht läßt sich nicht an den Kriterien muttersprachlicher Unterrichtsbedingungen messen. Der auf mündliche Kommunikation zielende Unterricht verschiebt die Rangordnung der bisher bevorzugten Aktivitäten und Übungsformen. Lesen, Nacherzählen, Schreiben und Orthographie erhalten durch den Primat des Sprechtrainings einen veränderten Stellenwert und erwachsen aus den audio-lingualen Bemühungen der Klasse oder werden in diesen Rahmen einbezogen. Stattdessen treten andere Fertigkeiten ungleich stärker als bisher ins Blickfeld und geben dem Unterricht eine neue Dimension: die Qualität von Aussprache, Intonation und Satzmelodie, Hören und Verstehen, das gezielt organisierte und gegen Fehler abgesicherte Sprechen, die von Aktion und Reaktion geprägte partnergerichtete Alltagssprache mit dem nuancenreichen Zusammenspiel von Rede, Mimik und Gestik.

2.3. Motivation und Sprechbereitschaft

Ein Sprechtraining dieser Zielrichtung lebt aus einer Unterrichtsgestaltung, die Wechsel und Vielfalt als ein Grundelement effektiven Lehrens und Lernens betrachtet. Der audio-linguale Unterricht schafft für das nicht-deutschsprachige Kind bessere Voraussetzungen für die Entwicklung positiver Einstellungen zum Sprachenlernen. Denn er ist bei methodengerechter Handhabung auf die jeweiligen Sprachprobleme der Klasse einstellbar. Er erhält seine Flexibilität durch das kalkulierte Vorgehen in kleinen Schritten und durch den weiten Bewegungsspielraum in der Übungs- und Anwendungsphase. VORWARTS nützt die günstige Wirkung einer sorgfältigen Abstufung der Lernschwierigkeiten. Die Prinzipien des programmierten Unterrichts sind bis in die einzelnen Übungen hinein sichtbar. Dieses Vorgehen hilft dem Schüler, Fehler zu vermeiden, und verstärkt seine Primärmotivation wirksamer als ständige Korrektur. Die häufige Vermittlung von Erfolgserlebnissen schlägt sich deutlich in der aktiveren Mitarbeit auch schwacher Schüler nieder.

Im muttersprachlich orientierten Unterricht stößt eine starke Gruppe der fremdsprachigen Schüler rasch an die Grenzen ihrer sprachlichen Fähigkeiten. In Unterrichtsstunden, in denen die Sprechfähigkeit für eine erfolgreiche Beteiligung ausschlaggebend ist, reagieren sie auf die Überforderung mit steilem Motivationsabfall und all seinen Folgeerscheinungen. Die Diskrepanz zwischen sprachlichem Können und altersgemäßen Interessen verhindert ein dem allgemeinen Entwicklungsstand der Klasse angemessenes allgemeines Kommunikationsniveau. Die Berieselung mit deutscher Sprache verhilft diesen fremdsprachigen Schülern zur Entwicklung eines guten Verständnisses gesprochener Sprache. Die Mehrzahl solcher Schüler jedoch scheint die entsprechende Ausbildung der aktiven Sprachbeherrschung nur in einem progressiven Aufbau zu erreichen.

VORWARTS bettet jedes vorgestellte Sprachproblem in eine realitätsgetreue Situation, die dem Lernenden durch die audio-visuellen Medien zugänglich gemacht wird. Schon von der Einführung des neuen Stoffes geht ein aktivierender

Effekt aus, der eine belebende Wirkung auf die nachfolgenden Übungen hat und das Behalten fördert. In der szenischen Nachgestaltung des Basisdialogs und im spielerischen Vollzug der Strukturübungen erfährt der Schüler durch die Stufung der Schwierigkeiten eine seiner Sprechfertigkeit angemessene Motivation und Förderung. Ein schülerbezogener Stundenverlauf setzt allerdings eine flexible und souveräne Unterrichtsführung voraus. Das Verweilen in der mündlichen Arbeit stellt hohe Anforderungen an die methodische Gestaltung. Vielfalt, Wechsel und ein zügiges „Tempo“ innerhalb des Stundenablaufs halten das Interesse wach und garantieren die Bereitwilligkeit der Sprecher zur variationsreichen Anwendung lexikalischer und syntaktischer Elemente in unterschiedlichem Kontext.

2.4. Intensives und effektives Sprechtraining

Die stärkere Ausrichtung auf den Erwerb von Sprechfertigkeit verändert Tempo und Rhythmus des Unterrichts.

Weil hierbei der Text nicht in der herkömmlichen Weise erarbeitet, sondern Sprache „trainiert“ wird und die Sprecherrollen während der Übungsphase häufig wechseln, erhält der Unterrichtsablauf eine Intensität, die im Buchunterricht selten und nur mit größerer Anstrengung zu erreichen ist.

Der audio-linguale Unterricht bietet dem Schüler eine Vielzahl von Sprechanlässen in Form aktivierender Übungen. Rhythmischer Wechsel von kurzen Übungseinheiten ist das Mittel, dem Konzentrationsabfall vorzubeugen und die Effektivität des Unterrichts zu sichern.

Reihenübungen und Kurzdialekt führen die Schüler in einen Zirkel abgesicherten Sprechens bei einem Höchstmaß an innerer Beteiligung. Vom Basisdialog ausgehend schreitet der Lernende im Rahmen spielerischer Situationen über den intensiven Drill isolierter Schwierigkeiten zum relativ freien Gespräch, das dem Schüler im Bereich des Möglichen Entscheidungsfreiheit in der Auswahl und Anordnung der Strukturen läßt. Er erhält bei der Ausbildung seiner Sprechfertigkeit die notwendige Unterstützung, damit er Fehler vermeidet und das Richtige übt, ohne daß er dabei über Gebühr gegängelt wird. Schon in der Phase der Sprachaufnahme garantiert das Nachsprechen des Basisdialogs und das imitative Erlernen des Textes eine Höchstzahl von Hör-Sprechkontakten pro Zeiteinheit. Bei entsprechender Unterrichtsgestaltung ist eine intensivere und effektivere Sprechschulung kaum denkbar.

2.5. Tilgung von Fehlformen

Wahrscheinlich aufgrund der Jahre währenden Berieselung mit deutscher Sprache haben sich bei einer beträchtlichen Anzahl von Schülern Fehlformen festgesetzt, die richtiges Sprechen verhindern und auch die Ausprägung eines korrekten schriftlichen Ausdrucks nachhaltig stören. In diesem Zusammenhang soll nur auf die leicht zu beobachtende und häufige Verbindung von mangelhafter Aussprache mit schlechten Rechtschreibleistungen hingewiesen werden. Es besteht die berechtigte Hoffnung, daß durch einen systematischen Aufbau korrekter Sprechweisen ein Gegengewicht geschaffen werden kann zu den eingeschlifften Fehlformen. Bei den Bemühungen um die Tilgung unerwünschter Sprechgewohnheiten vermittelt die Systematik von VORWÄRTS grundlegende Hilfe.

2.6. Der normierende Effekt

Mit dem audio-visuellen Kurs VORWARTS hat der Unterrichtende alle Hilfen standardisierter Lehrverfahren in der Hand. Nicht nur die ausgeklügelte Progression, die unter den Bedingungen des muttersprachlichen Unterrichts nicht zu erreichen war, verhilft dem Lehrer zu einer zielstrebigten Förderung fremdsprachlich zu unterrichtender Schüler. Die im Lehrerhandbuch von VORWARTS verzeichneten Lehrziele und die aufgeführten morphologischen und syntaktischen Strukturen können zum Ansatzpunkt werden für eine schulklassenübergreifende systematische und kontinuierliche Spracharbeit. Die normensetzende Wirkung bietet die Möglichkeit, die notwendige Einheitlichkeit in den Zielen und Anforderungen des fremdsprachigen Deutschunterrichts einer Schule für die entsprechenden Jahrgänge zu erreichen. Sie könnte eine erste und vorläufige Basis bilden für alle weiterführenden didaktischen Bemühungen um das Fach Deutsch als Fremdsprache.

2.7. Transparenter Unterricht

Der fremdsprachige Deutschunterricht gewinnt durch die aufgeführten Verfahrensweisen auch schon für Schüler eines 3. Schuljahres an Transparenz. Der Unterrichtsstil, das Vorgehen in der Phase der Darbietung und Einübung und die Art und Weise der Schüleraktivierung vermitteln Einsichten in die Notwendigkeit einzelner Unterrichtsphasen und der angestrebten Lernziele. Der Schüler ist in geringerem Maße lehrerzentriert und dafür mehr auf die Handhabung des Sprachmaterials ausgerichtet. Die erweiterte Interaktionsmöglichkeit setzt ihn dabei verstärkt gruppendynamischen Prozessen aus. Wenn den Schülern dadurch von Zeit zu Zeit die Funktionalität einzelner Unterrichtsschritte durchschaubar wird, so stört das die Intensität des Spieleifers nicht. Es ist sogar wahrscheinlich, daß die größere Durchschaubarkeit des Unterrichts die Anstrengungsbereitschaft und den bewußten Kräfteeinsatz in solchen Phasen des Unterrichts erhöht, die Mühe bereiten und Ausdauer erfordern.

Die Transparenz des Unterrichts trägt, von fachlichen Überlegungen unabhängig, zum allgemeinen Bildungsziel einer zur Mündigkeit erziehenden Schule bei.

3. Konkrete Einzelerfahrungen beim Einsatz von VORWARTS

Bei der Erprobung der einzelnen Abschnitte von VORWARTS wurden immer wieder ähnliche Erfahrungen gemacht. Konkrete Beispiele aus dem Unterricht beziehen sich auf die Behandlung der Lektion 8.

3.1. Präsentation

Die spezifischen Merkmale der audio-visuellen Konzeption liegen deutlich in der Präsentation der Basistexte, im kalkulierten Einsatz von Bild und Ton. In dieser Phase wurden bei der Erprobung die Vorteile des Audio-Visuellen voll ausgeschöpft, und der Kurs folgte insgesamt den Vorschlägen im Lehrerband. Bei den Worterklärungen traten keine Schwierigkeiten auf, da das Vokabular zumeist bekannt war. Großer Wert wurde auf phonetischen Drill gelegt. Es wurde versucht, im motivierenden Wechsel von Band und Lehrerstimme typische Fehler auszumerzen. Der Dauererfolg ist zum Teil gering.

3.2. Einübung und Reproduktion der Texte

In der Phase der Einübung wurde festgestellt, daß der Aufbau des Dialogs mehr Mühe verlangte, als ursprünglich angenommen wurde. Das mag mit der geringen Konzentrationsfähigkeit von Schülern dieses Alters zusammenhängen und auch damit, daß von der Klasse früher wenig auswendig gelernt wurde. Nur die konsequente Anwendung der mimicry-memorization und die strenge Forderung des Lehrers nach mündlicher Beherrschung des gesamten Textes in bezug auf Klanggestalt, Rhythmus und Intonation bis hin zur sicheren Reproduktion brachten die Gruppe voran. In den ersten Lektionen versuchten die Schüler in ein unverbindliches Ungefähr auszuweichen. Inzwischen ist der größte Teil der Gruppe bereit, die Mühe des Auswendiglernens zu akzeptieren. Für den Außenstehenden sieht es auf den ersten Blick so aus, als ob die Schüler schon alles könnten. Im Verlauf eines fordernden Unterrichts wird aber immer deutlicher, daß sie von einer fehlerfreien Wiedergabe des Textes noch weit entfernt sind.

Für den Lehrer erschien es verlockend, bei dem relativ ordentlichen Kenntnisstand der Schüler in diesem Stadium schneller voranzuschreiten; vor allem deshalb, weil es oft schwierig war, die Gruppe zu einer weiteren Vervollkommenung ihrer Aussprache zu führen. Hier wirkte sich die Anwesenheit der muttersprachlichen Abteilung besonders hinderlich aus, da sie zu gedämpfter und disziplinierender Arbeitsweise zwang und befreiende Turbulenz während der Übungen ausschloß.

Wenn der Einsatz von VORWARTS Stufe 1 bei Schülern, die schon einige Jahre Deutschunterricht erhalten haben, voll effektiv werden soll, muß in der Phase der Sprachaufnahme auf ein hohes Leistungsniveau geachtet werden. In diesem Abschnitt des Unterrichts zeigt sich bereits eine deutliche Trennung von leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern. Kinder, die nicht ein gewisses Maß an Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft mitbrachten, hatten nach der audiovisuellen Instruktion große Schwierigkeiten, den Anschluß an den größeren Teil der fremdsprachlichen Gruppe zu finden.

Bei der Überprüfung des Hörverständnisses, so wie sie VORWARTS in Stufe 1 anbietet, waren alle Schüler unterfordert.

3.3. Vermittelnde Stufe zum Schreiben

Die Fragen des Abschnittes V (Auswertung) bilden eine vermittelnde Stufe zum Schreiben, da sie sich teilweise gut für eine schriftliche Bearbeitung eignen. Entsprechend verfahren werden kann mit den „Persönlichen Fragen“ aus Abschnitt IX. Weitere schriftliche Übungen ergeben sich aus den Erweiterungen des Abschnittes VII.

3.4. Erweiterungen

Die Erweiterung der im Basisdialog präsentierten Sprachelemente stellt einen wesentlichen Faktor dar beim Einsatz von VORWARTS Stufe 1 bei fortgeschrittenen Schülern. Ausgehend von den Strukturen des Basistextes und den Erweiterungsvorschlägen des Lehrerhandbuchs, muß der Unterricht zusätzliches Material anbieten. Ausgewählte Zusatzstoffe zur Sprechintention „Erbitten einer

Auskunft“ erlauben es, die Sprachelemente des Vorstellungsdialogs aufzugreifen und variierend auf Situationen in unserer Stadt zu übertragen. „Sich nach dem Weg erkundigen“ war der Rahmen vielfältiger Übungen:

Beispiele:

S: Wo ist denn der Bahnhof?

R: Verzeihung! Wie komme ich am besten zum Bahnhof, bitte?

S: Wo ist denn die Deutsche Schule?

R: Entschuldigung! Wie komme ich am besten zur Deutschen Schule, bitte?

S: Wie komme ich am besten zur Kathedrale?

R: Können Sie mir sagen, wie ich am besten zur Kathedrale komme?

S: Entschuldigen Sie bitte! Ist hier eine Apotheke in der Nähe?

R: Ja! Hier gleich links um die Ecke!

S: Entschuldigen Sie bitte! Ist hier ein Briefkasten in der Nähe?

R: Ja! Hier gleich gegenüber!

Die Sprachübungen des Abschnittes VIII von VORWARTS fordern zur Variation und Erweiterung heraus:

S 1: Wo ist denn das Rathaus?

S 2: Ich weiß es nicht.

S 1: Weißt du, wo das Rathaus ist?

S 3: Nein! Ich weiß es leider auch nicht.

Die Kombination des Gelernten führt zu Dialogen, die gute Schüler beinahe selbst gestalten können:

S 1: Wo ist denn das Rathaus?

S 2: Ich weiß es nicht. Komm, wir fragen den Herrn da!

S 1: Entschuldigen Sie bitte! Können Sie uns sagen, wo das Rathaus ist?

S 3: Ja, ihr geht hier geradeaus bis zur nächsten Ecke und dann rechts bis zur Bushaltestelle. Dort nehmt ihr den 12er.

S 2: Führt der bis zum Rathaus?

S 3: Ja, der fährt zum Rathaus.

S 2: Danke schön!

S 3: Bitte sehr!

Solche Kurzdialoge knüpfen an die Unterhaltungen des Abschnittes X an und leiten die Schüler zielstrebig auf die Bahn der freien Gestaltung des vielfältig geübten Sprachmaterials.

Ähnlich wie bei den „Unterhaltungen“, die auf bekannte Wendungen zurückgreifen und durch Umordnung neue Dialoge schaffen, wird hier versucht, Elementarformen mit den Erweiterungen zu kombinieren und die Schüler zur sinnvollen Wiederverwendung des gelernten Sprachmaterials zu führen. Dabei helfen aktivierende Spielmöglichkeiten und stimulierende Requisiten.

Von sich aus begannen einige Schüler zu Hause Dialogtexte vorzubereiten. Dies führte zur Fixierung gelungener Ergebnisse an der Tafel und in den Heften.

Anregung zum schriftlichen Gestalten ermöglicht die Vorgabe des Beginns eines Dialogs an der Tafel. Unter der absichernden Hilfe des Lehrers füllen die Schüler die suggestive Leerstelle und gelangen so zu einer ihrer Leistung angemessenen Dialogplanung. Der Lehrer kann das Anwachsen aktiver Strukturbeherrschung überprüfen, wenn er den Schülern einen vielfältigten dialogischen Text gibt, in dem die Äußerungen des Sprechers A komplett, die von B aber zu ergänzen sind.

4. Beurteilung der Einsatzmöglichkeiten von VORWÄRTS im Grundschulzweig

Nach den Erfahrungen mit VORWÄRTS in einem 3. Schuljahr des Grundschulzweiges kann dieser Kurs mit seinen Stufen 1 und 2 im fremdsprachlichen Deutschunterricht des 3. und 4. Schuljahres mit Gewinn eingesetzt werden. VORWÄRTS kann dazu beitragen, eine kontinuierliche Arbeit im deutschen Fremdsprachenunterricht einzuleiten und den Blick auf die speziellen Methoden und Ziele audio-lingualen Arbeitens zu lenken. Durch seinen konsequenten Aufbau ist VORWÄRTS besonders gut geeignet, Sprechweisen in durchdachten Alltagssituationen anzubieten und auf wirksame Art und Weise zu festigen. Nur so können korrekte Sprechgewohnheiten ein Gegengewicht zu den verfestigten sprachlichen Fehlformen schaffen und diese allmählich zurückdrängen.

Da der Kurs nicht bei Anfängern eingesetzt wird, ist eine beträchtliche Erweiterung des Grundstoffes der Lektion erforderlich. Es wäre wünschenswert, daß an der Schule Übungskompendien zu den Einzellektionen ausgearbeitet würden mit dem entsprechenden Kontrollmaterial zur Leistungsmessung.

Grundvoraussetzung für den Einsatz von VORWÄRTS ist aber *die Schaffung fremdsprachiger Klassen*. Die Bildung einer muttersprachlichen und einer fremdsprachigen Gruppe aus zwei Parallelklassen dürfte eine durchführbare Lösung darstellen. In 5—6 Wochenstunden sollten die Klassen nach Ausgangssprachen getrennt unterrichtet werden. Den fremdsprachlichen Deutschunterricht insgesamt oder teilweise als zusätzlichen Stützunterricht vor oder nach den allgemeinen Unterricht zu legen ist nicht zu empfehlen. Der fremdsprachige Deutschunterricht sollte aus der Erkenntnis eingerichtet werden, daß er der Situation von fremdsprachigen Schülern angemessener ist als muttersprachlich orientierter Unterricht.

Für die Gruppe der Fremdsprachigen müssen eigene Bewertungsmaßstäbe gelten, da sie eine eigenständige Leistung erbringt, die mit der andersartigen Leistung deutschsprachiger Schüler nicht verglichen werden kann.

Der fremdsprachige Deutschunterricht darf die bisher aufgebauten Fertigkeiten im Lesen und Schreiben nicht vernachlässigen. Neben die Dialoge müssen erzählende Texte treten. Auch diese Arbeit sollte sich den Prinzipien eines modernen Fremdsprachenunterrichts verpflichtet fühlen. Zu Beginn des 3. Schuljahres könnte beispielsweise das Heft „GODO“ von Wilhelm Kleiß gelesen werden, für das Hermann Schuh detaillierte Vorschläge angeboten hat.

Der Erfolg eines fremdsprachigen Deutschunterrichts am Grundschulzweig der Deutschen Schule Barcelona wird außerdem wesentlich von der Förderung abhängen, die ihm von außen zuteil wird.

Studienreise der 11. Klasse der Deutschen Schule zu Porto nach Deutschland

Von Otto Bitter, Porto

„Es sei ... ausdrücklich darauf verwiesen, daß eine Deutschlandreise, die die Schüler wirklich mit Deutschen zusammenbringt, sicherlich hinsichtlich Form und Inhalt eine besonders wirkungsvolle Realisierung — auch in den zu erwartenden negativen Eindrücken — der Information über die deutschsprachigen Länder darstellt.“ (H. Klemp: Didaktische Anmerkungen zur Information über die deutschsprachigen Länder als Teilaufgabe des Faches Deutsch als Fremdsprache. DdLiA, Sonderheft Nov. 1971, S. 18.)

Am 2. 5. 1973 endlich war es so weit. Pünktlich um 8.45 Uhr hob die Boeing 707 der TAP vom Flughafen Porto ab. Bis zuletzt schienen Hindernisse über Hindernisse die Durchführung unseres Plans zum Scheitern zu verurteilen. Dabei kamen die Schwierigkeiten auch und gerade von jenen Seiten, von denen man sie am wenigsten erwartet hätte (Schulverein, Deutscher Verein, PIDE u. a.). Nach einem kurzen Aufenthalt in Lissabon brachte uns ein Düsenjet der VARIG nach Frankfurt, unserer ersten und letzten Station in Deutschland. Dazwischen lagen mehr oder weniger lange Aufenthalte in Heidelberg, Trier und München. Insgesamt waren wir zwölf Tage unterwegs, und am Tage nach unserer Rückkehr, am 14. 5. 1973, berichtete die portugiesische Zeitung O PRIMEIRO DE JANEIRO unter der Überschrift „Studienreise von Schülern der Deutschen Schule zu Porto nach Deutschland“:

„Nach einer etwa zweiwöchigen Studienreise durch Deutschland kamen gestern auf dem Flughafen von Pedras Rubras die Schüler und Schülerinnen der 11. Klasse (7. Jahr des portugiesischen Lyzeums) der Deutschen Schule zu Porto an.

Begleitet von ihrem Klassenlehrer, Otto Bitter, besuchten sie Frankfurt, Heidelberg, Trier und München, um mit den verschiedensten Aspekten deutschen Lebens in Berührung zu kommen: mit der Technik und mit der Kultur, mit der alten und modernen Kunst und mit der Schönheit der Städte und der Landschaft, nicht zu vergessen die menschlichen Kontakte zu einem Volk, das die Schüler in seiner eigenen Umgebung bislang noch nicht kannten.

Die Reise war so erfolgreich, daß sie als Modell für weitere derartige Unternehmungen dienen kann, um so mehr als die betreffende Klasse wesentlich zur Finanzierung der Reise beigetragen hat, indem sie Veranstaltungen mit hohem künstlerischem Niveau vorbereitete und durchführte.

Ein weiteres Glied in der Kette der guten portugiesisch-deutschen Beziehungen.“

Es kann hier nicht ausgeführt werden, welch umfangreiche Vorbereitungen der Reise vorausgingen, welche Überlegungen die Auswahl der Zielorte und die Dauer der Aufenthalte bestimmten und welche Fragestellungen unsere Nachbereitung umfaßte. Ein paar Bemerkungen zu jedem der genannten Punkte müssen genügen.

Eine natürliche Vorbereitung war allein schon dadurch gegeben, daß alle neun Schüler der 11. Klasse (5 Mädchen und 4 Jungen) seit 13 Jahren (einschl. Kinder-

garten) die Deutsche Schule besuchen. In der Klasse sind 7 Portugiesen und 2 Deutsche, was ziemlich genau die Zusammensetzung der Gesamtschülerschaft der Schule widerspiegelt; einer von den beiden deutschen Schülern wurde bereits in Portugal geboren. 13 Jahre lang hatten die Schüler Gelegenheit, in ihren Mitschülern und Lehrern Deutschen zu begegnen, Informationen zu beziehen, Beobachtungen anzustellen und sich ein — vielleicht auch durchaus falsches — Bild von Deutschland und „den Deutschen“ zu machen (vgl. hierzu: H. Klemp, a. a. O.).

Vorbereitet waren die Schüler natürlich auch durch den Geschichts- und Erdkundeunterricht und nicht zuletzt durch ihren jahrelangen Umgang mit deutscher Literatur, wobei nicht in Abrede gestellt werden soll, daß „die Informationen, die in literarischen Texten selbstverständlich enthalten sind, vom Lerner (oft) zu stark in das bereits vorgeformte und festgelegte System seines Verständnisses der eigenen Kultur eingeordnet werden und somit gerade eine verstehende Informationsaufnahme über das fremde Land und seine Menschen verhindern“ (Klemp, a. a. O., S. 2).

Vorbereitet waren sie schließlich durch die Beschäftigung mit dem offiziellen Informationsmaterial der Städte, die wir kennenzulernen beabsichtigten.

Es soll nicht bestritten werden, daß die Programmgestaltung kritikanfällig ist. Warum nicht Berlin, nicht Bonn oder auch Hamburg? Da die der Auswahl vorausgegangenen vielfältigen Überlegungen ihres Umfangs wegen nicht einmal kurz skizziert werden können, seien hier wenigstens die Schwerpunkte unserer Ziele angedeutet, auch wenn sie — so pauschal und formelhaft — die mögliche Kritik nicht auszuräumen vermögen.

War in Frankfurt (mit Rüsselsheim) das Ziel unseres Aufenthalts vor allem die Konfrontation mit einer nervösen Industrie- und Handelsstadt und all ihren Licht- und Schattenseiten, so ging es uns in Heidelberg vornehmlich um die lebendige Universitätsstadt, deren studentisches Bild zu dem Bilderbuchcharakter ihrer Lage in einem merkwürdigen Gegensatz zu stehen scheint. Der Besuch in Trier als einer der ältesten deutschen Kulturstätten ging dem fünftägigen Aufenthalt in der modernen, wenngleich kaum weniger historischen Kultur- und Großstadt, Deutschlands „geheimer Hauptstadt“, München, voraus. Mit alldem war es uns darum zu tun, „neben den unvergänglichen Leistungen in der Vergangenheit“ ein Bild dessen zu gewinnen, „was in dieser Zeit des Übergangs auch in Deutschland an geistiger Auseinandersetzung und fruchtbarer Unruhe tägliche Wirklichkeit ist“ (Regierungserklärung vom 28. 10. 1969. Zitiert nach Klemp, a. a. O., S. 3).

Aus der Vielzahl der Hindernisse sei wegen seiner besonderen Signifikanz, was die politische Situation Portugals betrifft, der folgende, nur scheinbar periphere Fall angeführt. Um sich an der Finanzierung der Reise zu beteiligen, hatten die Schüler, wie bereits angedeutet, einen Bunten Abend geplant. Nach ein paar kurzen musikalischen und tänzerischen Darbietungen der Klasse sollte ein portugiesisches Theaterstück folgen, das man bestenfalls mit harmlosen Ohnsorg-Theaterstücken, wenn nicht gar mit den gängigen Millowitsch-Produktionen vergleichen könnte. Als die Einstudierung bereits gute Fortschritte gemacht hatte, erschien, aufgeschreckt von einer entsprechenden Verfügung der PIDE (Sicherheitspolizei), ein Schulvorstandsmitglied und verbot kurzerhand jede weitere Probe. Der PIDE sei

bekanntgeworden, daß die Klasse die Aufführung "regime-feindlicher Stücke" vorbereite. Zwar probten die Schüler, da sie ihrer Sache sicher waren, in Privathäusern weiter, doch kostete es viel Zeit und Geld, bis die Klasse in den Besitz aller notwendigen Lizenzen gelangte, zumal die Beamten der PIDE nur mit Mühe davon abzubringen waren, jede einzelne Seite des Textbuchs durch ein Extra-Dienstsigel zu genehmigen.

Zum Deutschlanderlebnis selbst möchte ich die Schüler sich äußern lassen. Auf die Frage nach ihrem größten Deutschlanderlebnis nannte mehr als die Hälfte einen Opernbesuch in München, eine Schülerin ihre „Begegnung mit der Stadt Heidelberg“, eine andere „überhaupt die Tatsache, daß ich ein fremdes Land mit einer mir fremden Kultur kennenlernen konnte“. Für eine weitere Schülerin war das größte Erlebnis das — wie sie selbst sagte — „zugleich schrecklichste: das zufällige Zusammentreffen mit einem stark angetrunkenen Gastarbeiter“, ließ es doch bei aller Singularität des „Falls“ (eine nähere Beschreibung muß ich mir versagen) die ganze Problematik der „Gastarbeiter“ erkennen. Vielleicht war es das erste Mal, daß diese Schülerin über ein Problem reflektierte und mit ihren Klassenkameraden über Fragen diskutierte, die wir angesichts der Tatsache, daß Portugal — und nicht nur Portugal — einen hohen Prozentsatz seiner arbeitsfähigen Männer als Gastarbeiter ins Ausland entläßt, für selbstverständliche, alltägliche Fragen zu halten geneigt sind.

Weitere Belege für verstehendes Sehen und Beurteilen fand ich bei mehreren Schülern anlässlich unseres Rundgangs durch die Gedenkstätten innerhalb des ehemaligen Konzentrationslagers Dachau. Auch hier war es ein negativer Eindruck, der intensives positives Fragen auslöste und unerwartet nachhaltig wirkte.

Zitieren möchte ich in diesem Zusammenhang auch Schüleräußerungen, die inhaltlich zwar von dem oben Angeführten abweichen, wahrscheinlich aber auf ähnliche Erfahrungen zurückgehen. Mit fast gleichem Wortlaut heißt es da dreimal: „Ich hatte erwartet, ein wenigstens teilweise zerstörtes Deutschland anzutreffen; denn in den letzten 50 Jahren wurde Deutschland zweimal zerstört. Stattdessen fand ich ein hochentwickeltes, vollständig wiederaufgebautes Land, dem es aufgrund eines ungeheuren Arbeitswillens gelungen ist, sich an die Spitze der Industriemächte zu stellen.“ — „Ich kenne aus dem Geschichtsunterricht kein Volk, das sich nach einer so fürchterlichen Niederlage in so kurzer Zeit wieder auf einen der ersten Plätze in der Welt hochgearbeitet hätte.“ — „Zu meiner großen Überraschung sah man nirgends, daß Deutschland einmal zerstört war.“

Immer wieder waren es vor allem diese „Leistungen“, die Staunen auslösten: das Gelände und die Einrichtungen der XX. Olympischen Spiele, Straßen und Verkehrsmittel in München, der Flughafen in Frankfurt, die Opel-Werke in Rüsselsheim u. ä.

Daneben Kritik: „Die Menschen, denen ich begegnet bin, sahen so gehetzt aus.“ — „Ich hätte gern häufiger mit Deutschen gesprochen; aber viele von ihnen sind nicht kontaktfreudig.“ — „Selbst während der Bahnfahrt schienen die Reisenden keine Zeit zu haben, obwohl sie in dieser Zeit doch nichts verlieren konnten.“ — „Im Durchschnitt verdienen die Deutschen mehr als die Portugiesen. Viele haben nicht nur eine gut ausgestattete Wohnung und genug zu essen und zu trinken, sondern auch ein Auto. Trotzdem wollen sie noch mehr verdienen, auch

wenn sie dann noch mehr arbeiten müssen.“ — „Bedienstete, vor allem in Hotels und Restaurants, sind oft unfreundlich und ungeduldig.“ — „Deutsche, mit denen ich gesprochen habe, beurteilten offenbar alles nur nach Nützlichkeitsgesichtspunkten.“

Oder Kritik, die aus dem schroffen Gegensatz zwischen den Gesellschaftssystemen verständlich wird: „An der Kleidung ist nicht zu erkennen, zu welchem Stand jemand gehört.“ — „Die sozialen Schichten haben sich zu stark vermischt.“ — „Oft beachten die Verkäufer den Herrn oder die Dame gar nicht, die bedient werden möchten, oder sie geben sogar unhöfliche Antworten.“ — Freilich wird hier sofort auch die Herkunft des Schreibenden offenkundig. Ein Schüler, dessen Eltern nur mühsam das Geld für den Schulbesuch ihres Sohnes zusammenbringen, schrieb: „Ich finde es gut, daß man in Deutschland so viele Chancen hat. Das fängt schon beim Schulwesen an. Auch gibt es viele soziale Einrichtungen. Für Medikamente bezahlt ein Arbeiter nur DM 1,—, und wenn er einmal krank ist, bekommt die Familie trotzdem noch eine Zeitlang den normalen Monatslohn. Ich glaube, daß auch deshalb so viele meiner Landsleute nach Deutschland gehen, um dort zu arbeiten.“

Aufs Ganze gesehen machen die Schüleraussagen deutlich, daß die Schüler begonnen haben, zu sehen, zu vergleichen, zu korrigieren und zu urteilen, selbst wenn dabei so manches weiterer Korrekturen bedarf oder bereits vorhandene Stereotypen durch die Deutschlandreise nicht nur nicht ausgeräumt, sondern eher erhärtet wurden. Das einmal in Gang gekommene Gespräch ist noch nicht beendet.

Interessant ist bei diesem Prozeß gewiß auch das Portugalbild „der Deutschen“, soweit die Schüler darüber etwas zu erfahren vermochten. „Ich war erschrocken, wie wenig meine Gesprächspartner (16—18jährige Gymnasiasten eines süddeutschen Gymnasiums) von Portugal wußten. Einer hielt Portugal für eine Provinz Spaniens, zwei andere wußten nur die Hauptstadt Portugals zu nennen.“ — „Die Mitreisende wußte nur, daß es in Portugal viel Sonne und wunderschöne Strände gibt.“ — „Jeder hatte schon etwas von Portugal gehört. Daß Portugal eine Diktatur hat und daß es in Afrika noch Kolonien hat. Daß es dort einen Krieg gegen Terroristen führt und die Kolonien doch früher oder später verlieren wird.“ — „Die Vorstellungen meiner Gesprächspartner entsprechen ziemlich genau der Wirklichkeit. Diese jungen Leute hatten eine gute Kenntnis von den Problemen, die unser Krieg in den Überseeprovinzen auslöst. Ich führe das auf die große Wirkung der Presse zurück.“ — „Ich hatte das Gefühl, daß der Reisende mich bedauerte, weil ich eine Portugiesin bin.“ — „Schüler, mit denen ich über Portugal sprechen wollte, waren zu wenig informiert, als daß sie überhaupt eine Meinung hätten abgeben können. In München aber traf ich einen Herrn, der gut Bescheid wußte. So sagte er, Portugal habe eine Diktatur, es gebe große soziale Gegensätze, eine kleine Gruppe von sehr reichen Familien beherrsche die große Schicht der Armen. Außerdem bezeichnete er Portugal als eine Neokolonialmacht. Ich war froh, daß er wenigstens auch noch die schöne Landschaft und die ausgedehnten Strände erwähnte. Natürlich habe ich mich gefragt, warum Portugal im Ausland oft einen so schlechten Ruf hat. Ich glaube, daß die Presse dafür verantwortlich zu machen ist.“ Ein anderer Schüler: „Bei den Gesprächen ist mir eins aufgefallen, nämlich, daß man sich anscheinend gar nicht für die Kultur oder Schönheit unseres Landes

interessierte, sondern nur für die Politik. Ich kann nicht glauben, daß jemand über ein Land Bescheid weiß, wenn er nur über die Politik Bescheid weiß. Und man fragt sich, wie es zu diesem Mangel an umfassender Information kommt. Ausländer können eben gar kein richtiges Bild von Portugal bekommen, weil wegen der Zensur kritische Berichte aus unserem Land nicht hinausdringen. Selbst wir Portugiesen werden ja nicht einmal richtig informiert!“ —

Ich könnte die Reihe der Zitate noch fortsetzen, glaube aber, daß das, was ich zu zeigen beabsichtige, deutlich geworden ist. Um den Bericht nicht unnötig auszudehnen, verzichte ich auch darauf, etwa die Vorstellung der Schüler von den Lebensbedingungen der Deutschen und der Ausländer in Deutschland, von den Arbeitsmöglichkeiten und -bedingungen, von Werbung und Konsum usw. zu umreißen; ich begnüge mich mit der Wiedergabe eines „Erlebniskatalogs“ ohne eine bestimmte Reihenfolge.

Sehr viele Gastarbeiter; wenig Personal; trotzdem allgemein hoher Lebensstandard; keine armen Leute; großzügig angelegte Städte; alles sehr sauber; „tolles“ Verkehrsnetz; eine Vielzahl von Geschäften und Kaufhäusern; zu großes Angebot in den Geschäften; sehr großes Kulturangebot; alles — besonders Essen und Trinken und öffentliche Verkehrsmittel — sehr teuer; nervöse, wenig kontaktfreudige Menschen; wenig Kinder; gewissenhafte und fleißige Arbeiter; Meinungsfreiheit.

Daß dieser Katalog ergänzungsbedürftig ist und gewisse Überschneidungen mit bereits Gesagtem enthält, braucht nicht eigens hervorgehoben zu werden.

Die Kritik an der Planung und Durchführung unserer Studienreise ergab folgendes:

Übereinstimmend forderten die Schüler, man solle nachfolgenden Klassen mehr Möglichkeiten geben, durch Veranstaltungen in der Schule Geld zu verdienen, zumal solche Veranstaltungen ja auch einen „pädagogischen Effekt“ (Klassen-Gemeinschaftsbildung u. ä.) hätten. „So viele Schwierigkeiten wie bei uns dürfen nicht wieder auftreten!“ Zwei Schüler meinten, die Vorbereitungszeit sei zu kurz gewesen.

Die Programmgestaltung fand ungeteilte Zustimmung mit Ausnahme der — „technisch bedingten“ — Einbeziehung von Frankfurt (von Portugal nach Deutschland und zurück benutzten wir Linienflüge nach Frankfurt bzw. ab Frankfurt). Andererseits waren negative Erlebnisse durchaus beabsichtigt, was eine Schülerin richtig erkannt hat, wenn sie schreibt: „Frankfurt hat mich abgestoßen. Aber ohne Frankfurt gesehen zu haben, wäre ich mit der Vorstellung nach Portugal zurückgekehrt, alle deutschen Städte seien so schön wie Heidelberg oder München.“

Ausgesprochen schwierig gestaltete sich die Frage der Aufsicht. Da die Deutsche Schule zu Porto im Schuljahr 1972/73 erstmalig in die roten Zahlen gerutscht war, konnte den Begleitpersonen kein noch so bescheidener Reisekostenzuschuß in Aussicht gestellt werden. Andererseits halte ich es aus grundsätzlichen Erwägungen für indiskutabel, daß die Schüler die Reisekosten der Begleitpersonen aufbringen. So nimmt es nicht wunder, daß wir keine zweite (weibliche) Begleitperson zu finden vermochten, die die erheblichen Kosten aus eigener Tasche zu bezahlen bereit gewesen wäre. Freilich fuhr ich nicht ohne die ausdrückliche Ge-

nehmung des Schulleiters und des Schulvorstands, wenngleich ich mir darüber im klaren war, daß mich diese Genehmigung bei meiner Aufsichtspflicht kaum entlasten konnte. Die — verständliche — Folge: Immer wieder verlangten die Schüler nach „mehr Freiheit“. — „Der Lehrer hätte uns gegenüber noch großzügiger sein dürfen. Er sollte wissen, wie weit er uns vertrauen kann.“ — „Wäre eine zweite Begleitperson mitgefahren, hätte uns der Klassenlehrer nicht nur mehr Freiheit einräumen können, sondern man hätte auch das Programm noch stärker variieren können.“ — „Für den Mangel an persönlicher Freiheit, worüber sich manche Klassenkameraden beklagt haben, können ganz vernünftige Gründe angeführt werden, die ich völlig einsehe und verstehe.“ — Solcher Kritik kann ich mich nur anschließen. Allen Kollegen, die ähnliche Studienreisen planen, möchte ich raten, wenn eben möglich eine weibliche Begleitperson mitzunehmen, obwohl meine Klasse mir keinen Anlaß zu irgendwelchen Klagen gegeben hat.

Ich möchte nicht schließen, ohne wenigstens in einem Satz hervorgehoben zu haben, daß auch ich selbst aus dieser Reise reichlichen Gewinn gezogen habe, daß ich manches Vorurteil abgebaut und ein noch differenzierteres Bild von meinen Schülern gewonnen habe.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. Von Vertretern der Zentralstelle wurden die folgenden Dienstreisen durchgeführt:

Abteilungspräsident Onnen

vom 28. 1. bis 6. 2. 1974 Inspektion der DS Las Palmas und der DS Sta. Cruz;

vom 20. bis 27. 2. 1974 Inspektion der DS Paris;

vom 31. 3. bis 30. 4. 1974 Besuch der Deutschen Schulen Barcelona, Valencia, Sevilla, Lissabon, Porto, Bilbao und San Sebastián;

Schulrat Schuh

vom 23. 3. bis 29. 3. 1974 Besuch der DS Valencia

Zweck der Reise: didaktisch-methodische Koordinierung des fremdsprachlichen Deutschunterrichts der DS Valencia;

Oberschulrat Becker

vom 18. 3. bis 27. 3. 1974 Besuch der DS Washington;

Schulrat Westerhoff

vom 16. bis 25. 4. 1974 gründliche Inspektion der DS Lissabon und der DS Porto;

Oberregierungsrat Schmidt

Teilnahme am Fortbildungsseminar für Deutschlehrer in Rio Grande do Sul/Porto Alegre, vom 10. bis 28. 5. 1974.

2. Für die Beförderung von gefährlichen Gütern ist ein internationaler Code (Imco-Code) verabredet worden, der Anfang 1974 für die Bundesrepublik in Kraft gesetzt wurde. Als erste Folge registriert die Zentralstelle eine Zunahme der

Schwierigkeiten beim Versand von Lehrmittelspenden. Es ist z. B. vorgekommen, daß Kapitäne die Übernahme einer Sendung abgelehnt haben, die als gefährlich gekennzeichnet war.

Einigen Firmen fällt es zudem offenbar schwer, den neuen Vorschriften gerecht zu werden. In zwei oder drei Fällen haben Lieferanten erklärt, unter den nun gegebenen Bedingungen keine Chemikalien mehr liefern zu können.

Die verschärften Kennzeichnungspflichten haben auch die Folge, daß Lehrmittelspenden nicht immer so bezeichnet werden können, wie das von der zuständigen Auslandsvertretung im Interesse einer reibungslosen Einfuhr gewünscht wird. Es gibt z. B. den Fall, daß alle Lehrmittel als Bücher deklariert werden. Fordert die betreffende Schule nun für ihren Umdrucker feuergefährlichen Löser an, kann diese Flüssigkeit nur unter der vorschriftsmäßigen Bezeichnung verschickt werden. Es müssen also entweder Zolsschwierigkeiten, Mehrkosten und Mehrarbeit in Kauf genommen werden oder der Löser wird nicht geliefert.

Die dargestellten Schwierigkeiten geben Veranlassung, an die strikte Beachtung der Vorschrift zu erinnern, die im RS vom 1. 8. 1973 — VI 5—8/73 — unter Nr. 5 aufgeführt war: „Güter, die beim Transport Sicherheitsvorkehrungen erforderlich machen, dürfen nicht angefordert werden. Das gilt insbesondere für stark ätzende, für feuergefährliche oder explosive Chemikalien.“

Wenn die Vorschrift nicht beachtet wird, muß die Zentralstelle nach eigenem Ermessen streichen, so daß die betroffenen Schulen Teile ihrer Schlüsselsumme ungenutzt verlieren.

3. Nach § 55 der Bundeshaushaltsordnung, die ein Gesetz darstellt, muß dem Abschluß von Verträgen über Lieferungen und Leistungen eine öffentliche Ausschreibung vorausgehen, sofern nicht die Natur des Geschäftes oder besondere Umstände eine Ausnahme rechtfertigen.

Diese Vorschrift hat das Ziel, den Wettbewerb zu stärken, was angesichts der zunehmenden Konzentration in der Wirtschaft dringend geboten ist.

Für die Lehrmittelversorgung können zweifellos besondere Umstände geltend gemacht werden, die Ausnahmen rechtfertigen. Aber auch wenn deshalb im Regelfall die Lieferung von Lehrmittelsendungen nicht öffentlich ausgeschrieben wird, so muß die Zentralstelle doch in zunehmendem Maße von der sogenannten beschränkten Ausschreibung Gebrauch machen. Dabei werden mindestens 3 Firmen aufgefordert, eine bestimmte Ware anzubieten.

Die Ausschreibungen mit der anschließenden Vergleichsarbeit bringen erhebliche Mehrarbeit mit sich, zumal die anhaltenden Preissteigerungen oft dazu führen, daß eine Ausschreibung wiederholt werden muß.

Als Folge der veränderten Lage wird sich die Lehrmittelversorgung in diesem Jahr im Vergleich zu früheren Jahren spürbar verzögern.

Um den unangenehmsten Folgen vorzubeugen, wird die Zentralstelle veranlassen, daß die Lernbuchsendungen im Regelfall unabhängig von den anderen Lieferungen verschickt werden, die meist längere Lieferfristen haben.

Die Aufteilung der Gesamtsendung in zwei Teilsendungen hat für die Schulen voraussichtlich die erfreuliche Wirkung, daß wenigstens die Lernbücher zum Schuljahresbeginn beim Empfänger sind. Für die Zentralstelle entsteht durch die Auf-

teilung eine erhebliche Zunahme an Frachtkostenrechnungen und somit eine weitere Arbeitsbelastung, von der nicht klar ist, ob sie bewältigt werden kann.

Die Zentralstelle wäre dankbar, wenn mit Rücksicht auf die gegebene Situation Zusatzanträge, Rückfragen und Beschwerden bezüglich der Lehrmittelversorgung so weit wie möglich eingeschränkt würden.

4. Das Uher-Universal-Lehrgerät ist bis auf weiteres nicht mehr lieferbar.

5. Die Teilnehmer des Weiterbildungsprogramms 1974/75 für deutschsprechende Lehrer und Erzieher (Kindergärtnerinnen) aus dem Ausland kamen vom 4. bis 6. 2. 1974 zu einer Einführungstagung in Murnau/Oberbayern zusammen.

Möglichkeiten zur Information und zur Kommunikation mit den Vertretern des Pädagogischen Austauschdienstes, der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und den ebenfalls eingeladenen Direktoren und Betreuungslehrern aus den inner-deutschen Gastschulen waren reichlich gegeben und wurden gern genutzt. Theater und Oper in München wurden bei einem gemeinsamen Stadtausflug besucht.

In diesem Jahr erstmalig schloß sich an die Einführungstagung ein spezieller Lehrgang vom 7. bis 28. Februar an, der sich zum Ziel gesetzt hatte, die deutschen Sprachfertigkeiten der Teilnehmer aus Lateinamerika (29), Südafrika (4), Afghanistan (2) und Iran (2) zu aktivieren sowie sie mit den wesentlichen didaktisch-methodischen Problemen des Faches Deutsch als Fremdsprache einschließlich deutschlandkundlicher Thematik bekanntzumachen; nicht zuletzt sollte er einer Erweiterung und Vertiefung des gegenwärtigen Deutschlandbildes dienen.

Der Lehrgang wurde vorbereitet und wie geplant durchgeführt vom Kollegium des Goethe-Instituts unter seinem Leiter B. George und von OstDir Dr. Ullmann, den Schulräten Dinter, Schuh und Westerhoff und ORR Schmidt. Abteilungspräsident Onnen stand den Kollegen von den Auslandsschulen ebenfalls an einem Tag bei Problemfragen und in einer Diskussion Rede und Antwort.

Am 1. März begann für die Teilnehmer die Weiterbildung und Tätigkeit in ihren Einsatzorten, verteilt über die ganze Bundesrepublik Deutschland.

6. In der Zentralstelle gingen ein:

Goethe-Schule Buenos Aires, Jahresbericht 1973

Humboldt-Schule Caracas, Jahresbericht 1972/73

„Cogito ergo sum“, Schulzeitung Humboldt-S. Caracas

Deutscher Schulverein Tokyo, 19. Jahresbericht 1973

Colegio Alemán Barranquilla, Informe 1973

Verband der deutschen Lehrer in Argentinien, Mitteilungsblatt Nr. 36, Nov. 1973

Deutscher Schulverein Windhoek, Schulzeitung, Heft 23/Sept.

Colegio Andino Bogotá, Jahresbericht 1972/73

DS A. v. Humboldt, Halbjahresbericht 2. Halbjahr 1973

Selekta I, Selekta II

DS San Alberto Magno, Barcelona, Jahresbericht 1972/73

Deutsche Abteilung Lycée International, Saint-Germain-en-Laye

Ein Beispiel echt zweisprachiger Erziehung

DS Mailand, Jahresbericht 1972/73

DS Johannesburg, Jahrbuch 1973
 DS A. v. Humboldt, Mexiko, Jahresbericht 1972/73
 DS San Miguel, Madrid, Jahresbericht 1972/73

Offene Stellen

Zum 15. 1. 1975 ist die Stelle des Leiters der Deutschen Schule Medellín/ Kolumbien durch einen Realschuldirektor oder einen Studienrat/Oberstudienrat zu besetzen.

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.

Persönliche Nachrichten

Hinausgegangen:

Europa:

Jander, Kurt, L	2056 Neuschönningstedt, Möllner Landstr. 56	DS Istanbul
-----------------	--	-------------

Afrika:

Dammeyer, Erhard, OL	2050 Hamburg 80, Chrysanderstr. 141	DS Kampala üb. Dt. Botschaft
Rienecker, Hartmut, StR	6200 Wiesbaden-Bierstadt, Raiffeisenstr. 8	Kampala/Uganda do.
Köwitsch, Dietrich, HL	3558 Frankenberg, A.-Stifter-Str. 12	DS Kapstadt

Amerika:

Schiöberg, Horb, RSL	5114 Groß Umstadt, Odenwaldring 44a	DS San José/ Costa Rica
Kiss, Gustav, RSL	3406 Bovenden ü. Göttingen	DS Guayaquil
Schöder, Barbara, VL	3016 Seelze, Königsberger Str. 9	DS Beata Imelda Chosica-Lima
Schwab, Maria, VL	4040 Neuss	do.
Braun, Bernhard, Fachl	7969 Hohentengen, Bussenstr. 3	DS Santa Cruz/ Bolivien
Rohse, Ulrich, StR	4680 Wanne-Eickel, Hedwigstr. 47	DS Concepción/ Chile
Büchle, Manfred, Dr. StR	8870 Günzburg, Tulpenstr. 2	Dr. Hölters Sch. Villa Ballester/ Argentinien
Seitz, Heinz, OL	7000 Stuttgart, Ludwigstr. 10	DS Corcovado Rio de Janeiro
Richter, Klaus, OStR	3101 Winsen/Aller, Birkenweg 22	Col. Visconde de Pôrto Seguro São Paulo
Krüger, Gerhard, OStR	6090 Rüsselsheim, An der Friedrichtanne 33	DS Guatemala

Schmidt, Ernst K., L	7969 Ostrach, Magenbuch 5	DS Guayaquil/ Ecuador
Reimann, Felicitas, RSL	2253 Tönning, Möwenweg 4	Col. Santa Ursula, Lima
Breiter, Wolfgang, L	6208 Bad Schwalbach	DS Sucre/Bolivien
Meier, Wilhelm, L	2851 Langen, Debstedter Str. 13	Col. Evangélico Panambi/Bras.

Aus aller Welt

Deutschland

24. Pädagogische Arbeitswoche an der Waldorfschule in Stuttgart

Erziehungskunst aus dem Verstehen der menschlichen Wesenheit

Vom Kulturauftrag der Pädagogik — seine Verwirklichung durch den Unterricht

Die Freien Waldorfschulen laden wieder die Kolleginnen und Kollegen aller Schularten, Studenten, Kindergärtnerinnen und erzieherisch Interessierte zu einer pädagogischen Arbeit nach Stuttgart ein. Die Arbeitswoche möchte einen umfassenden ersten Einblick in den Aufbau, die Einrichtungen und die Arbeitsweise der Waldorfschulen geben. Auch Fragen der modernen Bildungsdiskussion sollen ausführlich zur Sprache kommen.

Seit über fünfzig Jahren führen die Waldorfschulen als Einheitliche Volks- und Höhere Schulen in gemischten Klassen vom Kindergarten bis zum Abitur. Die Waldorfschulen sind somit die ältesten Gesamtschulen Deutschlands.

Wie in den Vorjahren werden viele Freunde aus allen Teilen Europas und von Übersee erwartet.

Zeit:

10. Juli bis 18. Juli 1974

Anmeldung und Auskünfte:

Bund der Freien Waldorfschulen, 7 Stuttgart 1, Haußmannstr. 46, Tel. 07 11/ 23 29 96.

Sammelquartier und Verpflegung auf Wunsch in der Schule. Ein ausführliches Programm wird auf Anforderung gerne zugestellt.

Sonstige Länder

6. Regionaltagung der Regionalgruppe Spanien/Portugal im VdLiA

Die Tagung fand vom 31. 1.—2. 2. 1974 in Madrid statt. Folgende Schulen der Iberischen Halbinsel waren durch Delegierte vertreten: Barcelona, Bilbao, Lissabon, Madrid, Sevilla, Valencia.

Im Unterschied zu den letzten Tagungen war kein Vertreter der Zentralstelle abkömmlich, so daß die Möglichkeit einer Aussprache in Form einer Dienstbesprechung entfiel. Die dadurch freigeordnete Zeit wurde zu einem intensiven Erfahrungsaustausch genutzt (auf der Grundlage eines vorbereiteten Fragebogens), der allen Teilnehmern wertvolle Anregungen für die künftige Arbeit an ihren Schulen vermittelte.

Zur Vertretung bei der ZfA durch den Hauptverband wurden u. a. Anträge folgenden Inhalts verabschiedet:

- Erweiterung des Katalogs der Funktionsstellen an Auslandsschulen in Angleichung an innerdeutsche Verhältnisse
- Neugestaltung des Deputats an Entlastungsstunden zur besseren Berücksichtigung pädagogischer Notwendigkeiten
- Wiedereinführung und Erhöhung des Kaufkraftausgleichs für die Iberische Halbinsel
- Neuregelung der Zoneneinteilung für Schulen in Spanien
- „Durchsichtigere“ Gehaltspolitik der ZfA
- Erhöhung der Gehälter von Ortskräften auf das innerdeutsche Besoldungsniveau

— Zuschüsse für Teilnahme an anerkannten Weiterbildungsveranstaltungen.

In einer längeren Entschließung zum Bild des angestrebten Auslandslehrers im Bundesdienst (ALiB) wurden verschiedene noch ungelöste Probleme aufgezeigt.

Um die Kontakte zwischen den Fachleitern für Deutsch an den Deutschen Schulen in Spanien und Portugal zu verbessern, will die Deutsche Schule in Barcelona die Herausgabe eines Informationsblattes für Deutsch als Fremdsprache übernehmen.

Der Tagungsrythmus wird dahingehend geändert, daß in Zukunft die offizielle Regionaltagung nur noch alle 2 Jahre stattfindet und in den dazwischenliegenden Jahren Zusammenkünfte des Vorstandes mit den Obleuten der Schulen abgehalten werden sollen.

Nach mehrjähriger Vorstandstätigkeit stellten sich Delegierte der Deutschen Schule Lissabon aus verständlichen Gründen nicht zur Wiederwahl. Neugewählt wurden als Regionalobmann Götz *Urban* und als Stellvertreter Friedrich *Bechert* (beide Deutsche Schule Madrid). Der neue Obmann sprach dem bisherigen Vorstand — den Kollegen *Strigl*, *Roos*, *Ries* und *Zeller* — den Dank für seine umsichtige, von großem Engagement erfüllte Arbeit zur Förderung der Regionalgruppe und des VdLiA aus. G. Urban

90 Jahre Deutsche Schule Kapstadt

Die Deutsche Schule Kapstadt, 1883 als Deutsche St. Martini-Schule gegründet, feierte im September 1973 ihr 90jähriges Bestehen. Eine reich bebilderte Festschrift berichtet über die Veranstaltungen anlässlich des Schuljubiläums und gibt einen historischen Rückblick über die Schule, die sich von einer evangelisch-lutherischen Parochialschule (1883—89) über eine öffentliche Schule (St. Martin's Public School 1889—1904) zu einer Deutschen Auslandsschule entwickelt hat, in deren 1961 bezogenem Neubau am Fuß des Löwenkopfes gegenwärtig 28 vollbeschäftigte Lehrer etwa 550 Schüler in 21 Klassen unterrichten.

Deutscher Schulverein Tokyo—Yokohama

Das hinter uns liegende Schuljahr diente der weiteren Konsolidierung. Nach 2jähriger Unterbrechung wurden die mehrtägigen Studienfahrten wieder aufgenommen. Die Unterstufe fuhr 3 Tage nach Oshima, die Mittelstufe 4 Tage nach Nojiriko, die Oberstufe widmete 5 Tage dem Studium buddhistischer Religion und Kunst in Nara.

Die Laienspielgruppe der Schule führte mit gutem Erfolg vor deutschen und japanischen Zuschauern in Tokyo und Kobe den „Revisor“ auf. So pädagogisch wichtig und wertvoll solche Aufführungen auch sind, so beanspruchen doch die Proben und die technischen Vorbereitungen einen unverhältnismäßig großen Arbeitseinsatz aller Beteiligten, so daß eine Schule von der Größe der unsrigen es sich leider nicht jedes Jahr leisten kann, in dieser Weise an die Öffentlichkeit zu treten.

Wie in den vorhergehenden Jahren nahm der Schulchor am Internationalen Musikwettbewerb in Yokohama teil und konnte einen weiteren 1. Preis gewinnen.

Für die Oberstufe wurde eine sozialkundliche Arbeitsgemeinschaft eingerichtet, die die Teilnehmer mit den Problemen der Gesellschaft und Wirtschaft des Gastlandes etwas vertrauter machen sollte. Neben theoretischen Unterweisungen erhielten die Schüler Einblick in einige japanische Großbetriebe, Banken, Börse und ein Computer-Herstellungswerk.

Höhepunkt und zugleich Bewährungsprobe der pädagogischen Bemühungen war wieder die Reifeprüfung, die von allen 12 Prüflingen mit Erfolg abgelegt wurde. Waren es im vorigen Jahr 2 Abiturienten, so konnte nach dieser Reifeprüfung eine Abiturientin der Studienstiftung des deutschen Volkes zur weiteren Förderung vorgeschlagen werden, eine Auszeichnung, die nicht nur die Vorgeschlagene befriedigt, sondern auch ihren Lehrern die Krönung ihrer schulischen Alltagsarbeit bedeutet.

(Aus dem Jahresbericht 1973)

Buchbesprechungen

Gerhard Wehle (Hrsg.): *Pädagogik aktuell. Lexikon pädagogischer Schlagworte und Begriffe*. 3 Bde. Band 1: *Erziehung, Erziehungswissenschaft*. 208 S. — Band 2: *Bildungsforschung, Bildungspolitik*. 208 S. — Band 3: *Unterricht, Curriculum*. 200 S. Kösel-Verlag, München 1973. Einzelpreis je Bd. Ppb. DM 20,—; Gesamtpreis für die 3 Bände DM 54,—.

In 7/8-1970 und 4-1971 würdigten wir das im Kösel-Verlag erschienene „Handbuch pädagogischer Grundbegriffe“, dessen Mitherausgeber Dr. Gerhard Wehle, Ordinarius für Allgemeine Pädagogik an der PH Rheinland, Abt. Neuss, nunmehr mit dem vorliegenden „Lexikon pädagogischer Schlagworte und Begriffe“ einem zusätzlichen Informationsbedürfnis Rechnung tragen will. Die wachsenden Auseinandersetzungen in Fachkreisen und in der Öffentlichkeit über zeitnahe erziehungs- und bildungspolitische Fragen münzen häufig gewohnte Begriffe um oder prägen neue dazu. Mißverständnisse sind nicht auszuschließen. Mit einer notwendig gewordenen Neuorientierung bemüht sich „Pädagogik aktuell“, eine bestehende Lücke zu schließen. — Das dreibändige Werk ist in Anlage und Inhalt auf praktischen Gebrauch mit schneller, gründlicher und verlässlicher Unterrichtung abgestimmt. Es behandelt insgesamt 313 Stichworte, bandweise jeweils in alphabetischer Folge (Bd. 1: Aggression bis Wissenschaftstheorie; Bd. 2: Abendrealschule bis Zweiter Bildungsweg; Bd. 3: Curriculum bis Zeugnis). Wünschenswert wäre die Anfügung der zugehörigen Stichwörter-Übersicht an jedes Einzelbuch. Der 2. Band bringt zusätzlich einen Anhang über in- und ausländische Institute für Bildungsforschung und Bildungsplanung nebst Zahlentabellen. Den im 3. Band erläuterten Begriffen und Problemen der Unterrichtsforschung folgen als gesonderter Teil „Brennpunkte der didaktischen Diskussion“: Deutsch als Fremdsprache, Geschichtsunterricht, Gesellschaftslehre, Kunstpädagogik, Linguistik, Mengenlehre, Na-

turwissenschaft in der Grundschule, Pädagogik als Unterrichtsfach. Wo für ein gesuchtes Stichwort eine Eigendarstellung fehlt, hilft das am Schluß von Band 3 zusammengestellte umfangreiche Gesamtregister. Mit Angaben von Band und Seiten ermöglicht es das Auffinden des Suchwortes in anderen, sachzusammenhängenden Artikeln. Das Wort „Gruppenarbeit“ z. B. erscheint bei „Sozialarbeit“ und „Sozialpädagogik“ in Bd. 1 und bei „Hochschuldidaktik“ und „Individualisierung“ in Bd. 3. Es sind auch die einzelbehandelten Themen vom Gesamtregister aus überall dort auffindbar gemacht, wo sie in anderen Texten verstreut auftreten. Beim Stichwort „Gesamtschule“ wird auf die Kapitel „Beratungslehrer“, „Berufsfachschule“, „Chancengleichheit“, „Durchlässigkeit“, „Ganztagsschule“, „Gesamthochschule“, „Gymnasium“, „Sekundarbereich“, „Schulbau“ und auf weitere 13 Abschnitte verwiesen, von wo aus wieder auf die Einzelabhandlung aufmerksam gemacht wird. — Für die Bearbeitung der Themen zeichnen neben dem Herausgeber über 50 Fachwissenschaftler, darunter Autoren, die auch bei der Erstellung des oben genannten „Handbuchs pädagogischer Grundbegriffe“ beteiligt waren: Manfred Hohmann, Wolfgang Kramp, Volker Krumm, Clemens Menze, Friedhelm Nicolin, Rita Süßmuth. Die Informationen sind klar abgefaßt, die Sachbezeichnungen abgestimmt. Zu den Begriffserläuterungen und der Darstellung von Erscheinungsformen tritt die kritische Stellungnahme. Sie zeigt bei gebührender Distanz Aufgeschlossenheit gegenüber unterschiedlichen Wertungen und Zielsetzungen innerhalb umstrittener Tagesprobleme. So werden u. a. der „schillernde Bedeutungsgehalt“ des Schlagwortes „Antiautoritäre Erziehung“, Vorbehalte neben Anerkennung beim Kapitel „Elternzeitschriften“, das Für und Wider der „Fünftagewoche“, die Vorteile und Schwierigkeiten der „Ganztagsschule“, Nutzen und Nachteile beim Wegfall der „Hausaufgaben“ in aller Offenheit dargestellt, um gleichzeitig zu eigener Urteils-

bildung anzuregen. Zur Erleichterung der Nachorientierung und weiterer Vertiefung in den jeweiligen Fragenkomplex sind jedem Artikel umfangreiche Literaturnachweise beigegeben. — Es versteht sich, daß ein solcherart gegenwartsbezogenes und sachlich fundiertes Buch überall dort einen Platz verdient, wo echte pädagogische Anliegen zu vertreten sind: in Schulen, Lehrinstituten ebenso wie bei entscheidungswichtigen Verwaltungsstellen und Kulturpolitikern. Das Werk empfiehlt sich allen persönlich Interessierten, denen an gründlicher und zeitsparender Auskunft gelegen ist, nicht zuletzt auch den Eltern und ihren Vertretungen. Man wird sicherlich bei nüchterner Betrachtungsweise Verständnis für moderne Zielvorstellungen im Erziehungs- und Bildungswesen, aber auch für Schwierigkeiten ihrer Durchführung gewinnen. Bei gegensätzlichen Auffassungen sollte das redliche Bemühen des Werkes um Objektivität anerkannt werden, das auch die Gegenstimmen zu Wort kommen läßt.

J. Krull

Handwörterbuch der Schulpädagogik.

Hrsg. von *Werner S. Nicklis*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1973. 468 S., kart. DM 29,80.

Acht Pädagogen, zwei Psychologen, ein Jurist, ein hoher Verwaltungsbeamter und ein Student haben versucht, „das formenreiche schulpädagogische Gelände möglichst solide zu kartographieren und zu rekognoszieren“. Sie haben 347 Leitbegriffe übersichtlich dargestellt und ermöglichen so rasche Orientierung in der päd. Landschaft. Das alphabetische Prinzip wurde nur innerhalb der Unterabteilungen angewandt, insgesamt folgt die Gliederung den Prinzipien der „Strukturtrennung und sachlogischen Nachbarschaft“. Flußdiagramme führen wie Wegekarten zu den einzelnen Begriffen. Die päd. Topographie wird dadurch einprägsam organisiert. Gemäß der Strukturtrennung wird in der ersten Abteilung Schule als Organisationsgefüge, Rechtsform, Gesellschaftsfunktion und personale Interaktion behandelt. Unter den Stichwörtern sind hier beispielsweise zu finden: Gesamtschule, Schul-

gemeinde, Theorie der Schule, Aufsichtspflicht, Schweigepflicht, Bildungsplanung, Kulturkritik, Eignungsmerkmale für den Lehrerberuf, Gruppendynamik, Lehrertypologien, Sozialisation. Dem Gebiet „Auslandsschuldienst“ sind nur 13 Zeilen gewidmet (unter juristischem Aspekt). Generell ist zu den Stichwörtern ausreichend Literatur (bis 1972) angegeben. In der 2. Abt. befassen sich die Autoren mit Lehrplantheorie (Curriculumforschung: u. a. Bildungstheorie, Taxonomie, Elementargrammatik, Erfolgskontrolle, Ideologie; Lehrkanon: Entscheidungstheorie, Innovation, Kulturstufen; Auswahlkriterien: das Kategorische usw.; Anordnungskriterien: Fachdidaktik, Genetisches Prinzip, Konzentration und Unterricht, Projekt/Vorhaben). Im 3. Abschnitt geht es um Verfahrensweisen (Unterrichtsstufen: z. B. Artikulationsmodelle, Eröffnungsstrategien, Schlußfiguren; Unterrichtsformen: Einzelunterricht, Gruppenunterricht, Programmiertes Lernen; Unterrichtsweisen: Didaktik, Gegenstandsbezug, Strukturanalyse; Unterrichtstypen: Lerntheorien, Motivation, Unterrichtsvorbereitung). Die 4. Abt. (Unterrichtsforschung) enthält Stichwörter wie: Beobachtungs- und Beurteilungsfehler, Situationsanalyse, Unterrichtsaufnahme. — Es ist den Autoren gut gelungen, neuere, ungewohnte Begriffsprägungen in traditioneller Fachsprache zu erläutern. Sie sind um objektive Einstellung bemüht, weichen persönlichem Urteil aber nicht aus und zeigen sich wenig geneigt, „das gegenwärtig so beliebte progressistische Parlando zum cantus firmus der Gedankenbewegung ... hochzustilisieren“ (Nicklis). Da sie sich gegen den „grasierenden ahistorischen Momentanismus“ wenden, gehen sie bei wichtigen Begriffen den problemgeschichtlichen Gründen nach. Hierbei wird deutlich, daß es in den päd. Landen nur wenig wirklich Neues gibt.

K. Nehling

Ursula und Peter Lauster: Mein Kind soll aufs Gymnasium. Tests und Förderprogramme. Droemer/Knaur, München 1973. 160 S., durchgehend farb. ill., 18 × 25,5 cm, kart. DM 24,—.

Alljährlich stellt sich für viele Eltern die entscheidende Frage: Soll unser Kind auf die weiterführende Schule? Auf welche? Oder bleibt es besser auf der Hauptschule? Wie können sie sich selbst ein Urteil bilden? Hier bietet das vorliegende Buch Orientierungshilfe zusätzlich zu Schulleistungen, Lehrerurteil und Wunschvorstellungen. Zehn in der Praxis erprobte Leistungstests für vier Altersgruppen (9 bis 11 Jahre, 3. bis 5. Schuljahr) forschen nach dem geistigen Entwicklungsstand, prüfen sprachliche, optische, rechnerische, praktische Intelligenz, Rechtschreibung, Sprachgefühl, Leseverständnis, Gedächtnis, Konzentration und schöpferisches Mitdenken. Klare, faßbare Anweisungen erleichtern hemmungsfreie Testdurchführung, der jeweils ein erläuterndes Aufgaben- und Lösungsbeispiel vorangeht. Angefügte Bewertungstabellen ermöglichen einen Leistungsvergleich mit Gleichaltrigen. Ermittelte Ergebnisse werden in ein „Leistungsprofil“ übertragen, dessen Kurve Stärken und Schwächen des Kindes verdeutlicht. Vergleiche mit Beispielprofilen zehnjähriger geben Aufschluß über Eignung für Gymnasium, Realschule oder Hauptschule. — Das Buch will aber vor allem auch fördern, wo Schwächen erkennbar wurden: mit zehn Trainingsaufgaben, die unter den gleichen Gesichtspunkten wie die Intelligenz- und Leistungstests abgefaßt sind, und praktischen Winken für ihre lustbetonte und wirksame Ausführung. — Abschließend zeigen treffliche schematische Darstellungen mit eingehenden Erläuterungen mögliche Bildungswege von der Haupt- bzw. der Realschule und dem Gymnasium bis zur Hochschule/Universität. — Das Text- und Förderungsprogramm kann nicht den so erfolgswichtigen persönlichen Faktor einbeziehen. Es beschränkt sich hier auf nützliche Hinweise und brauchbaren Rat. Viele Anregungen hält es auch für den Lehrer bereit, der seinerseits wohl die beste Gelegenheit hat, Eltern auf das Buch hinzuweisen, das gleichzeitig Einblick in zu erwartende schulische Anforderungen gibt und auch von seiner vorzüglichen Aufmachung her zur Anschaffung reizt.

J. Krull

Horst W. Knolle/Karl F. Rehrmann: Didaktische Strukturen des Werkunterrichts. Bd. 2: Fachdidaktische Dimensionen — Bildungsplan. Hermann Schroedel Verlag, Hannover 1972. 196 S., Efa 14 DM 14,80 (Bestell-Nr. 36602).

Nach der Besprechung des 1. Bandes in 11/72 soll nun empfehlend auf den 2. Band dieser aus drei Bänden bestehenden Buchreihe hingewiesen werden. Zunächst machen die Verfasser deutlich, daß in einer Welt gesteigerter wissenschaftlicher Tätigkeit in allen Bereichen nur ein technisch orientierter Werkunterricht eine sinnvolle Vorbereitung auf die Lebenswirklichkeit ist. Didaktisches Ziel dieses Unterrichts sollte es sein, den jungen Menschen durch elementare und exemplarische Lerninhalte für die technische Wohn- und Arbeitswelt aufzuschließen und ihn zu befähigen, an ihrer Erschließung fachspezifisch mitzuwirken. Anschließend wird das Lehrgefüge des Werkunterrichts an vielen Einzelbeispielen dargelegt. Stichwortartig wird u. a. aufgeführt, mit welchen Problemen sich die Schüler beispielsweise bei der Herstellung von Gebrauchsgegenständen auseinandersetzen müssen. Dabei geht es um Funktionstüchtigkeit und Form, um Material, Dekor und Herstellungsverfahren, um nur einiges zu nennen. Außerdem behandelt dieser Abschnitt Werkstoff- und Werkzeugkunde, Technologie und gebundenes Zeichnen. Er enthält genaue Definitionen und Beschreibungen, z. B. über Herstellung, Eigenschaften und Verwendungsmöglichkeiten der für den Werkunterricht wichtigsten Werkstoffe. Eine Tabelle gibt Aufschluß über die gebräuchlichsten Kunststoffe. Eine Beschreibung der Bildungswerte des Werkunterrichts und eine Aufschlüsselung der Inhalte und Lernziele für das 1. bis 10. Schuljahr sowie Hinweise zum Werkunterricht in der Sonderschule ergänzen den auf die Praxis bezogenen Hauptteil des Buches. Ausführliche Literaturhinweise vervollständigen auch diesen Band.

K. Buchmann

D. W. Theobald: Grundzüge der Wissenschaftsphilosophie. Aus dem Englischen übersetzt von Eberhard Bubser. Verlag

Phil. Reclam jun., Stuttgart 1973. 200 S., Ppb. DM 13,80.

Die Philosophie ist so etwas wie die Kunst der zwangsfreien Überzeugung. Da jeder Deutschlehrer (zunächst) ein Bewußtsein für den tatsächlichen Gebrauch der Sprache in ihrer Verflochtenheit mit der realen Welt wecken muß, scheint es notwendig, daß er sich mit einem Prozeß der Sprachevolution befaßt, die zunehmend adäquate und flexible Wissenschaftssprachen hervorbringt. Dieser Zentralthese geht das Werk nach: wie wir vom bloßen Erleben der Welt, d. h. von der Information aus, die uns durch unsere Sinne vermittelt wird, zur Erkenntnis der Welt kommen, nämlich zu einem Wissen, das wesentlich die Form der sprachlichen Aussage hat. Das Bemühen, dem Schüler mit klaren Begriffen zu klarem Begreifen zu verhelfen, zwingt den Lehrer, nicht bei der Beobachtung oder dem Experiment stehenzubleiben, sondern nach der Bedeutung der Beobachtung und des Experiments zu fragen, d. h. mit der Art und Weise ihrer Interpretation zu einer wissenschaftlichen Erkenntnis zu gelangen. So wie der Verf., der von der angelsächsischen sprachanalytischen Philosophie herkommt, erreichen möchte, daß Vokabular und Syntax der von Wissenschaftlern verwendeten

Sprache 'in Ordnung' sind, so geht es dem Deutschlehrer in einem freilich abgeschwächteren Bemühen um die Bedeutung von Begriffen, Beschreibungen, Erklärungen, Verallgemeinerungen, Gesetzen, um Induktion und Deduktion. Sprache und Wissenschaft (2. Kap.) sind so eng miteinander verflochten, weil Wissen Gemeinbesitz ist, aber es nur sein kann, wenn es auf eine für jeden zugängliche Weise mitteilbar ist. Und weil Sprache, grob gesagt, aus einer Kollektion von Begriffen (dem Vokabular) und gewissen Regeln über den zulässigen Gebrauch dieser Begriffe (was heute von der Linguistik in Erbpacht genommen scheint) besteht, muß der Deutsch- bzw. Sprachlehrer diesen hier angebotenen Über- oder Einblick besitzen. Denn es sind nicht unsere Begriffe, deren Bedeutung aus der Erfahrung stammt, sondern es ist die Erfahrung, die durch die Anwendung von Begriffen ihren Sinn bekommt (S. 44), m. a. W., unsere Sprache oder unser Begriffssystem sind nicht einfach eine Widerspiegelung der Realität, sondern das, was die Realität überhaupt erst schafft. An dem, was in diesem Werk weiterhin klar, manchmal in den Beispielen witzig dargeboten wird, kann niemand vorbei, der es mit Sprache zu tun hat.

C. Schneider

Zeitschriftenschau

„Welt und Wort“ zum Abschied

Wir weisen gern auf eine neuerscheinerde Zeitschrift hin, wenn sie uns zur Verfügung gestellt wird. Andererseits geben wir nur ungern Kenntnis vom Ende eines Blattes, das uns jahrelang regelmäßig für unsere Zeitschriftenschau zuzug. Es betrifft in diesem Falle die literarische Monatschrift „Welt und Wort“. Mit Ende ihres 28. Jahrgangs stellte im Dezember 1973 die im Heliopolis Verlag in Tübingen erschienene, von Dr. Ewald Katzmann und

Karl Ude herausgegebene Zeitschrift für Literatur ihr Erscheinen ein. Sie referierte über das, was auf dem Buchmarkt neu war und stellte wichtige Bücher durch Lese- und Vorproben vor. Doch vor allem erörterte sie in Aufsätzen namhafter Verfasser Fragen, die das literarische Leben innerhalb und außerhalb unserer Grenzen widerspiegeln und Kriterien unseres geistigen Seins angehen. Zum gediegenen Inhalt kam ein handliches und gefälliges Äußeres. Es war eine liebenswerte Zeitschrift, der wir ein Neuerstehen wünschen. R. Schröter

Anschriften der Mitarbeiter

Otto Daube, 7744 Königsfeld, Schramberger Str. 4 — Hans-Jürgen Krause, Col. Alemán, Av del Tibidabo 34—36, Barcelona — Otto Bitter, Rua de Guerra Junqueiro, 198^o, Porto (Portugal).

Neuerscheinung für Englischlehrer

Peter F. McDonald / Juan C. Sager

The Languages of English Journalism

(Hueber Hochschulreihe, Band 29) 192 Seiten, kart. DM 14,50, Hueber-Nr. 2177

Dieses materialreiche Arbeitsbuch vermittelt über exemplarisches Lesen und gesteuerte Analyse von Originaltexten eine bewußte Kenntnis von Textsorten und sprachlichen Registern der englischen Presse und implizit der geschriebenen Gegenwartssprache überhaupt. Neben einer Schulung des Leseverstehens und systematischer Wortschatzerweiterung wird die Fähigkeit vermittelt, bestimmte Textarten selbständig zu produzieren.

Der Band enthält Artikel aus folgenden Zeitungen: The Times, The Sunday Times, The Daily Telegraph, Sunday Telegraph, The Guardian, The Sun, Daily Mail, The Observer, Daily Mirror, The Financial Times, Daily Express, News of the World, The Scotsman u. a.



Max Hueber Verlag

D-8045 Ismaning/München, Krausstraße 30



Wenn Sie umziehen wollen...

unverbindliche Beratung erhalten Sie
bei der nächsten Niederlassung von

SCHENKER

INTERNATIONALE TRANSPORTE • WELTWEITE ORGANISATION

in Köln: Hansaring 97 • Tel. 37091

in Bonn-Duisdorf: Bundesbahn-Bahnhof / Ladestraße • Tel. 65 09 51

Deutsch 2000

Neue visuelle Unterrichtshilfen zu Band 1

Wiedergabe der Zeichnungen der Lehrbuchlektionen 9–15:

52 Diapositive

schwarz-weiß, Format 24 x 36 mm, DM 55,—, Hueber-Nr. 51.1180

7 Filmstreifen

schwarz-weiß, Format 18 x 24 mm, DM 55,—, Hueber-Nr. 60.1180

Zu den Lehrbuchlektionen 1–8 liegen schon seit längerem Dias und (wahlweise) Filmstreifen zur audiovisuellen Gestaltung des Anfangsunterrichts mit „Deutsch 2000 – Band 1“ vor. Diese visuellen Hilfen regen zu gezielten Diskussionen im Unterricht an.

Deutsch 2000 - Band 3

erscheint im August 1974, zusammen mit Lehrerheft, einigen Glossaren und Aufnahmen aller Lektionstexte sowie von Interviews auf Tonband, Compact-Cassette und Schallplatten.



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

Fordern Sie bitte meine Referenzenliste an

WISSENSCHAFTLICHE PAPERBACKS

Germanistik



Neuauflage als Paperback

Märchen und Wirklichkeit

Von **Lutz Röhrich**

3., mit neuer Einleitung versehene Auflage 1974. X, 320 Seiten, DM 18,—
ISBN 3-515-01901-4

Aus dem Inhalt:

Die Gattungen der Volksdichtung und ihr Wirklichkeitsbezug: Märchen und Sage · Die ätiologische Erzählung · Legende und Volkslied · Märchen mit schlechtem Ausgang · Der Schwank – Das Märchen und die Wirklichkeit des magischen Weltbildes: Zauber · Mensch und Tier · Verwandlung und Erlösung · Sitte und Brauch · Die Grausamkeit im Märchen – Das Märchen der Gegenwart als geglaubte Wirklichkeit: Naturvölkererzählungen · Europäische Erzählungen – Wege der Rationalisierung: Ethnische Unterschiede der Einstellung · Magisches Denken und moderne Zivilisation · Das Märchen als Spiegel der realen Welt: Die Bedeutung von Ort und Zeit · Das soziale Milieu – Die innere Wirklichkeit des Märchens: Das Ich des Erzählers · Die Themen des Märchens – Register.

Aus den Urteilen:

... So wird die Untersuchung beinahe zu einem umfassenden wissenschaftlichen Märchenhandbuch ... Auch der Literaturhistoriker, der sich nicht ausdrücklich mit dem Märchen befaßt, benützt das Buch mit Gewinn.

Wirkendes Wort

Röhrichs Untersuchung führt immer wieder zu literaturwissenschaftlichen Fragen und Einsichten; das reiche Material und die nuancierten methodischen Gesichtspunkte lassen wesentliche Zusammenhänge sichtbar werden: ein wertvoller Beitrag zur Märchenforschung.

Neue Zürcher Zeitung

Die Frage, die sich Röhrich gestellt hat, enthält ein Kernproblem der volkskundlichen Märchenforschung ... Das Thema ist bisher noch nie so gründlich und vielseitig behandelt worden. Der Verfasser hat überholte Ansichten, ohne zu polemisieren, widerlegt und seine Ergebnisse in einer bei aller Wissenschaftlichkeit lesbaren und auch für den weniger Eingeweihten verständlichen Form vorgelegt, ohne – und das ist besonders wohltuend – die Vielfalt der Probleme, die dem Märchen nun einmal eigen sind, in eingehende Thesen und Definitionen zu pressen.

Bayerisches Jahrbuch für Volkskunde

FRANZ STEINER VERLAG GMBH · WIESBADEN

Ernst Burgschmidt/Dieter Götz

Kontrastive Linguistik Deutsch/Englisch

(Hueber Hochschulreihe, Band 23) 288 Seiten, kart. DM 18,—, Hueber-Nr. 2169

In diesem Handbuch für Lehrer und Studierende der deutschen und englischen Sprache wird die Kontrastive Linguistik nicht nur als „angewandte Sprachwissenschaft“ beschrieben. Die Grundlagen der Deskription von Einzelsprachen (Kap. 2) und die Möglichkeiten und Bedingungen des Sprachvergleichs generell (Kap. 3) schaffen die Voraussetzungen für die Untersuchung möglicher oder vorhandener Äquivalenz von Systemteilen zweier Sprachen bzw. Äußerungen von Sprechern verschiedener Sprachen.

Da die Kontrastive Linguistik als angewandte Linguistik auch für den Fremdsprachenunterricht eine gewichtige Rolle spielt, werden psychologische Aspekte (Spracherwerb, Transfer, Interferenz, Fehleranalyse) ausführlich erörtert (Kap. 4) und Möglichkeiten der Integration in den Unterricht diskutiert (Kap. 5).

An Teilbereichen der Phonologie, Prosodie, Semantik und Syntax wird das Vorgehen der Kontrastiven Linguistik exemplarisch demonstriert (Kap. 6–8). Erläuterungen der wichtigsten Literatur und eine ausführliche Bibliographie am Ende jedes Kapitels sollen das Weiterstudium erleichtern.

sprachen der welt
hueber

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

Der moderne Sprachkurs für Ausländer

Deutsch x 3

von Heinz Griesbach

Das in drei Lernstufen angelegte Lehrwerk führt unmittelbar in die deutsche Umgangssprache ein. Durch sein sinnvolles „Baukastensystem“ kann es jedem Unterrichtsstil und -ziel angepaßt werden. Es eignet sich für drei Arten von Lehrgängen:

1. **Kurse mit vollwertigem Abschluß** (Volkshochschul-Zertifikat)
2. **Gesprächskurse**
3. **Lesekurse mit den Themen „Aktuell und Interessant“, „Natur und Technik“, „Wirtschaft und Verkehr“.**

Methodisch ist „Deutsch x 3“ so aufgebaut, daß viel Raum bleibt für einen individuellen, ganz auf die Erfordernisse und Interessen eines bestimmten Kurses ausgerichteten Unterricht. – So kann diese Einführung ins Deutsche ganz oder teilweise unter Verwendung der Begriffe der normativen Grammatik erfolgen, doch besteht auch die Möglichkeit, diese Begriffe weitgehend auszuklammern. Auch die drei Medien **Buch, Ton und Bild** können je nach Zielsetzung des Kurses wahlweise eingesetzt werden. **Lernstufe I** mit folgenden Einzelbänden erscheint in Kürze:

Lernbuch

120 Seiten (49501), DM 7,80

Übungsbuch

88 Seiten (49551), DM 5,80

Glossare

je 48 Seiten, DM 3,80

Englisch (49511)

Französisch (49512)

Spanisch (49513)

Italienisch ab Herbst 74

Neugriechisch ab Herbst 74

In Vorbereitung: Dänisch, Schwedisch, Finnisch, Niederländisch, Serbokroatisch, Portugiesisch

Lösungsheft

48 Seiten (49541) DM 3,80

Lehrerheft

80 Seiten (49506) DM 3,80

Bei Einführung kostenlos

Sprechübungen

ca. 80 Seiten (49546) DM 6,80

Gesprächsheft

ca. 72 Seiten (49556) DM 5,80

Lesehefte

je ca. 72 Seiten DM 5,80

„Aktuell“ (49561)

„Natur“ (49562)

„Wirtschaft“ (49563)

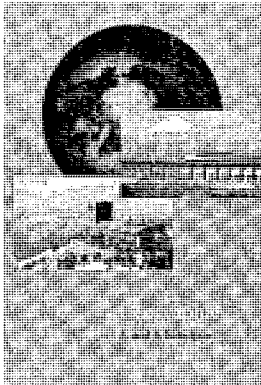
Dazu wird es sieben Schallplatten geben, zwei Cassetten, eine Dia-Serie und Transparentfolien.

In erster Linie wurde „Deutsch x 3“ für den Unterricht mit Erwachsenen und für das Selbststudium geschaffen; in den Glossaren ist deshalb auch eine präzise Anleitung zum Arbeiten mit „Deutsch x 3“ in der jeweiligen Muttersprache enthalten. Das methodisch und inhaltlich außerordentlich moderne, vielseitige Lehrwerk wird zweifellos von sich reden machen.

Zur Prüfung für Fachlehrer können Sie bei der Schulabteilung des Verlages, 8 München 40, Postfach 401 120, kostenlos Exemplare der Titel „Lernbuch“, „Übungsbuch“ und ein Exemplar der Glossare anfordern. Das „Lehrerheft“, die „Sprechübungen“, das „Gesprächsheft“ und die „Lesehefte“ geben wir mit 25% Prüfstückerabatt ab; das „Lösungsheft“ wird voll berechnet.

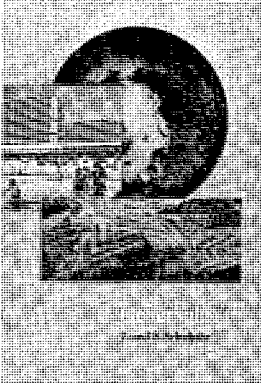
Langenscheidt Verlag

BERLIN · MÜNCHEN · ZÜRICH

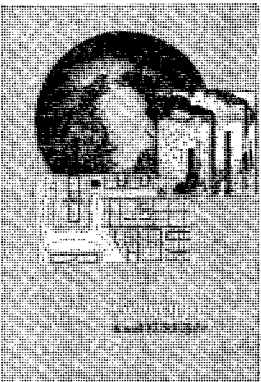


Geographie

Das lernzielorientierte
Unterrichtswerk im
Medienverbund für die
Sekundarstufe 1



Schülerbände
Lehrerbände
Arbeitshefte
Lesehefte
Aufbautransparente
Senkrechtluftbilder
Diareihen



Kurzprogramme und
informelle Tests
in Vorbereitung

Ernst Klett Verlag
7 Stuttgart I
Postfach 809



Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

21. Jahrgang Heft 7/8 Juli/August 1974

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 Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz	Seite 171
Soziale Öffnung und Neue Sekundarstufe K. Eckardt	Seite 187
Bildungshilfe im Teufelskreis der Armut H. Schmidt	Seite 195
Zur psychischen Situation des Kindes im Ausland R. Reis	Seite 199
Prüfungen zur Erlangung eines deutschen Zeugnisses der allgemeinen Hochschulreife an Schulen im Ausland vom 1. April 1973 bis 31. März 1974	Seite 203
Informationen über und für das Auslandsschulwesen	Seite 205
Persönliche Nachrichten	Seite 212
Aus aller Welt	Seite 214
Buchbesprechungen	Seite 220

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 · Postcheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 32.— zuzüglich Versandkosten; Einzelheft
DM 3.—. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende.
Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Satz und Druck: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz

Am 16. März 1972 hat die Kultusministerkonferenz den Beschluß gefaßt, ein Deutsches Sprachdiplom zu schaffen, das dazu bestimmt ist, insbesondere Schülern deutscher Auslandsschulen als Nachweis ihrer Deutschkenntnisse zu dienen (Anl. 1). Wie es erworben werden kann, ist durch eine Prüfungsordnung vom 5. 10. 1973 und dazugehörige Ausführungsbestimmungen geregelt worden: Das Diplom wird nach einheitlichen Prüfungen in zwei Stufen zentral verliehen; die Anforderungen bei den Prüfungen für Stufe I entsprechen den Kenntnissen, die bis zum 10. Schuljahr erworben sein sollen. Das Diplom der Stufe II gilt als Nachweis der für die Aufnahme eines Hochschulstudiums in der Bundesrepublik Deutschland erforderlichen Deutschkenntnisse.

Für die Vorbereitung und Durchführung der Diplomprüfungen wurde ein „Zentraler Ausschuss für das Deutsche Sprachdiplom der KMK“ berufen (Anl. 2). Die Mitglieder dieses Ausschusses hatten schon seit 1970 in den beiden Arbeitsgruppen mitgewirkt, denen die Vorarbeiten für das Deutsche Sprachdiplom übertragen worden waren. Dabei hatte die „Arbeitsgruppe Chile“ in erster Linie die Aufgabe, unter Berücksichtigung der sich wandelnden Ziele und Methodik des Deutschunterrichts an den in Frage kommenden Schulen Vorschläge für die inhaltliche Gestaltung der Diplomprüfungen, zunächst der Stufe II, zu erarbeiten. Der „Arbeitsgruppe Bonn“ oblag es, nach der Vorklärung von Grundsatzfragen die Vorschläge in die durch die innerdeutschen Wirkungen der Anerkennungsformel — „Nachweis der für ein Hochschulstudium in der Bundesrepublik erforderlichen Deutschkenntnisse“ — gebotene Form zu bringen, den Entwurf einer Prüfungsordnung vorzulegen und die für die praktische Durchführung nötigen organisatorischen Regelungen vorzubereiten. An beiden Arbeitsgruppen waren Auslandslehrer bzw. ehemalige Auslandslehrer maßgeblich beteiligt.

Die ersten Prüfungen sollen im August 1974 durchgeführt werden, und zwar ausschließlich für die Stufe II. Welche Schulen zur Teilnahme an diesen ersten Prüfungen aufgefordert worden sind, ist einem Erlaß des Auswärtigen Amts an die diplomatischen Vertretungen zu entnehmen (Anl. 3); der Vorsitzende des Zentralen Ausschusses hat den betr. Schulleitern die notwendigen Unterlagen übersandt (Anl. 4).

Ein Überblick über die Prüfungsbestimmungen (Anl. 5) zeigt nicht nur, welche Anforderungen gestellt werden, sondern gibt einen Hinweis darauf, wie der Unterricht in Deutsch als Fremdsprache auf der Oberstufe im Hinblick auf die Prüfung künftig zu gestalten ist.

Auf Anregung des Schulreferats des Auswärtigen Amts und im Einvernehmen mit dem Vorsitzenden des Zentralen Ausschusses und mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen veröffentlicht die Monatsschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ die folgenden Dokumente:

Anl. 1 Zum Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 16. März 1972 über die Schaffung eines Deutschen Sprachdiploms

- Anl. 2 Zentraler Ausschuß für das Deutsche Sprachdiplom — Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 27. Oktober 1972 —
- Anl. 3 Schreiben des Auswärtigen Amts vom 28. Februar 1974 mit der Liste der zur Teilnahme an der ersten Prüfung aufgeforderten Deutschen Schulen
- Anl. 4 Schreiben des Vorsitzenden des Zentralen Ausschusses vom 6. Februar 1974 an die Leiter der zur Prüfung August-Termin 1974 aufgeforderten Schulen
- Anl. 5 Die Prüfung für das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz — Stufe II

Nach Auskunft des Vorsitzenden des Zentralen Ausschusses sind die abgedruckten Texte richtig interpretiert,

wenn der einleitende Absatz der Einführung in den Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 16. 3. 1972 (Anl. 1) so verstanden wird, daß Diplomprüfungen grundsätzlich nicht dort eingerichtet werden sollen, wo sie in den Augen der Schüler und Eltern mit umfassenderen und anspruchsvolleren deutschen Prüfungen — Reife- oder Schlußprüfung — zu deren Nachteil konkurrieren könnten, und

wenn unter den Sachverständigen, auf die sich der Zentrale Ausschuß bei der Festlegung der Prüfungsaufgaben und der Bewertung der Prüfungsleistungen stützen kann und tatsächlich stützt (Anl. 2, Ziffer 3), zurückgekehrte Auslandslehrer mit Erfahrung im Deutschunterricht verstanden werden.

Die ersten Diplomprüfungen der Stufe I sind für 1975 geplant. Auch für sie werden Vorarbeiten in Chile geleistet.

Auskünfte zur Prüfungsordnung und zu den Ausführungsbestimmungen erteilt der Vorsitzende des Zentralen Ausschusses (Anschrift am Schluß des unten abgedruckten Schreibens an die Schulen vom 6. Februar 1974).

Anlage 1

Zum Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 16. März 1972 über die Schaffung eines Deutschen Sprachdiploms

Einführung

1. Zweck und Bedeutung

Nur eine verhältnismäßig geringe Zahl der von der Bundesrepublik geförderten Schulen im Ausland führt zu deutschen Abschlußprüfungen. Eine weit größere Anzahl ist in Lehrplan und Zielsetzung mehr oder weniger eng an landesgesetzliche Bestimmungen gebunden. Die Schüler dieser Schulen haben die Möglichkeit, auf die jeweils übliche Weise die Abschlußzeugnisse des Landes zu erwerben, aber ihre Deutschkenntnisse spielen dabei keine oder eine nur geringe Rolle.

Der Gedanke, den Schülern derjenigen Schulen, an denen deutsche Abschlußprüfungen nicht gehalten werden, zusätzlich zu den Landeszeugnissen ein deutsches Sprachzeugnis mit auf den Weg zu geben, ist nicht neu: Manche Schulen stellen solche Zeugnisse selbst aus. Anderswo organisieren regionale Lehrerverbände Deutschprüfungen, deren Anforderungen und Ergebnisse überörtliche Geltung erlangt haben, ohne deshalb außerhalb der Region oder gar in der Bundesrepublik anerkannt zu sein. Schüler voll ausgebauter deutscher Schulen vor allem in Chile, aber nicht nur dort, haben sich in den letzten Jahren zu den Prüfungen

gemeldet, die das Goethe-Institut im Auftrag der Ludwig-Maximilians-Universität zu München regelmäßig in aller Welt veranstaltet. Zwar sind die Prüfungen für das Kleine Deutsche Sprachdiplom des Goethe-Instituts ihrem Charakter nach für eine andere Zielgruppe bestimmt, und sie werden nur an bestimmten Prüfungszentren gehalten; aber bei günstigen Voraussetzungen können die zentral gestellten Aufgaben auch von Schülern erfüllt werden, und die Diplome — das ist ihr Vorzug — werden von einer Reihe von Hochschulen in der Bundesrepublik als Nachweis der für ein Hochschulstudium erforderlichen Deutschkenntnisse anerkannt.

Jedes einzelne dieser Angebote von Prüfung und Zeugnis stellt einen wirkungsvollen Anreiz zum besseren Erlernen des Deutschen dar; jedes einzelne hat seine Verdienste. Dennoch wird dem Bedürfnis der Schulen, aufs ganze und auf die Dauer gesehen, mit den bisherigen Initiativen nicht voll genügt.

Die pädagogischen Grundlagen des deutschen Sprachunterrichts an Auslandsschulen waren unproblematisch, solange die Schülerschaft in der Mehrzahl aus deutschsprachigen Kindern der ersten oder zweiten Auswanderergeneration bestand und nur Kinder vorübergehend im Ausland lebender Diplomaten, Kaufleute und Techniker hinzukamen. Gerade an denjenigen Schulen, an denen deutsche Abschlußprüfungen nicht stattfinden, hat sich die Zusammensetzung der Schülerschaft im Laufe der Jahre völlig verändert. Für die meisten ihrer Schüler ist der Deutschunterricht nicht mehr Unterricht in der Muttersprache. Damit haben sich die Bedingungen für den Erfolg — oder Mißerfolg — verschoben. Der Zeitpunkt für eine Bestandsaufnahme und grundsätzlich neue Überlegungen mußte kommen.

Als bald nach ihrer Gründung hat sich die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen der Lösung des Problems angenommen. Die Umstellung des muttersprachlich orientierten Deutschunterrichts auf eine fremdsprachendidaktische Konzeption an allen Schulen, an denen die sprachliche Ausgangslage der Schüler sie erfordert, gehört zu den wichtigsten Punkten ihres Arbeitsprogramms. Sie ist um die Bildung eines spezifischen Fachverständnisses für Deutsch als Fremdsprache bemüht und hat zahlreiche Maßnahmen zur Veränderung der Unterrichtspraxis eingeleitet. Zu ihnen gehören, neben der Erarbeitung entsprechender Lernziele und Lehrpläne, die Erstellung spezieller Arbeitsmittel und Materialien, die Entwicklung und Einführung von multimedialen Unterrichtswerken, die Versorgung der Schulen mit der nötigen Lehrmittelausstattung bis hin zur Einrichtung von Sprachfachräumen. Besonderes Gewicht kommt natürlich einer neu akzentuierten und verbesserten Vorbereitung und Weiterbildung der Deutschlehrer zu; auch die Überlegungen auf diesem Gebiet haben zu erfolversprechenden, vom Auswärtigen Amt unterstützten Maßnahmen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen geführt.

Der Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 16. März 1972, ein Deutsches Sprachdiplom insbesondere für Schüler deutscher Auslandsschulen zu schaffen, trägt dieser Entwicklung Rechnung und ergänzt seitens der Länder die Maßnahmen des Auswärtigen Amtes und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Den Bestimmungen der Prüfungsordnung, die den Erwerb des Diploms regeln soll, und den Prüfungsanforderungen liegt die Konzeption von Deutsch als Fremdsprache zugrunde. Zu erwarten ist, daß auch von den Prüfungen selbst Wirkungen ausgehen werden, die zur Umstellung des Unterrichts beitragen. Die Anerkennung

der Diplomstufe II als Nachweis der für ein Hochschulstudium in der Bundesrepublik erforderlichen Deutschkenntnisse erhöht für die Inhaber noch den Wert ihres Diploms.

Den Charakter dieses neugeschaffenen kulturpolitischen Instruments als einer gemeinsamen Aufgabe von Bund und Ländern und seine Bedeutung für die Schulen und Schüler hat der Vorsitzende des Ausschusses für das Auslandschulwesen, Senatsdirektor Dr. Reimers, auf der IV. Tagung Deutscher Schulen Lateinamerikas am Schluß seines Referats wie folgt zusammengefaßt:

„Im Ausschuß für das Auslandschulwesen waren die Schulverwaltungen der Länder, das Auswärtige Amt und die Zentralstelle für das Auslandschulwesen gemeinsam an der Entwicklung der Pläne beteiligt. Der Ausgangspunkt der Überlegungen war die Schaffung des Diploms II am Ende des 12. Schuljahres. Der Anerkennungsvermerk der Kultusministerkonferenz mit seiner Wirkung für die deutschen Universitäten ließ es geraten erscheinen, die Länder in der Bundesrepublik zum Träger des Sprachdiploms zu wählen. In der Durchführung jedoch, in der Bestimmung der Lernziele, in der Entwicklung der Methoden des Sprachunterrichts und in der Verwendung des Sprachdiploms als eines Kriteriums für die Bemessung der Förderung von Schulen durch die Bundesrepublik zeigt sich die Notwendigkeit, die Länder, das Auswärtige Amt und die Zentralstelle gemeinsam an diesem Diplom zu beteiligen.

Wir hoffen,

1. mit dem Sprachdiplom ein Instrument schaffen zu können, mit dem den Schulen eine Hilfe zuwächst, ihre Arbeit zu befestigen, nach heutigen Maßstäben zu gestalten und die Ergebnisse ihres Bemühens zu verbessern;
2. eine Maßnahme zu treffen, mit deren Hilfe die Schüler vor pädagogisch angemessene Aufgaben und Anforderungen gestellt werden und mit der ihnen der Anreiz gegeben werden kann, den Erfolg ihrer Arbeit bestätigt zu sehen;
3. eine Möglichkeit entwickelt zu haben, durch die das Bemühen der Zentralstelle, die Schulen mit pädagogischem Rat zu fördern, weitere Unterstützung erfährt, und letztlich
4. mit dem Diplom zur Verwirklichung der Ziele beitragen zu können, die sich die auswärtige Kulturpolitik gestellt hat.“

2. *Allgemeine Gesichtspunkte*

Für die Ausgestaltung des Diploms waren drei Gesichtspunkte entscheidend:

a. *Zweistufigkeit*

Die Umweltbedingungen und Strukturen der Schulen, an denen deutsche Abschlußprüfungen nicht stattfinden, sind zu verschieden, als daß die Schaffung eines einstufigen Diploms genügt hätte. Auch die entsprechenden englischen und französischen Sprachzeugnisse für Ausländer werden in mehreren Stufen angeboten.

Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz wird in zwei Stufen zentral verliehen werden. Die Anforderungen bei den Prüfungen für die erste

Stufe werden etwa denen entsprechen, die an innerdeutschen Realschulen beim Abschluß des Lehrgangs in der ersten Fremdsprache üblich sind; es wird erwartet, daß die nötigen Deutschkenntnisse in der Regel bis zum 10. Schuljahr erworben sein können. Die Diplome, die nach erfolgreicher Teilnahme an Prüfungen der zweiten Stufe verliehen werden, sind von der Kultusministerkonferenz als vollgültiger Nachweis der für die Aufnahme eines Hochschulstudiums erforderlichen Deutschkenntnisse anerkannt worden. Die Prüfungen für diese Stufe können deshalb auch nur an zur Hochschulreife des Gastlandes führenden Schulen gehalten werden; sie sollen sich an den Anforderungen orientieren, die bei Reifeprüfungen an innerdeutschen Schulen in der ersten Fremdsprache gestellt werden.

Die zentrale Verleihung des Deutschen Sprachdiploms in zwei Stufen schließt nicht aus, daß die Schulen beim Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe schulinterne Prüfungen halten. Eine Überprüfung der Deutschkenntnisse an dieser Nahtstelle, an vielen Schulen schon üblich, ist sogar besonders zweckvoll; für die didaktisch-methodische Anlage des gesamten Deutsch-Lehrgangs hat sie eine nicht leicht zu überschätzende Bedeutung. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen beabsichtigt, für eine solche „Vorstufe“ der Diplomprüfungen einheitliche Richtlinien zu erlassen.

b. Wechselbeziehung zwischen Prüfung und Unterricht

Aus pädagogisch-psychologischen Gründen müssen Unterrichtsmethoden und Prüfungsmethoden, Lernziele und Prüfungsanforderungen aufeinander bezogen sein. Es kommt darauf an, daß alle Maßnahmen, die zur Anpassung des Deutschunterrichts an die gegebenen Verhältnisse beitragen sollen, ineinandergreifen. Zwar werden sie insgesamt erst in einigen Jahren ihre volle Wirkung entfaltet haben, aber sie werden ihr Ziel nur erreichen, wenn sie konvergieren.

Organisatorische Vorsorge dafür ist getroffen. An den Vorberatungen über das Diplom sind die zuständigen Stellen des Bundes, das Schulreferat des Auswärtigen Amtes und die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, von Anfang an beteiligt gewesen; der für die Durchführung der Diplomprüfungen verantwortliche Zentrale Ausschuß ist aus Vertretern der Länder und des Bundes paritätisch zusammengesetzt. Die ständige Zusammenarbeit ist damit gesichert; sie wird die Übereinstimmung in den anzuwendenden Mitteln gewährleisten.

In dem für die Wechselbeziehung zwischen Prüfung und Unterricht ausschlaggebenden Punkt hat von Anfang an Einigkeit bestanden: Für die Art der Prüfungsleistungen, die von den Prüfungsbewerbern zu erbringen sind, müssen dieselben sprachtheoretischen Erwägungen maßgebend sein wie für die Umstellung des Deutschunterrichts auf Fremdsprachenunterricht. Der Gebrauch einer fremden Sprache ist ein komplexer Vorgang. Weil beim Hören andere Fähigkeiten ins Spiel kommen als beim Lesen, beim Sprechen andere als beim Schreiben und weil die Entwicklung aller dieser Fähigkeiten zu den profilierenden Aufgaben des Unterrichts gehören soll, werden auch die Diplomprüfungen als Fremdsprachenprüfungen ein entsprechendes „Profil“ haben: Sie werden — ähnlich übrigens wie die Prüfungen für englische und französische Sprachzertifikate und wie die Prüfungen des Goethe-Instituts — aus mehreren Teilen bestehen, mit denen jeweils eine bestimmte Absicht verbunden ist und von denen jeder für die Gesamtbewertung ein be-

stimmtes Gewicht erhält. Der Rückkopplungseffekt der Prüfungen wird dem Unterricht zugute kommen.

c. Objektivität der Leistungsbewertung

Um der Prüflinge, der beteiligten Schulen und des Koordinierungszweckes willen muß die Leistungsbewertung so objektiv wie möglich sein. Welche Rolle dieser Gesichtspunkt bei den Vorberatungen gespielt hat, wird sich an den Einzelheiten des Prüfungsplans und des Prüfungsverfahrens unschwer ablesen lassen. Hier genügt es, auf eines hinzuweisen: Neben der zentralen Aufgabenstellung für die schriftliche und in gewissem Grade für die mündliche Prüfung und neben der zentralen Bewertung aller schriftlichen Leistungen wird auch die Aufgliederung der Prüfung in mehrere Teile den Anspruch der Prüfungsgerechtigkeit sichern helfen. Daß für jeden Prüfungsteil die für ihn geltenden Bewertungskriterien und ein bestimmtes Bewertungsgewicht im voraus festgelegt sind, wird eine gleichmäßige, von subjektiven Einflüssen freie Beurteilung wesentlich erleichtern.

3. Planung der Anlaufphase

Bei den Vorarbeiten ist den Prüfungen für die zweite Diplomstufe der Vorrang vor den Prüfungen der ersten Stufe gegeben worden. Das hat verschiedene Gründe, auch den, daß die Anerkennung der Zeugnisse der zweiten Stufe nicht ohne normierende Wirkungen sein kann. Über die Ausgestaltung der Prüfungen für diese Stufe unterrichtet eine besondere Übersicht.

Sofort notwendig war natürlich die Regelung des Verfahrens. Es ist für beide Stufen einheitlich geordnet worden. Die Prüfungsordnung beschränkt sich im wesentlichen auf formale Bestimmungen, die kaum der Erläuterung, wohl aber der Ergänzung durch Ausführungsbestimmungen bedürfen. Daß diese den Erfahrungen und den jeweils verfolgten Absichten unschwer angepaßt werden können, gibt ihnen die vor allem in der Anlaufphase erwünschte Flexibilität.

Wichtig ist, daß die Abhaltung von Diplomprüfungen die Vorbereitung der Schüler auf die Abschlußprüfungen des Gastlandes nicht stört. Aus diesem Grunde müssen die Diplomprüfungen jeweils mehrere Monate vor dem Schuljahresende des Gastlandes liegen. Begonnen werden soll im Spätsommer 1974 mit Prüfungen der zweiten Stufe an Schulen in Lateinamerika, deren Schuljahr mit dem Kalenderjahr zusammenfällt. Für Schulen mit einer anderen Einteilung des Schuljahres ist ein weiterer Termin jeweils im März vorgesehen. Diese Terminierung gilt für beide Stufen. Die ersten Prüfungen für die erste Diplomstufe sind für 1975 geplant.

Zunächst kommt es nun darauf an, Erfahrungen zu gewinnen. Allen, die an den Vorberatungen beteiligt waren, ist bewußt, daß die systematische Umstellung des Deutschunterrichts Zeit kostet. In diesem und auch in den nächsten Jahren muß mit sehr unterschiedlich vorbereiteten Prüflingen gerechnet werden. Aber auch wenn die ersten Prüfungen insofern nur Versuchscharakter haben, dürfen sie nicht aufgeschoben werden. Es gilt, die örtlichen Voraussetzungen und die zentralen Initiativen durch Erfahrung und Austausch auf einen Nenner zu bringen. Daß alle, die an der Förderung des Deutschunterrichts an unseren Auslandsschulen interessiert sind, insbesondere die Schulen und die Deutschlehrer, an diesem Prozeß mitzuwirken bereit sind, wird erhofft und erwartet.

Zentraler Ausschuß für das Deutsche Sprachdiplom

— Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 27. Oktober 1972 —

Die Kultusministerkonferenz hat am 16. März 1972 beschlossen, einen Zentralen Ausschuß für das Deutsche Sprachdiplom zu berufen.

1. Der Zentrale Ausschuß ist im Rahmen der für das Auslandschulwesen allgemein geltenden Regelungen zuständig für
 - a) die organisatorische Vorbereitung und Durchführung der Diplomprüfungen,
 - b) die Festlegung der Prüfungsaufgaben,
 - c) die Bewertung der Prüfungsleistungen,
 - d) die Zuerkennung der Diplome.

2. Dem Zentralen Ausschuß gehören als ständige Mitglieder an:
drei Vertreter der Länder, in der Regel Mitglieder des Ausschusses für das Auslandschulwesen, die auf Vorschlag dieses Ausschusses von der Kultusministerkonferenz bestellt werden,
ein Vertreter des Auswärtigen Amtes,
zwei Vertreter der Zentralstelle für das Auslandschulwesen.

Den Vorsitz führt ein Vertreter der Länder, der auf Vorschlag des Ausschusses für das Auslandschulwesen von der Kultusministerkonferenz ernannt wird.

Der Vorsitzende kann zu den Sitzungen weitere Sachverständige mit beratender Stimme hinzuziehen.

3. Für die in Ziffer 1 b) und c) genannten Aufgaben stützt sich der Zentrale Ausschuß auf die Mitarbeit von Sachverständigen.
4. Der Schriftverkehr zur Vorbereitung und Durchführung der Diplomprüfungen wird vom Vorsitzenden des Zentralen Ausschusses oder in seinem Auftrag geführt. Zur Abwicklung des Schriftverkehrs und der laufenden Arbeiten steht ihm ein Büro zur Verfügung.
5. Über seine Arbeit erstattet der Zentrale Ausschuß dem Ausschuß für das Auslandschulwesen regelmäßig Bericht. Für die Behandlung von Fragen grundsätzlichen Charakters ist der Ausschuß für das Auslandschulwesen zuständig.
6. Der Zentrale Ausschuß gibt sich auf dieser Grundlage eine Geschäftsordnung, die vom Ausschuß für das Auslandschulwesen zu billigen ist.

Schreiben des Auswärtigen Amts vom 28. Februar 1974 mit der Liste der zur Teilnahme an der ersten Prüfung aufgeforderten Schulen

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich freue mich, Ihnen anliegend das Schreiben des Vorsitzenden des Zentralen Ausschusses für das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz zu übersenden, mit dem Ihre Schule gebeten wird, sich mit ihren obersten Klassen an der ersten Prüfung für die Stufe II zu beteiligen.

Das Auswärtige Amt und die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen messen dem Deutschen Sprachdiplom erhebliche Bedeutung bei. Sie hoffen, daß durch seine Einführung der Deutschunterricht an den von der Bundesrepublik geförderten Schulen im Ausland eine einheitlichere Grundlage erhält und bessere Unterrichtserfolge erzielt, so daß sich dadurch die Wirksamkeit der deutschen Auslandsschulen insgesamt erhöht.

Das Auswärtige Amt und die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen möchten nicht versäumen, die in der Schaffung des Deutschen Sprachdiploms zum Ausdruck kommende enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern einerseits und den Schulträgern im Ausland andererseits zu würdigen. Die Diskussionen auf den Tagungen der deutschen Auslandsschulen in Bogotá und Buenos Aires und die Mitarbeit der Arbeitsgruppe Chile haben wesentlich zur Gestaltung des Inhalts des Sprachdiploms beigetragen.

Ihre Schule ist aufgrund ihrer Leistungen in Deutschunterricht zur Teilnahme an der ersten Prüfung aufgefordert worden, und zwar, wie es dem Sinn und der Absicht des Sprachdiploms entspricht, nicht nur mit einzelnen Schülern, sondern mit allen Schülern ihrer Abschlußklassen. Das Ergebnis der Prüfung wird für die weiteren Arbeiten von großer Bedeutung sein. Ich möchte Sie daher bitten, den Prüfungsvorbereitungen Ihre besondere Aufmerksamkeit zu widmen.

Mit freundlichen Grüßen

Im Auftrag

(gez.) Holzheimer

Aus der folgenden Liste kann entnommen werden, welche Schulen aufgefordert worden sind, an der ersten Prüfung für die Stufe II des Deutschen Sprachdiploms teilzunehmen:

- | | | |
|-------------|---|--|
| Argentinien | — | Goethe-Schule / Buenos Aires
Pestalozzi-Schule / Buenos Aires
Instituto Ballester / Villa Ballester
Hölters Schule / Villa Ballester |
| Bolivien | — | Deutsche Schule Mariscal Braun / La Paz
Deutsche Schule Santa Cruz / Santa Cruz |
| Brasilien | — | Colégio Humboldt / São Paulo
Colégio Visconde de Porto Seguro / São Paulo |
| Chile | — | Deutscher Schulverband Santiago / Santiago
Colegio Alemán St. Thomas Morus / Santiago
Deutsche Marienschule / Santiago
Deutsche Ursulinenschule / Santiago
Deutsche Schule Concepción / Concepción
Deutsche Schule Osorno / Osorno
Deutsche Schule Temuco / Temuco
Deutsche Schule „Karl Anwandter“ / Valdivia
Deutsche Schule Puerto Montt / Puerto Montt
Deutscher Schulverband Valparaíso / Valparaíso |
| Costa Rica | — | Colegio Humboldt / San José |

Ecuador	—	Colegio Humboldt / Guayaquil
Guatemala	—	Colegio Alemán de Guatemala / Guatemala
Kolumbien	—	Deutsche Schule Barranquilla / Barranquilla
Paraguay	—	Goethe-Schule / Asunción
Peru	—	Colegio Peruano-Alemán Alexander-von-Humboldt / Lima Miraflores Colegio Peruano-Alemán Max Uhle / Arequipa

Anlage 4

Betr.: Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz

Auf der III. Tagung deutscher Auslandschulen Lateinamerikas in Bogotá (März 1969) ist in einem größeren Kreis zum ersten Mal über die Problematik des Deutschunterrichts an denjenigen von der Bundesrepublik Deutschland geförderten Schulen beraten worden, an denen Deutsch wegen der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft als Fremdsprache unterrichtet werden muß. Die in Bogotá Versammelten begrüßten die Absicht des Auswärtigen Amtes, der Zentralstelle für das Auslandschulwesen und der Schulverwaltungen der Länder, dem Fach Deutsch an diesen Schulen durch die Schaffung eines Deutschen Sprachdiploms ein einheitliches Ziel und eine einheitliche Grundlage zu geben. Die Vorarbeiten, die zur Verwirklichung dieser Absicht nötig waren und sich wegen der Wechselbeziehung zwischen Prüfung und Unterricht nicht auf die Festlegung von Prüfungsforderungen beschränken konnten, waren umfangreich. Sie wurden im Zusammenwirken der genannten Stellen, die sich auf eine Arbeitsgruppe in der Bundesrepublik und eine Arbeitsgruppe in Chile stützen konnten, mit dem Ziel betrieben, ein Deutsches Sprachdiplom in zwei Stufen zu schaffen. Die erste Stufe sollte in der Regel am Ende des 10. Schuljahres, die zweite in der obersten Klasse voll ausgebauter Schulen, die nach ihrem Lehrziel zum Sekundarschulabschluß des Gastlandes führen, erworben werden können. Die zweite Stufe sollte auf Wunsch des Auswärtigen Amtes innerdeutsche Anerkennung finden.

Über den bis dahin erreichten Stand der Vorarbeiten ist auf der IV. Tagung deutscher Schulen Lateinamerikas (März 1972) berichtet worden. Der Vorsitzende des Ausschusses für das Auslandschulwesen konnte einen Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 16. März 1972 bekanntgeben, in dem es heißt:

- „1. Die Kultusministerkonferenz beschließt, ein Deutsches Sprachdiplom zu schaffen, das von Schülern im Ausland, insbesondere von Schülern deutscher Schulen im Ausland, in zwei Stufen erworben werden kann. Das Diplom der zweiten Stufe wird als vollgültiger Nachweis der für ein Hochschulstudium in der Bundesrepublik Deutschland erforderlichen Deutschkenntnisse anerkannt.
2. Die verantwortliche Vorbereitung und Leitung der Diplomprüfungen wird ein Zentraler Ausschuss übernehmen, über dessen Zusammensetzung die Kultusministerkonferenz zu gegebener Zeit auf Vorschlag des Ausschusses für das Auslandschulwesen beschließen wird.“

Der in Ziffer 2 angekündigte Beschluß über die Bildung eines Zentralen Ausschusses für das Deutsche Sprachdiplom ist am 27. Oktober 1972 gefaßt worden.

Er enthält Bestimmungen nicht nur über die Zusammensetzung, sondern auch über die Aufgaben des Ausschusses.

Inzwischen hat der Zentrale Ausschuß seine Arbeit aufgenommen. Unter Heranziehung weiterer Sachverständiger hat er zunächst die Prüfungsanforderungen für die Diplomstufe II festgelegt und sowohl über die Art der Prüfungsaufgaben als auch über das Verfahren bei ihrer Bewertung entschieden. Durch Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 5. Oktober 1973 ist eine Prüfungsordnung in Kraft gesetzt worden; sie wird durch Ausführungsbestimmungen ergänzt.

Die Voraussetzungen für die Abhaltung der ersten Prüfungen der Stufe II sind damit geschaffen worden. Um die Vorbereitung der Schüler der Abschlußklassen auf die Prüfungen des Gastlandes nicht zu stören, müssen sie einige Monate vor dem Ende des Schuljahres stattfinden.

Begonnen werden soll im Spätsommer 1974 mit Prüfungen an Schulen, deren Schuljahr mit dem Kalenderjahr zusammenfällt. Die Schulen werden durch ihre Beteiligung eine weitere Grundlage für interne Erörterungen über die Ziele und Methoden des Deutschunterrichts, vor allem in ihren Abschlußklassen, erhalten. Dem Zentralen Ausschuß, der für Verbesserungen sowohl im Verfahren als auch bei den Prüfungsaufgaben auf die Mitwirkung der Schulen und der an ihnen zu bildenden Prüfungsausschüsse angewiesen ist, liegt daran, sich so früh wie möglich auf Erfahrungen und Anregungen stützen zu können; diese werden auch den Vorarbeiten für die ersten Prüfungen der Stufe I zugute kommen.

Der Zentrale Ausschuß würde die Beteiligung der obersten Klassen Ihrer Schule an den diesjährigen Prüfungen begrüßen. Eine formelle Anmeldung ist nicht vor Mitte April nötig; jedoch werden die Deutschlehrer Ihrer Schule den Wunsch haben, über die Art der Prüfungsaufgaben, die Bewertungskriterien und einige Modalitäten der Durchführung schon jetzt unterrichtet zu werden. Dazu sollen die Anlagen zu diesem Schreiben dienen:

- eine Einführung in den Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 16. März 1972 (Anl. 1),
- die Prüfungsordnung vom 5. Oktober 1973 (Anl. 2),
- Ausführungsbestimmungen zur Prüfungsordnung (Anl. 3),
- der Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 27. Oktober 1972 über die Aufgaben und die Zusammensetzung des Zentralen Ausschusses (Anl. 4),
- eine Übersicht „Die Prüfung für das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz — Stufe II“ (Anl. 5),
- Aufgabenmuster, die die Art und den Schwierigkeitsgrad der Anforderungen für die Diplomstufe II erkennen lassen (Anl. 6).

Sollten die Aufgabenmuster im Deutschunterricht Ihrer Schule schon in den nächsten Monaten probeweise zu Klassenarbeiten benutzt werden, wäre der Zentrale Ausschuß für eine Mitteilung des Ergebnisses dankbar. Als Prüfungstage sind vorgesehen:

Schriftliche Prüfung — 19. und 20. 8. 1974

Mündliche Prüfung — 26. 8. 1974 (falls erforderlich auch 27. 8. 1974)

Der Schriftverkehr der Schulen mit dem Zentralen Ausschuss ist — in doppelter Ausfertigung — grundsätzlich auf dem Dienstweg zu führen. Erscheint aus Termingründen in Ausnahmefällen Eile geboten, wird die direkte Übermittlung einer Durchschrift auf dem Postweg empfohlen. Die Anschrift lautet:

An den
Vorsitzenden des Zentralen Ausschusses für das Deutsche Sprachdiplom
der Kultusministerkonferenz
auf dem Dienstweg

5300 B o n n

Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Nassestraße 8

Für die Übersendung der Prüfungsunterlagen nach Ziff. 8.1 der Prüfungsordnung ist eine Sonderregelung vorgesehen; sie wird zu gegebener Zeit mitgeteilt werden.

(Dr. Krog)

Anlage 5

Die Prüfung für das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz — Stufe II

- Übersicht: I. Schriftliche Prüfung
II. Mündliche Prüfung
III. Bewertungsverfahren

I. Schriftliche Prüfung

(Prüfungsleistungen, die zentral bewertet werden)

Vorbemerkung: Die schriftliche Prüfung besteht aus mehreren Teilen, die im folgenden nach der Art der jeweils geforderten Leistung benannt werden. Die Aufgaben für jeden Prüfungsteil, die für ihre Bearbeitung zu gewährende Zeit und die Bewertungskriterien werden vom Zentralen Ausschuss festgelegt, der auch die Texte, Themen und Fragebögen zur Verfügung stellt und die zentrale Bewertung der Leistungen veranlaßt; dieser wird der für jeden Prüfungsteil angegebene Bewertungsquotient zugrunde gelegt.

1. *Verstehendes Aufnehmen a) eines gehörten Textes, b) eines gelesenen Textes*

Aufgabenstellung:

Den Prüflingen werden klar gegliederte, nicht zu lange Texte in normalem Sprechtempo vorgelesen bzw. vorgelegt; sie können dialogischen Charakter haben. Für die Aufgabenstellung zu a) kann die Benutzung einheitlich hergestellter Tonbänder vorgeschrieben werden, sofern es möglich ist, die Prüflinge schon im Unterricht mit diesem technischen Hilfsmittel vertraut zu machen.

Zu den vorgelesenen bzw. vorgelegten Texten werden den Prüflingen Fragebögen ausgehändigt. Gefordert wird von ihnen der Nachweis von Wort- und

Inhaltsverständnis durch die schriftliche Beantwortung der gestellten Fragen. Bei der Überprüfung des Wortverständnisses können die Fragen die Form von multiple choice-Aufgaben haben.

Zeit: zu a) 30, zu b) 45 Minuten (reine Arbeitszeit).

Bewertungskriterien:

Bewertet wird ausschließlich das Textverständnis. Grammatische und orthographische Fehler bleiben unberücksichtigt. Die Beantwortung der Fragen in vollständigen Sätzen wird nicht verlangt.

Bewertungsquotient:

20 %, a) und b) je 10 %; da a) eine Fähigkeit ist, die beim mündlichen Gebrauch der Sprache benötigt wird, werden bei der Bewertung der Gesamtleistung 10 % des Bewertungsquotienten für mündliche Prüfungsleistungen zugeschlagen.

2. *Zusammenhängende schriftliche Darstellung*

Aufgabenstellung:

Der Prüfling hat die Wahl zwischen mehreren Aufgaben, die verschiedenen Sachgebieten und Gestaltungsformen zugehören.

Gefordert werden können

— bei textgebundener Aufgabenstellung:

Inhaltsangabe eines Sachtextes über ein allgemeines Problem oder eines literarischen Textes,
Kommentar oder persönliche Stellungnahme, ggf. mit Hilfe von Leitfragen,
Précis (nicht vor 1975),

— bei textunabhängiger Aufgabenstellung:

Darstellung von Sachverhalten oder Erlebnissen, zum Beispiel in der Form eines Berichtes, einer Beschreibung, eines persönlichen Briefes,
Darstellung gedanklicher Zusammenhänge zu im Erfahrungsbereich des Prüflings liegenden Themen, ggf. mit Hilfe von Leitfragen oder Stichwörtern.

Zeit: 180 Minuten.

Bewertungskriterien:

Der Bewertung werden die folgenden inhaltlichen und sprachlichen Kriterien zugrunde gelegt:

Genauigkeit der Aufgabenerfassung (Beziehung des Inhalts zur gestellten Aufgabe, Fehlen von Abschweifungen und willkürlichen Zutaten),

Fülle des Inhalts,

Ordnung des Inhalts,

Angemessenheit und Fülle des Ausdrucks,

grammatische Richtigkeit,

Rechtschreibung und Zeichensetzung.

Bewertungsquotient: 30 %.

3. Aufgaben zu Wortschatz, Wortbildung und Satzbildung

Aufgabenstellung:

Den Prüflingen wird ein Fragebogen mit 30 Einsatz-, Umformungs-, Erweiterungs- und ähnlichen Aufgaben vorgelegt.

Zeit: 60 Minuten.

Bewertungskriterien:

Ob eine Aufgabe richtig gelöst ist, wird ausschließlich nach morphologischen bzw. syntaktischen Gesichtspunkten entschieden. Rein orthographische Fehler bleiben unberücksichtigt.

Bewertungsquotient: 15 %.

II. Mündliche Prüfung

(Prüfungsleistungen, die von den Prüfungsausschüssen an den Schulen bewertet werden)

Vorbemerkung: Im Gegensatz zu der schriftlichen Prüfung stellt die mündliche Prüfung einen zwar gegliederten, aber einheitlichen Vorgang dar, dessen Ablauf durch die Reaktionen sowohl des Prüflings als auch des Prüfers mitbestimmt wird und deshalb zentraler Regelung nur in beschränktem Maße zugänglich ist. Zentral festgelegt wird außer einem allgemeinen Verlaufsschema, den anzuwendenden Bewertungskriterien und den Bewertungsquotienten nur eine genügende Anzahl von Rahmenthemen („offene Themen“), zu denen geeignete Texte hinführen, und Verfahrensrichtlinien für die Leistungsbewertung. Die Einhaltung des Verlaufsschemas, die Füllung der Themen mit Inhalt und die Leistungsbewertung selbst (s. Abschnitt III) bleiben der Verantwortung der Prüfungsausschüsse an den Schulen überlassen.

Das allgemeine Verlaufsschema sieht die folgenden 3 Prüfungsabschnitte vor, die durch ein „offenes Thema“ aus dem deutschlandkundlichen oder literarischen Bereich aufeinander bezogen sind *) und für die jeweils bestimmte Bewertungskriterien gelten:

*) Hierzu teilt der Vorsitzende des Zentralen Ausschusses erläuternd mit: Nach der Prüfungsordnung vom 5. 10. 1973 soll der Prüfling in der mündlichen Prüfung seine Fertigkeit im Gebrauch der deutschen Sprache nachweisen, daneben „seine Vertrautheit mit Schriftwerken und Themen der Deutschlandkunde, deren Kenntnis vorausgesetzt werden kann“. Der einschränkende Relativsatz „deren Kenntnis vorausgesetzt werden kann“ ist mit Bedacht hinzugefügt worden. Er enthält eine Aufforderung an die Schulen, durch entsprechende Lehrpläne die Voraussetzungen zu verbessern, schützt aber auch die Prüflinge vor unbilligen Forderungen. Der Zentrale Ausschuss ist sich bewußt, daß jedenfalls beim gegenwärtigen Stand des literarischen und deutschlandkundlichen Unterrichts einheitliche Kenntnisse nicht erwartet werden können und deshalb dem Prüfer hier ein großer Spielraum für eigene Planung und Initiative gelassen werden muß. Dazu geben die (nicht abgedruckten) Ausführungsbestimmungen zur Prüfungsordnung die Handhabe. Als „offene Themen aus dem deutschlandkundlichen oder literarischen Bereich“ sind danach schon Themen anzusehen, die „Bezüge zum literarischen Bereich oder zur Deutschlandkunde — beides im weitesten Sinn — haben“, Themen also, die nicht einheitliche Kenntnisse verlangen, indessen dem Prüfer ermöglichen, das abschließende Gespräch ohne abrupte Gedankensprünge auf Fragen aus beiden Gebieten zu lenken, sofern diese bis dahin nicht oder nicht genügend berührt worden sind.

1. Vorlesen eines Textes

Aufgabenstellung:

Zu Beginn einer etwa 20minütigen Vorbereitungszeit wird dem Prüfling ein Text ausgehändigt, der zum Vorlesen (ganz oder teilweise) nicht zu schwer und inhaltlich geeignet ist, um als „Einstieg“ auch in die Prüfungsabschnitte 2) und 3) zu dienen. Die benötigte Zahl von Texten wird den Prüfungsausschüssen an den Schulen vom Zentralen Prüfungsausschuß zur Verfügung gestellt.

Zeit (für das Vorlesen von etwa 200—250 Worten): 2—3 Minuten.

Bewertungskriterien:

Tonfall und Aussprache. (Zu beachten: Häufiges Stocken beim Lesen kann den Wert der Leistung mehr mindern als ein Durchklingen der muttersprachlichen Artikulationsbasis des Prüflings.)

Bewertungsquotient: siehe Ziffer 3.

2. Zusammenhängende mündliche Äußerung

Aufgabenstellung:

Ebenfalls zu Beginn seiner Vorbereitungszeit erhält der Prüfling ein Thema, das mit dem ausgehändigten Text in inhaltlichem Zusammenhang steht. Es soll „offen“, d. h. so formuliert sein, daß es dem schwächeren Prüfling erlaubt, sich im wesentlichen mit einer Inhaltsangabe und einigen Erläuterungen zu begnügen, den fähigeren und kenntnisreicheren jedoch zu einer freieren Behandlung ermutigt. Zur Erleichterung des Sprechvorgangs und Vergrößerung des Sprechreizes können dem Thema Stichwörter oder Leitfragen, ggf. auch Bilder beigegeben sein. Ebenso wie die Texte werden die Themen vom Zentralen Ausschuß zur Verfügung gestellt.

Zeit: 4—5 Minuten.

Bewertungskriterien:

Tonfall und Aussprache,
Ausdrucksfähigkeit (Umfang des Wortschatzes, Treffsicherheit der Wortwahl, Natürlichkeit und Flüssigkeit des Sprechens),
grammatische Richtigkeit,
Kenntnisse im deutschlandkundlichen und literarischen Bereich.

Bewertungsquotient: siehe Ziffer 3.

3. Gespräch

Aufgabenstellung:

Es ist die Aufgabe des Prüfers, von der zusammenhängenden mündlichen Äußerung des Prüflings im richtigen Augenblick und so ungezwungen wie möglich zum Gespräch mit ihm überzuleiten. Dazu eignen sich Fragen, die an vom Prüfling Gesagtes anknüpfen. Ihr Zweck ist es, als Anreiz zu spontanen Sprechreaktionen zu wirken; sie sollen deshalb nicht entmutigende Kritik oder Berichtigung enthalten, sondern Stichwörter geben, zu denen nach den je-

weiligen Voraussetzungen weitere Äußerungen des Prüflings erwartet werden können. Weil zu den Voraussetzungen in erster Linie die im Unterricht geleistete Arbeit gehört, steht es dem Prüfer frei, schon bald die Grenzen des (an sich schon weit gefaßten) Ausgangsthemas zu verlassen und sich in den Bereichen der Deutschlandkunde bzw. Literatur nach eigenem Ermessen zu bewegen. Grundsätzlich jedoch gilt: Waren der vorzubereitende Text und das Ausgangsthema dem deutschlandkundlichen Bereich zuzuordnen, sollen die letzten Minuten des Gesprächs dem literarischen Bereich gewidmet sein und umgekehrt. Zu beachten ist: Memorierleistungen lassen die Fähigkeit des Prüflings zur Teilnahme an einem Gespräch nicht erkennen; vor ihnen sollte schon im Unterricht gewarnt werden.

Zeit: 10—12 Minuten (erster Gesprächsteil: 5—8 Minuten; zweiter Gesprächsteil: nicht mehr als 5 Minuten).

Bewertungskriterien:

Tonfall und Aussprache,
Ausdrucksfähigkeit (hier Unmittelbarkeit der sprachlichen Reaktion und Leichtigkeit der Formulierung einschließend),
grammatische Richtigkeit,
Kenntnisse im deutschlandkundlichen und literarischen Bereich.

Bewertungsquotient:

Der Bewertungsquotient für die 3 Abschnitte der mündlichen Prüfung insgesamt beträgt 35 %. Von ihnen sollen auf „Tonfall und Aussprache“ 5 %, auf Ausdrucksfähigkeit, grammatische Richtigkeit und Kenntnisse je 10 % entfallen. (Dies bedeutet nicht, daß die Fähigkeit des Prüflings zum mündlichen Gebrauch der deutschen Sprache mit nur 35 % bewertet wird. Hinzuzurechnen sind 10 % für das verstehende Aufnehmen eines gehörten Textes, eine Fähigkeit, die vornehmlich im Gespräch benötigt wird, aber im Rahmen der schriftlichen Prüfung mit der Gewähr großer Genauigkeit festgestellt werden kann und deshalb dort — im Prüfungsteil I, 1 — geprüft wird.)

III. Bewertungsverfahren

1. Die Korrektur und die Bewertung der schriftlichen Prüfungsarbeiten werden vom Zentralen Ausschuss veranlaßt. Die mündlichen Leistungen der Prüflinge werden von den Prüfungsausschüssen an den Schulen in der Regel unmittelbar im Anschluß an die einzelne mündliche Prüfung bewertet.
2. Der Bewertung der Leistungen wird einheitlich ein 10-Punkte-System zugrundegelegt, in dem 10 die höchste erreichbare Punktzahl darstellt. Es bedeuten:

10 — sehr gut	5 — ausreichend
9 — gut	4 — mangelhaft
8 — noch gut	3 — sehr mangelhaft
7 — befriedigend	2 — ungenügend
6 noch befriedigend	1 — unbrauchbar

3. Für die einzelnen Prüfungsteile gilt:

I, 1a (verstehendes Aufnehmen eines gehörten Textes):

Jede richtige Antwort wird mit einem Punkt bewertet. Erreichbar sind 10 Punkte = 10 % der Gesamtwertung.

I, 1b (verstehendes Aufnehmen eines gelesenen Textes):

Jede richtige Antwort wird mit einem halben Punkt bewertet. Erreichbar sind 10 Punkte = 10 % der Gesamtwertung.

I, 2 (zusammenhängende schriftliche Darstellung):

Die Leistung wird nach jedem der 6 in Abschnitt I angeführten Kriterien (Aufgabenerfassung, Fülle des Inhalts, Ordnung des Inhalts, Ausdruck, grammatische Richtigkeit, Rechtschreibung/Zeichensetzung) getrennt bewertet. Erreichbar sind 60 Punkte = 30 % der Gesamtbewertung. Um das richtige Verhältnis zu den anderen Prüfungsteilen herzustellen, muß die Summe der erreichten Punkte halbiert werden.

I, 3 (Aufgaben zu Wortschatz, Wortbildung und Satzbildung):

Jede richtige Antwort wird mit einem halben Punkt bewertet. Erreichbar sind 15 Punkte = 15 % der Gesamtwertung.

II, 1—3 (mündliche Prüfung)

Die im Verlauf der mündlichen Prüfung gezeigten Leistungen werden nach jedem der 4 in Abschnitt II angeführten Kriterien (Tonfall und Aussprache, Ausdrucksfähigkeit, grammatische Richtigkeit, Kenntnisse) getrennt bewertet. Da auf „Tonfall und Aussprache“ nur das halbe Gewicht jedes der drei anderen Kriterien entfallen soll, muß die für „Tonfall und Aussprache“ erteilte Punktzahl halbiert werden. Erreichbar sind 35 Punkte = 35 % der Gesamtwertung.

4. Die Bewertung jeder Prüfungsleistung wird, unter Anführung der Punktzahl für die einzelnen Kriterien, in eine Übersichtsliste eingetragen. Halbe Punkte werden als Dezimalzahlen geschrieben.
5. Die Prüfungsleistung zum Prüfungsteil I, 1a wird zu den Leistungen im mündlichen Gebrauch der deutschen Sprache gerechnet. Die durch „mündliche“ Leistungen erreichbare Punktzahl beträgt demnach 45.
6. Über die Zuerkennung von Diplomen entscheidet die Zentrale Ausschluß auf Grund der schriftlichen und mündlichen Gesamtleistung. Die Zuerkennung eines Diploms ist ausgeschlossen, wenn weder bei der Prüfung im schriftlichen noch bei der Prüfung im mündlichen Gebrauch des Deutschen die Hälfte der möglichen Punktzahl (27,5 bzw. 22,5) erreicht ist.

Soziale Öffnung und Neue Sekundarstufe

Von Kurt Eckhardt, Bogotá (Kolumbien)

I. Zur Einführung: Der gegenwärtige Stand der „Neuen Sekundarstufe“

„Über soziale Öffnung an unseren Auslandsschulen zu sprechen setzt im Jahre 1972 noch immer Optimismus und Gutgläubigkeit voraus.“ Dem einleitenden Satz in Herbert Scherers Bericht „Soziale Öffnung“ aus dem gleichen Jahr ist heute, 2 Jahre später, ein guter Teil seiner Schärfe genommen. Noch immer tönen zwar die Stimmen derjenigen, die da meinen, wir seien „nicht berufen, die soziale Struktur unserer Gastländer zu verändern“ — als ob das jemals die Absicht derer gewesen wäre, die unsere deutsche Auslandsschule auch für wirtschaftlich Unterprivilegierte öffnen wollten! Zwar haben sich die Akzente verschoben: Anstelle der Forderung nach sozialer Öffnung ist der Leitsatz getreten, jedem begabten und lernwilligen Kind ohne Rücksicht auf seine finanziellen Möglichkeiten die Tore unserer Schulen zu öffnen. Aber was am Beginn unseres Jahrzehnts noch bloße Forderung war, ist heute an vielen unserer Schulen Realität. Schulversuche auf der Grundlage der sozialen Öffnung gibt es heute in Bolivien und Peru, Ekuador und Kolumbien, El Salvador und Costa Rica. Am Colegio Andino in Bogotá ist das Stadium des Versuchs abgeschlossen, ein neuer Sekundarzweig mit betont sozialem Aspekt wird die Schule künftig mitprägen.

Der große Durchbruch scheint also gelungen, der entscheidende erste Schritt getan. Es gilt nun, das für gut und richtig Erkannte zu bewahren und zugleich dem Neuen die bestmöglichen Start- und Lebensbedingungen zu geben.

Wenn im folgenden der Versuch unternommen wird, Erfahrungen und Erkenntnisse aus einem Jahr Unterrichtsarbeit in einem Stipendiatenkurs an der Deutschen Schule Bogotá zusammenzufassen, sollte das als Orientierungshilfe verstanden werden bei der Bewältigung einer Situation, die von allen Beteiligten — Schülern, Eltern und Lehrern — Umdenken verlangt. Es ist selbstverständlich, daß damit keine Patentrezepte verordnet werden können: örtliche Gegebenheiten, vorherrschende Tendenzen in der Schulpolitik und -gesetzgebung der einzelnen Länder sind zu unterschiedlich, als daß Verbindliches empfohlen werden könnte. Dennoch ergeben sich im pädagogischen Bereich Erfahrungen, die von allgemeiner Bedeutung sind und deren Kenntnis helfen kann, Irrtümer zu vermeiden und Enttäuschungen zu ersparen.

II. Auswahlverfahren und Vorkurs

a) Der Schulversuch in Bogotá geht auf das Jahr 1971 zurück. Damals existierte lediglich ein Versuch gleicher Art an der Deutschen Schule Guayaquil/Ekuador.

Im Anschluß an die 4. Tagung deutscher Schulen in Kolumbien vom 28. bis 30. April 1971 in Bogotá wurde der Verfasser beauftragt, sich mit der Einrichtung eines Stipendiatenkurses am Colegio Andino zu befassen. Durch Gesetzesprobleme des damaligen Erziehungsministers Galán, nach denen alle Privatschulen Kolumbiens zur Aufnahme von 10 % Stipendiaten verpflichtet werden sollten, sowie

durch die damals aus Deutschland immer drängender an die Auslandsschulen gerichtete Aufforderung zu sozialer Öffnung war der Boden vorbereitet.

Anders aber als etwa in Guayaquil mußte man in Bogotá davon ausgehen, daß

- an der Schule rund 30—35 % aller Schüler deutschsprachig sind, d. h. Deutsch als Muttersprache sprechen,
- die übrigen 65—70 % ein — bei allen zugestanden Mängeln — Niveau im Fach Deutsch erreichen, das es erlaubt, in der Secundaria alle Fächer außer den „nationalen“ auf deutsch zu unterrichten, und schließlich
- das Colegio Andino als eine traditionsreiche und sowohl von der Einschätzung in Kolumbien her als auch aus deutscher Sicht überdurchschnittlich leistungsfähige Schule gilt, an der zu lernen und gelernt zu haben sich auch Angehörige der Oberschicht als Auszeichnung anrechnen.

Aus den ersten beiden Faktoren mußte die Konsequenz gezogen werden, daß eine unmittelbare Integration — durch Aufnahme der Kinder in bereits bestehende Klassen — nicht möglich war. Es mußte also ein besonderer Zweig geschaffen werden mit dem Fernziel der vollständigen Integration spätestens nach dem 4. Bachillerat, d. h. zu Beginn der Oberstufe. Die dritte Tatsache ließ Widerstände befürchten — innerhalb der Schülerschaft, der Elternschaft und auch innerhalb des Schulvorstandes. Um es vorwegzunehmen: keine der genannten Gruppen hat auch nur im geringsten opponiert, die Zusammenarbeit und Unterstützung aller war im Gegenteil vorbildlich.

b) Folgende Grundsätze galt es bei der Planung und Durchführung des Versuchs zu beachten:

1. Der Aufnahme in den Stipendiatenkurs mußte je ein Deutsch- und ein Rechenkurs von einjähriger Dauer vorgeschaltet werden.
2. Die Vorauswahl, die zur Teilnahme an diesem Vorkurs berechnigte, mußte auf möglichst breiter Grundlage getroffen werden.
3. Werbung und Vorauswahl mußten in engster Kooperation mit den nationalen Behörden und Institutionen erfolgen, und — last not least — sollten
4. die Kandidaten nur aus wirklich sozial benachteiligten Schichten kommen.

c) In der Praxis ergaben sich daraus die folgenden Schritte, die in den Monaten September bis Dezember 1971 zur Konstituierung eines Vorkurses führten:

1. Insgesamt 14 Schulen wurden uns genannt von kolumbianischen Kollegen, von der Misión Pedagógica beim hiesigen Erziehungsminister und von Vertretern der Universidad Nacional Pedagógica. Die Schulen wurden angeschrieben und von einem kolumbianischen und einem deutschen Lehrer besucht, das Programm wurde erläutert. Die Schulen nannten die besten Schüler ihrer 4. Primariaklassen, den Eltern dieser Kinder wurden die Bedingungen erklärt.

2. 227 so ermittelte Schüler unterzogen sich an zwei Vormittagen einem Test in der Universidad Pedagógica. Der Test — von der Fakultätsdekanin ausgewählt — wurde von Professoren und Assistenten der Fakultät durchgeführt und ausgewertet.
3. Die Anzahl der Schüler, die aus einer Punktskala von 0—100 65 und mehr Punkte erreichten, betrug 88. Diese Kinder wurden zusammen mit ihren Eltern zu einem Gespräch gebeten, an dem sich wiederum ein kolumbianischer und ein deutscher Lehrer beteiligten. Schüler, an deren Lernwilligkeit sich im Verlauf des Gesprächs Zweifel einstellten, wurden ausgeschieden, desgleichen Kinder, deren Eltern offensichtlich nur ein oberflächliches Interesse an der Weiterbildung ihrer Kinder hatten.
4. Die finanziellen Voraussetzungen wurden in einer gemeinsamen Sitzung von Lehrerkomitee und Schulvorstand auf Grund der Steuererklärung des laufenden Jahres (1971) geprüft. Ausgeschieden wurden Kinder, deren Eltern mehr als 4500 Pesos jährlich versteuerten.
5. Die Zahl der so verbleibenden Kinder betrug 62, sie begannen im Januar 1972, in drei Gruppen aufgeteilt, den Vorbereitungskurs (2 Stunden Rechnen, 4 Stunden Deutsch wöchentlich).

d) Der Ausleseprozeß setzte sich im Laufe des Vorkurses fort. An seinem Ende im Dezember 1972 verblieben 34 Schüler, die im Januar 1973 als Vollstipendiaten in das 1. Bachillerat des Colegio Andino eintraten. Unter dem Druck der erhöhten Anforderungen einer normalen Bachilleratsklasse der Schule mußte im Dezember 1973 zwei weiteren Schülern der Rat zum Abgang gegeben werden. Ein dritter meldete sich aus persönlichen Gründen ab. Derzeit besteht die Klasse aus 31 Schülern, d. h. 4,2 % des Bachillerats.

III. Die Arbeit des ersten Jahres

a) Die Leistungen

1. Die nationalen Fächer

Der Gradmesser der Leistungsfähigkeit der Schüler ergibt sich aus einem Vergleich mit den Parallelklassen, die aus dem Kindergarten aufgestiegen sind. Bei diesem Vergleich schnitten die Stipendiaten zu Beginn des Schuljahres sehr ungünstig ab. Nach zehn Monaten Unterricht bietet sich jedoch ein gewandeltes Bild: in allen nationalen Fächern hat die Klasse mit ihren Parallelklassen gleichgezogen, sie in einigen Fächern sogar überholt. Der Vollständigkeit halber muß an dieser Stelle erwähnt werden, daß aus Gründen, für die der kolumbianische Schulkalender verantwortlich ist, das 1. Bachillerat für die Stipendiaten 5 Unterrichtsmonate mehr beträgt als für die übrigen Klassen. Auf lange Sicht verliert diese Tatsache jedoch an Gewicht, wenn man dagegenhält, daß den Stipendiaten das *año básico* fehlt, sie in der 4. Primaria also tatsächlich erst vier Schuljahre hinter sich haben, unsere übrigen Kinder hingegen bereits fünf.

Woraus erklärt sich die ansteigende Leistungskurve? Zunächst ist zu berücksichtigen, daß die Schüler von 14 verschiedenen Schulen mit höchst unterschiedlichem Niveau kamen (zu Beginn des Vorkurses, also im vierten Primariajahr der

Kinder, entsprachen die Rechenleistungen z. T. denen einer zweiten und z. T. denen einer dritten Primaria unserer Schule). Vom Standpunkt unserer Lehrer waren die Leistungen unzureichend, Arbeitsmethodik so gut wie nicht vorhanden, die Präsentation des Geschriebenen unter aller Kritik. Läßt sich das erstere aus der vergleichsweise geringeren Leistungsfähigkeit der abgebenden Schulen erklären, so liegt der Grund für die fehlende Methodik in der kolumbianischen Auffassung vom Unterricht überhaupt. Der Schüler lernt im Normalfall nicht, einem vom Lehrer methodisch entwickelten Gedankengang zu folgen — ihm wird diktiert („dictar clases“ = unterrichten), und das Diktierte hat er auf Punkt und Komma genau zu wiederholen. Zahlreiche kolumbianische Schulen pflegen überdies noch immer die Druckschrift — welche Verwirrung schon beim Lesen der lateinischen Langschrift, die ihnen der Lehrer an den Tafeln unserer Schule anbietet —, vom Schreiben ganz zu schweigen!

An diesen Erkenntnissen nun hat jede Arbeit mit einer Klasse wie der, über die hier berichtet wird, anzusetzen. Geduld muß zur obersten Lehrertugend werden. Wer sich als Bachilleratslehrer zu schade ist, auch einmal ein paar Stunden dem Einüben der Langschrift zu widmen, wird weiter mit entsetzlichem Geschmiere vorliebnehmen müssen. Ständige Kontrolle der Haushefte, das Erarbeiten von Modellen und das Bewußtmachen von Lernprozessen erfordern einen weit größeren Aufwand an Zeit, als an unseren Schulen gemeinhin üblich ist — das Ergebnis, das oben vorweggenommen wurde, lohnt die Mühe. Freilich, auch jetzt noch läßt die Systematik der Arbeit zu wünschen übrig, ebenso wie die Disziplin (s. u.). Kann man aber im Ernst von den Kindern erwarten, daß sie die Mängel eines Erziehungssystems, in dem sie 5 Jahre lang aufgewachsen sind, von heute auf morgen überwinden?

2. Die musischen Fächer

Sport, Werken und Musik — die Fächer, in denen keine ‚akademischen‘ Vorkenntnisse erwartet werden, zeigten am raschesten die Leistungsfähigkeit unserer Stipendiaten. Der Wille zum sportlichen Wettbewerb und zur Leistung, die Begeisterung beim Erlernen eines Instruments, die Freude an der handwerklichen Betätigung, an der Basterei, all dies führte zu überraschenden, überdurchschnittlichen Ergebnissen und Arbeiten. Gerade hier, wo die Grundeinstellung des Schülers von ausschlaggebender Bedeutung ist, heben sich die Stipendiaten vorteilhaft von unseren anderen Schülern ab.

3. Die Fremdsprachen

Eine Sonderstellung nehmen die Fremdsprachen Englisch und Deutsch ein.

a) Die Arbeitsergebnisse im Deutschen sind zufriedenstellend bis sehr gut, das Arbeitstempo freilich hinkt hinter dem zunächst vorgesehenen Zeitplan nach. Die Ursache: Die VORWÄRTS-Konzeption sieht Lerngruppen von höchstens 20 Kindern vor, die Zahl von 31 Schülern entspricht der Konzeption nicht und verlangsamt naturgemäß das Tempo. Die Arbeit im Sprachlabor gestaltet sich bei nur 25 Schülerplätzen umständlich und schwierig. Die Tatsache, daß kein völliger Versager im Fach Deutsch auftritt, veranlaßt den Lehrer, auch die schwächeren Schüler so lange zu fördern, bis sie den jeweiligen Stand ihrer Kameraden erreicht haben — freilich unter Verzicht auf eine entsprechende Förderung der beachtlichen

Spitzengruppe. Die Sprechfähigkeit der Kinder ist im Rahmen des bisher Gebotenen gut bis sehr gut, ebenso das Verstehen. Einer Spitzengruppe von 5 bis 7 Schülern dürfte — aus der Sicht des Deutschlehrers — ein Übertritt in die Parallelklasse schon am Ende des 2. Bachillerats möglich sein. Freilich, eine Warnung ist hier angebracht: auch VORWÄRTS und Sprachlabor vollbringen keine Wunder, und für die Mehrzahl werden 4 Bachilleratsjahre bis zum Abschluß des VORWÄRTS-Kurses nötig sein.

b) Englisch hat sich im ersten Unterrichtsjahr als das eigentliche Problemfach erwiesen. Die Leistungen der Schüler fallen hier stark ab, es kann nur in kleinsten Schritten vorgegangen werden, ein Gleichziehen mit den Parallelklassen scheint auf lange Sicht nicht möglich. Damit auch hier die Optik nicht verschoben wird, muß erwähnt werden, daß der Englischunterricht am Colegio Andino bereits im 5. Primariajahr beginnt, die Parallelklassen den Stipendiaten also ohnehin ein Jahr Englisch voraushaben. Dennoch: Worin ist dieses relative Versagen der Schüler begründet? Vordergründig bietet sich für die Diskrepanz in den Leistungen im Deutschen und im Englischen eine Erklärung an: Auf der einen Seite eine fast perfekte Methode, die es dem Lehrer erlaubt, seinen Unterricht vielseitig und abwechslungsreich zu gestalten, und die auch dem schwächeren Schüler immer wieder Erfolgsbestätigungen vermittelt, auf der anderen Seite ein Lehrbuch, das in Deutschland zumindest umstritten ist (Klett, Learning English) und in seinem Zuschnitt für deutsche Schüler den Kolumbianern ganz sicher zusätzliche Schwierigkeiten bereitet. Dahinter tut sich freilich eine größere Problematik auf: Den im sprachlich-kulturellen Bereich von Hause aus benachteiligten Kindern — und um solche handelt es sich zum größten Teil, wenn auch ihre Eltern und sie selbst ausgesprochen aufstiegsorientiert sind — muß der Erwerb schon einer Fremdsprache erhebliche Kräfte und überdurchschnittliche Anstrengung abverlangen. Naturgemäß wirkt sich das fehlende sprachlich-kulturelle „ambiente“ verstärkt aus, wenn der Schüler zwei Fremdsprachen gleichzeitig zu lernen beginnt. Daß das Fach Deutsch dabei ausgesprochen gut abschneidet, hat seine Ursache a) in der Methode (Motivation vom Erfolg her) und b) in der zentralen Stellung, die die deutsche Sprache an unserer Schule einnimmt und die die vielleicht wesentlichste Motivation darstellt. Außerdem aber beweisen die Erfolge im Deutschen — zusammen mit denen im Spanischen —, daß sprachliche Barrieren, für die das Elternhaus und der soziale Lebensbereich verantwortlich sind, durchaus nicht unüberwindbar sein müssen.

b) Zur Frage der Disziplin

Befund zu Beginn des Jahres: eifrige, ja übereifrige Mitarbeit der Schüler, auf eine Lehrerfrage werden zugleich 10, 15 Antworten in die Klasse geschrien, das Mitteilungsbedürfnis nimmt manchmal beängstigende Formen an. Disziplin: nicht vorhanden — Hausaufgaben: überhaupt nicht oder hingeschludert. Pünktlichkeit, Ordnung: keine.

Auch das vermag nur zu begreifen und zu überwinden, wer Einblick hat in die kolumbianische oder südamerikanische Alltagssituation im Unterricht. Wer am lautesten schreit, setzt sich durch (Klassenfrequenzen!), wer sich dem Lehrer am häufigsten bemerkbar macht, sei es auch durch (oft private) Fragen, die völlig vom Gegenstand wegführen, gilt als beweglich, intelligent, interessiert. Was zählt,

ist ohnehin nicht die eigene gedankliche Leistung, sondern die „previa“, die sich aus der wörtlichen Wiedergabe des auswendig Gelernten ergibt. Schlampige oder fehlende Hausaufgaben fallen demgegenüber wenig ins Gewicht. Daß bei all dem Getümmel und unter manchmal ohrenbetäubendem Lärm dennoch eine Atmosphäre zwischen Schülern und Lehrern entsteht, die von echtem Vertrauen des Schülers geprägt ist, mag nur dem Neuling aus Deutschland befremdlich erscheinen.

Wie soll diesen auf die Dauer recht unerquicklichen Arbeitsbedingungen ein Ende gesetzt werden? Ganz sicher nicht durch die berühmt-berüchtigte „disciplina alemana“, eine äußerliche Disziplin militärischen Zuschnitts, die durch harte Strafen erzwungen wird — und bezahlt wird mit einem Vertrauensschwund auf seiten der Schüler, einem Verlust, der unersetzlich ist.

Letztlich entscheidet hier die Lehrerpersönlichkeit darüber, ob es gelingt, die Notwendigkeit von Ordnung, Ruhe und Konzentration um des Lernerfolgs willen einsichtig zu machen. Einen ersten Schritt auf dem Weg dazu hat der schon getan, der sich die bisherige Situation der Kinder bewußt macht und erkennt, daß Lärm und undiszipliniertes Sprechen so gut wie nie Äußerungen bewußten Störwillens sind.

c) Zur Frage der Integration

Zu den gewichtigsten Argumenten *gegen* unser Experiment gehörte noch vor einem Jahr die Befürchtung, daß die Klasse ein Fremdkörper in der Schule bleiben müsse, daß unsere Stammschüler ihren neuen Kameraden gegenüber ihre soziale Überlegenheit ausspielen und sich daraus schwere psychologische Belastungen für die Stipendiaten ergeben könnten. Keines dieser Bedenken hat sich im Stadium des Versuchs als berechtigt erwiesen. Sport, Schülermitverwaltung und vorbereitende Gespräche mit den einzelnen Klassen haben im Verlauf eines Jahres dafür gesorgt, daß der Stipendiatenkurs heute als gleichwertig und gleichberechtigt in der Gesamtschülerschaft anerkannt ist. Es hat sich als richtig erwiesen, so wenig wie möglich vom Sonderstatus der Klasse zu sprechen, ihn womöglich überhaupt nicht in das Bewußtsein der Stammschüler oder der Stipendiaten selbst zu heben — wozu die Vermeidung der Bezeichnung „Stipendiaten“ als eine erste Voraussetzung gehört. Mit großer Befriedigung und Erleichterung kann heute konstatiert werden, daß sich die Jungen völlig mit ihrer Schule identifizieren, daß andererseits gerade die oberen Bachilleratsklassen eine Feinfühligkeit bei ihren Hilfsaktionen zugunsten der Stipendiaten bezeugen, die erstaunlich ist. Es wird allerdings großer Wachsamkeit von seiten der Lehrerschaft bedürfen, diesen Zustand auch in den folgenden Jahren zu erhalten, wenn sich mit fortschreitendem Alter Rivalitäten anderer als sportlicher Art unter den Jungen einstellen könnten.

IV. Konsequenzen

K. H. Meyer hat in seinem „Beitrag zur Diskussion über die Neue Sekundarstufe“ (DdLiA Heft 4/1973) nachdrücklich auf die Notwendigkeit der Förderung verwiesen, die den Klassen der neuen Sekundarstufe nach ihrem Eintritt in unsere Schulen zuteil werden muß. Diese Notwendigkeit wird ebenso nachdrücklich hier unterstrichen. Die von Meyer genannten „flankierenden“ Maßnahmen — Einfüh-

rung eines ‚Technikerunterrichts‘ bei gleichzeitiger Entlastung des Stundenplans durch den Wegfall einzelner Fächer — lassen sich jedoch, wenn überhaupt, dann nur auf lange Sicht einführen. Im Augenblick kommt es darauf an, Arbeitsbedingungen zu schaffen, die die bestmögliche Gewähr für den Erfolg der strukturellen Neuorientierung bieten. Dazu gehören nach den Erfahrungen unseres „Probejahres“

a) die Ausstattung mit adäquaten Lehr- und Unterrichtsmitteln in ausreichendem Maße. Unter „adäquat“ sind hier Lehrbücher verstanden, die — in den Naturwissenschaften, in Mathematik, in den Fremdsprachen — der Tatsache Rechnung tragen, daß die neuen Schüler keinerlei Kenntnis der deutschen Sprache mitbringen. Eine Übernahme von Büchern, die für deutsche Kinder verfaßt wurden und in den vom Kindergarten aufgestiegenen Klassen benutzt werden, bedeutet eine sinnlose und unzumutbare Sonderbelastung dieser Schüler. Es gibt überdies in allen lateinamerikanischen Ländern vorzügliche Englisch-Kurse, etwa die, die von Experten der UNESCO und anderer übernationaler Institutionen speziell für lateinamerikanische Kinder verfaßt wurden.

Freilich ist damit verbunden

b) eine Neubesinnung auf die Unterrichtsziele, speziell in den Fremdsprachen. Für Deutsch ist die Entscheidung darüber durch die Einführung des VORWARTS-Kurses weitgehend vorweggenommen, für das Fach Englisch steht sie noch aus.

c) Die Lerngruppen sollten in den Fremdsprachen die Zahl von 20 nicht übersteigen. Solange eine Klasse von 30 bis 35 Schülern in der Deutsch- bzw. Englischstunde nicht geteilt werden kann, ist eine sinnvolle Nutzung eines mit 25 Plätzen ausgestatteten Sprachlabors nicht möglich. Nur in Ausnahmefällen wird der Lehrer die eine Hälfte des Kurses mit einer schriftlichen Aufgabe betrauen und im Klassenzimmer zurücklassen können, während er selbst mit der anderen Gruppe den Sprachraum benutzt.

d) Wichtigste Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit ist ein Lehrertyp, der

1. sich auskennt in der besonderen psychologischen und pädagogischen Situation, in die er da hineingestellt wird, und der auf Grund dieser Kenntnis
2. bereit ist, die sicher manchmal entmutigenden Anfangsprobleme geduldig anzugehen und mehr als nur das zu tun, was ihm ein Lehrplan vorschreibt.

Wer sich zum Dienst an einer Auslandsschule meldet, sollte wissen, daß das Eindringen der Präpositionen mit dem Dativ oder dem Akkusativ den Vorrang hat vor der Lektüre und Besprechung von Büchners oder Brechts, Kleists oder Kafkas. Wem dies zu primitiv ist oder wer gar darauf bestehen möchte, nur in rein deutschen Klassen zu arbeiten, der sollte besser zu Hause bleiben.

Für Auswahl und Vorbereitung dieses Lehrertyps ist die Zentralstelle verantwortlich. Darüber hinaus sollten es sich die Schulen zur Regel machen, neu ankommende Lehrer in einem Einführungsseminar mit der speziellen Schulsituation des Gastlandes und der neuen Schule vertraut zu machen. Viele Mißverständnisse und Unstimmigkeiten, die sich in den ersten Arbeitswochen ergeben, könnten auf diese Weise vermieden werden.

Dies sind alles sicher keine „flankierenden Maßnahmen“ im Sinne besonderer pädagogischer Hilfestellungen für die Schüler, die nun den Belastungen unserer Schulen ausgesetzt sind, es sind aber — Gott sei's geklagt — ebensowenig Selbstverständlichkeiten, über die man eigentlich gar nicht zu sprechen brauchte.

Selbst dort aber, wo alle Voraussetzungen gegeben sind, wird man damit rechnen müssen, daß auch in den Klassen unserer neuen Sekundarstufe Reibungsverluste entstehen werden. Der Ausleseprozeß wird sich unter dem systemimmanenten Leistungsdruck fortsetzen, wenn er auch nicht zu der „skandalösen Versagerquote“ (Meyer, a. a. O.) führen wird, die bisher für unsere Schulen kennzeichnend war. Selbst eine noch so scharfe Vorauslese wird nicht dazu führen, daß in Zukunft die Neue Sekundarstufe nur von Genies bevölkert wird. Wer freilich daraus Argumente gegen die Umstrukturierung gewinnen will, sei darauf verwiesen, daß die tatsächliche Versagerquote an unseren Schulen in der Regel noch verschleiert wird durch zahllose Privatstunden — die sich im Falle unserer Stipendiaten von selbst verbieten — und daß schließlich schon eine Reduzierung dieser Quote auf 15 bis 20 % einen unerhörten Fortschritt und Gewinn darstellt.

Im speziellen Fall einer Stipendiatenklasse ist es nun nicht damit getan, den Versager von der Schule zu verweisen. Kinder, die ihren gesicherten Platz in einer Staatsschule aufgegeben haben, um die Deutsche Schule zu besuchen, könnten sich dann plötzlich in der Lage sehen, überhaupt keine Schule mehr zu finden, womit der kultur- und sozialpolitische Effekt der „sozialen Öffnung“ in sein Gegenteil verkehrt würde. Für diesen Augenblick ist es von entscheidender Bedeutung, ob und inwieweit die deutsche Auslandsschule ihr Programm in Zusammenarbeit mit den nationalen Behörden einerseits und den übrigen deutschen Institutionen andererseits aufgebaut hat. In Bogotá konnte einem der beiden Schüler, die die Klasse verlassen mußten, ein Freiplatz an der wohl besten staatlichen Schule Kolumbiens besorgt werden, dem zweiten, der durch private Beziehungen eine Schule gefunden hatte, zumindest ein Stipendium am Goethe-Institut. Der Idealfall wäre ein regelrechtes Abkommen mit der Erziehungsbehörde, durch das den aus Gründen der Zweisprachigkeit an unseren Schulen versagenden Kindern ein Platz an einer Staatsschule garantiert würde.

V. „Soziale Öffnung“ oder „Begabtenauslese“?

In der Diskussion der letzten beiden Jahre ist die Forderung nach „sozialer Öffnung“ zurückgetreten gegenüber der neuen Formulierung, wonach kein begabtes Kind aus finanziellen Gründen von den deutschen Auslandsschulen ferngehalten werden soll. Drückt sich darin nun eine Abwendung von der Hauptforderung der ausgehenden 60er Jahre aus? Es ist zu hoffen, daß diese Frage von den maßgebenden Stellen in Deutschland verneint wird. Abgesehen davon, daß es schwer sein dürfte, Kinder für die Deutsche Schule zu gewinnen, die bereits seit dem Kindergarten an renommierten ausländischen oder nationalen Schulen untergebracht sind — in Kolumbien hat gerade der soziale Aspekt unseres Programms einen außerordentlichen Widerhall in der Öffentlichkeit gefunden, bis hin zur Verleihung des höchsten an Institutionen zu vergebenden Ordens durch den Präsidenten der Republik. Schulvorstand, Schulleitung und Lehrerkomitee des Colegio Andino haben sich deshalb entschlossen, diesen sozialen Aspekt auch in

der Zukunft zu betonen. Dabei soll allerdings keine starre obere Einkommensgrenze mehr gezogen werden, wie das bei der ersten Klasse noch der Fall war, und wer zahlen kann, wird in Zukunft auch zu Zahlungen herangezogen werden. Den größeren Anteil an den Schülern unserer neuen Sekundarstufe dürften aber auch weiterhin die Kinder stellen, denen im Normalfall der Besuch einer guten Privatschule unmöglich wäre.

Bildungshilfe im Teufelskreis der Armut

Von H a n s S c h m i d t, z. Zt. La Paz (Bolivien)

Bolivien ist mit einem Jahresdurchschnittseinkommen von 200 US-Dollar pro Kopf der Bevölkerung das ärmste Land Südamerikas. Andererseits verfügt das Land über reiche Bodenschätze sowie über ein ausgedehntes, dünn besiedeltes tropisches Tiefland mit großen wirtschaftlichen Möglichkeiten.

Zur Zeit ist Bolivien der zweitgrößte Zinnexporteur der Welt. Das Land verfügt nach Weltbankberichten über eines der größten Antimonvorkommen der westlichen Welt. An der brasilianischen Grenze warten schätzungsweise 25—44 Mrd. Tonnen hochprozentiges Eisenerz auf den Abbau. Erdgas und Erdöl sind infolge ihrer hohen Qualität ausgezeichnete Energieträger für petrochemische Industrien. Alle Bodenschätze werden mangels ausreichender eigener Industrien zum überwiegenden Teil exportiert. Das östliche Tiefland ist ausgedehnter als die gesamte iberische Halbinsel, aber nur von schätzungsweise 1,5 Mio. Menschen (bei einer Gesamtbevölkerung von 5 Mio.) besiedelt.

Diese Tatsachen haben in Bolivien ein ausgeprägtes Bewußtsein der wirtschaftlichen Entwicklungsmöglichkeiten entstehen lassen. Die Bolivianer bezeichnen sich resigniert als „Bettler auf goldenen Stühlen“. „Desarrollo y progreso“ (Entwicklung und Fortschritt) sind daher wichtige Vokabeln des politischen Lebens.

Die Überwindung der Unterentwicklung ist nicht nur eine Frage direkter sozialer, politischer und wirtschaftlicher Wandlungen. Das Bildungswesen, insbesondere die Lehrerbildung, hat für die sozioökonomische Entwicklung entscheidende Bedeutung. Der Ballast einer jahrhundertealten, an humanistischen Idealen und pseudo-wissenschaftlichem Enzyklopädismus orientierten Erziehung wird allmählich abgeworfen oder mindestens als antiquiert erkannt. Die Notwendigkeit einer verstärkten Förderung des naturwissenschaftlich-technischen Unterrichtes auf der Grundlage praktischer Ausbildung wird gesehen. Augenblicklich erfüllt die Schule nur unzulänglich ihre Funktion als Zulieferer von qualifizierten Arbeitskräften für den Arbeitsmarkt. Maßnahmen zur Verbesserung des praktischen Unterrichtes können daher mit dem Interesse der Öffentlichkeit rechnen.

Nur sind die Möglichkeiten, zukunfts- und entwicklungsorientierte Verbesserungen etwa des naturwissenschaftlichen Unterrichtes zu erreichen, außerordentlich

beschränkt *). Die Hoffnungen auf eine bessere Zukunft und die Aussichten, dorthin zu gelangen, bewegen sich um die bittere Einsicht, daß das Land trotz seines Reichtums Gefangener seiner Armut ist.

Von den gesamten Ausgaben des Staatshaushaltes entfallen auf Erziehung 30 %. Davon sind für Personal- und sonstige laufende Fixkosten praktisch 99,9 % festgelegt, so daß im Endeffekt für Erhaltung, Reparaturen usw. weniger als 0,1 % übrigbleiben. Zwar sind die Ausgaben für das Stadtschulwesen in den letzten Jahren um mehr als 300 % gestiegen, aber die Erhöhung geht einseitig auf das Konto der Personalkosten und Personalausweitung. Die Personalkosten sind in den letzten Jahren auch proportional laufend gestiegen und machen z. Zt. ca. 92 % aus. Angesichts der traditionellen Vorurteile gegen Handarbeit und der außerordentlich beschränkten Arbeitsmöglichkeiten in Landwirtschaft und Industrie drängen viele Schulabgänger, insbesondere aus einfachen Bevölkerungsschichten, in den Sektor der staatlichen Dienstleistungen, wo sie ein vergleichsweise geringes, aber sicheres Basiseinkommen beziehen. Die Ausweitung dieser Dienstleistungen ist eine notwendige Maßnahme, um das Überangebot an mangelhaft ausgebildeten Schulabgängern zu absorbieren. 60 % Analphabeten, ein Drittel schulpflichtiger, aber nie eingeschulter Kinder, 77 % Schulanfänger, die vor dem 6. Schuljahr vorzeitig ausscheiden, und 71 % Oberschüler, die nie das Schulziel erreichen, sorgen für die Fortdauer dieses Trends. Gut organisierte Lehrersyndikate bemühen sich um die Wahrung ihrer materiellen Interessen. Das Erziehungsministerium ist weitgehend Personalverwalter für die quantitative, aber mangels ausreichender Mittel kein Sachwalter für die qualitative Verbesserung des staatlichen Schulwesens. Hinzu kommt, daß aus Gründen der politischen Optik und der programmatisch angestrebten Chancengleichheit verständlicherweise die quantitative Ausweitung vorrangig behandelt wird, um der Bevölkerung aller sozialen Schichten und Regionen des Landes den Eindruck der Möglichkeit eines Schulabschlusses zu geben.

Somit ergibt sich, daß für alle qualitativen Verbesserungen, wie etwa für die Her- und Einrichtung von Laborräumen oder für die Neu- und Ersatzbeschaffung von Lehrmitteln in pädagogisch wirkungsvollem Umfang praktisch keine Mittel zur Verfügung stehen — trotz der allgemein anerkannten Förderungswürdigkeit.

Das sieht in der Praxis der Lehrerbildung so aus, daß die technischen Schwierigkeiten, ganz abgesehen von menschlichem Wollen, für viele Dozenten schon ein ausreichender Grund sind, einen systematischen, fachadäquaten Experimentalunterricht zu unterlassen und sich weitgehend auf theoretische Vorlesungen und Diktate zu beschränken. Die während ihrer eigenen Schulzeit mangelhaft vorbereiteten und darüber hinaus so ausgebildeten Lehramtskandidaten wenden später als Lehrer die gleichen Methoden wiederum in der Schule an.

Die derzeitige Lehrerausbildung entspricht daher allein schon wegen technisch-materieller Schwierigkeiten nicht den Bedürfnissen einer durch den Wunsch nach Entwicklung und Fortschritt gekennzeichneten Gesellschaft. Sie produziert vielmehr Staatsangestellte mit dem Recht auf regelmäßige Bezahlung, ohne aber die

*) Vgl. hierzu die Beiträge „Für 10 Dollar Chemie“ (DdLiA 6/1973) und „Experimentalunterricht in einem Entwicklungsland“ (DdLiA 9/1973).

Möglichkeiten vorzugeben, für diese Bezahlung entsprechende Bildungsarbeit zu leisten. So entwickelt sich ein Teufelskreis von mangelnder Schulbildung und Armut der Bevölkerung, der wieder in mangelnder Schulbildung und Armut endet.

Jener Teufelskreis kann aber nur dann erfolgreich durchbrochen werden, wenn es gelingt, sowohl die materiellen unterrichtstechnischen Voraussetzungen wie auch die geistige Haltung einer durch Frustration geprägten Lehrerschaft zu verändern.

Es ist einsichtig, daß im materiellen Bereich punktuelle ausländische Lehrmittelspenden oder vereinzelte Anschaffungen des Staates für Schulen keine landesweiten Verbesserungen bewirken, zumal auch in diesen Fällen die Aufbringung von Folgekosten für Ersatz und Reparatur nicht gesichert ist.

Die außerordentlich bescheidene Ausbildung der Lehramtskandidaten mit importiertem Unterrichtsmaterial dient zwar der dringend notwendigen Erweiterung des studentischen Grundwissens, sie vermittelt aber keine im Hinblick auf die spätere Tätigkeit funktionsorientierten Fähigkeiten und vor allem kaum praxisbezogene Kenntnisse. In der pädagogischen Praxis des Schulalltages verfügen die Fachlehrer für Naturwissenschaften meist nur über Kreide und Tafel als didaktische Hilfsmittel. Hinzu kommt, daß das auf geistige Reproduktion angelegte Ausbildungssystem und mangelnde Produktinformation bei vielen Studenten den Eindruck hinterlassen, naturwissenschaftlicher Experimentalunterricht sei eben nur mit diesem an der Pädagogischen Hochschule vorhandenen Material möglich. Eine optisch außerordentlich repräsentative und den Besitzerstolz des Dozenten befriedigende Importsammlung naturwissenschaftlicher Geräte kann so leicht zum Danaergeschenk für viele Lehrergenerationen werden.

So verwenden denn auch viele Lehrer erhebliche Zeit darauf, sich (vergebens) für die Anschaffung von Importmaterial einzusetzen — auch des Prestigewertes wegen. Oder ein Lehrer erklärt in einem abgelegenen Provinzort, daß er gerne Gasbildungen und Experimente überhaupt vorführen wolle, nur fehle ihm dazu ein Kippscher Apparat.

Wirksame erste Schritte zur Verbesserung des naturwissenschaftlichen Experimentalunterrichtes können daher nur darin bestehen, zunächst auf Selbsthilfebasis unabhängig vom Mechanismus der Verwaltungsbürokratie Lehrmittel herzustellen und zu besorgen — auf der Grundlage einfacher, überall im Lande erhältlicher Materialien. Damit kann man einfache Versuche ohne große Vorkenntnisse machen. Nur so lassen sich die technischen und organisatorischen Schwierigkeiten überwinden, denen die Lehrer insbesondere in abgelegenen Provinzorten begegnen. Die Einbeziehung der Provinz in alle Planungen ist entwicklungspolitisch wichtig, weil die Verbesserung der Ausbildungsqualität außerhalb der städtischen Zentren dazu beitragen soll, die Abwanderung zu verringern.

Diese einfachen Lehrmittel erfüllen gewiß nicht die Ansprüche der qualifiziert ausgebildeten Fachlehrer eines Industrielandes, sie erweisen sich aber unter den örtlichen Bedingungen als außerordentlich zweckmäßig. Die Herstellung und Benutzung setzt seitens der Lehrer auch das Erkennen der Alternative voraus, auf das ferne Wunder einer ausreichenden Lehrmittelversorgung zu warten oder schon jetzt experimentell mit einfachen Lehrmitteln zu arbeiten, um damit sowohl dem Anspruch des Faches wie auch der Gesellschaft zu genügen.

Solche einfachen Lehrmittel sollten bestimmte Voraussetzungen erfüllen:

- Ihre Kosten müssen gering sein, um die beschränkten finanziellen Möglichkeiten der Selbsthilfe nicht zu überfordern.
- Die Geräte müssen so konstruiert sein, daß sie auch ohne große Handfertigkeiten hergestellt werden können.
- Die Herstellung muß schnell und in pädagogisch-strategisch wirksamen Mengen möglich sein, um durch Schülerübungen das bisherige Memoriersystem im Ansatz durchbrechen zu können.
- Zur Herstellung sollte das Improvisationsgeschick und lokale Know-how verwendet werden.
- Die Handhabung muß so einfach sein, daß technische Schwierigkeiten und menschliche Unzulänglichkeit keine Hindernisse für die Benutzung darstellen.

In der Anerkennung der Selbsthilfe und der damit verbundenen Stärkung des Selbstvertrauens liegt eine nicht zu unterschätzende, über den fachspezifischen Nutzen hinausgehende Bedeutung eines solchen Vorhabens zur Verbesserung des naturwissenschaftlichen Experimentalunterrichtes. Da die Entwicklung, Planung und Durchführung unter Einbeziehung eigener Vorstellungen und vorhandener technischer Fähigkeiten erfolgen, ergeben sich geringere Anpassungsschwierigkeiten sowie eine leichtere und schnellere Umsetzung in die pädagogische Praxis. Schenkungen hingegen mögen Empfänger erfreuen und den Geber befriedigen, sie mögen auch das Prestige der Betroffenen steigern, aber sie tragen auch dazu bei, das für die Entwicklung des Landes notwendige Vertrauen in die Wirksamkeit von Selbsthilfemaßnahmen zu verschütten. Daher sollten Umorientierungen der Bildungshilfe in gewissen Fällen überdacht werden, nämlich zuerst angepaßte Unterrichtstechnologien vor Ort zu entwickeln und dann erst europäische dorthin zu exportieren. Mir scheint dieser Weg mühsamer, aber auf lange Sicht erfolgreicher.

An den Pädagogischen Hochschulen in La Paz und Sucre, die Chemielehrer ausbilden, wird gegenwärtig nach einem auf der Grundlage dieser Überlegungen entwickelten Lehrsystem Chemie gearbeitet. Die Herstellung einer eigenen Lehrmittelsammlung nach diesem Lehrsystem ist Voraussetzung für die Zulassung zum Staatsexamen. Darüber hinaus finden Lehrerfortbildungskurse statt. Die Ausführung wird z. Zt. von bolivianischen Behörden und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Verbindung mit der Deutschen Schule Sucre getragen.

Zur psychischen Situation des Kindes im Ausland

Von Rudolf Reis, Porto (Portugal)

In dem vorliegenden Beitrag wird ein Thema angeschnitten, das in seiner Bedeutung umstritten sein mag. In der einschlägigen Literatur scheint die besondere Situation des in eine fremdsprachige Umwelt versetzten Kindes noch keinen Niederschlag gefunden zu haben. Um so mehr würden Verfasser und Schriftleitung es begrüßen, wenn der Beitrag durch Erfahrungsberichte ähnlicher Art ergänzt werden könnte. — Die Schriftleitung.

Wer sich entschließt, ins Ausland zu gehen, um dort beruflich tätig zu sein, muß mit einer Reihe spezifischer Probleme persönlicher Art rechnen. Für eine Familie mit Kindern häufen sich diese Probleme. Meist beruhigt man sich, wenn man die Aussicht hat, seine Kinder eine deutsche Schule besuchen lassen zu können. Kaum jemand denkt dabei an mögliche Veränderungen im Verhalten und in der Entwicklung der Kinder, die sich bei einer Verpflanzung in ein fremdes sozio-kulturelles Milieu ergeben.

Die folgenden Ausführungen sind das Resultat von Beobachtungen, die ich in fünf Jahren an der Deutschen Schule in Porto an drei eigenen und rund einem Dutzend anderer deutscher Kinder machen konnte. Diese Kinder (Alter jetzt zwischen 5 und 18 Jahren) waren zwischen wenigen Tagen und 12 Jahren hier ansässig. Die Problematik der deutschen Kinder, die hier geboren sind, wird also im folgenden nicht behandelt. Eine weitere Einschränkung ist, daß es sich bei den beobachteten Kindern ausschließlich um Jungen handelt. Über Mädchen war schwerer etwas zu erfahren, und außerdem waren sie am Anfang meines Aufenthaltes nur eine kleine Minderheit.

Bei aller Verschiedenheit der individuellen Reaktionsweisen auf die Umsiedlung scheint ein Syndrom zu überwiegen, das der Überforderung. Da die Symptome, die dabei auftreten können, sehr zahlreich und sehr verschiedenartig sind, seien zunächst einige individuelle Fälle geschildert.

Der älteste Sohn eines Lehrers war im Augenblick des Umzugs 9,8 und trat in die 5. Klasse des Gymnasiums ein. Das Zeugnis der Volksschule in Deutschland enthielt folgende Beurteilung: „Art des Arbeitens und Lernens: bedächtig, sorgfältig, gewissenhaft, selbständig, ausdauernd, behält getreu“. Ein Teil der genannten Eigenschaften verkehrte sich nun in der neuen Umgebung ins Gegenteil. Das Kind „vergaß“ nicht nur beständig, seine Hausaufgaben zu machen, seine Bücher und Hefte vollzählig in den Unterricht mitzunehmen, es wurde auch gegen einige Lehrer ausfallend, störte den Unterricht unverhältnismäßig oft und wurde recht vorlaut und rebellisch. Zu Hause fiel es durch schlechtes Schlafen und eine Allergie auf, die die Symptome eines Heuschnupfens annahm.

Ein anderer Junge (6,9) begann die Grundschule. In den ersten Tagen war er niedergeschlagen und mißmutig, erholte sich aber bei zwei ruhigen und verständnisvollen Lehrerinnen sehr rasch, so daß es schulisch keine Schwierigkeiten gab. Um so mehr fiel auf, daß es ihm kaum gelang, zu anderen Kindern, besonders zu portugiesischen, Kontakt zu bekommen. In Deutschland hatte diese Schwierig-

keit nicht bestanden. Zu Hause wurde er leicht jähzornig und war Kleinigkeiten wegen stundenlang verstimmt.

Besonders schwer scheinen jedoch Kinder betroffen zu werden, die in der sogenannten „Trotzphase“ stecken. Dafür das Beispiel eines Jungen im Alter von 3,9. Am dritten Tage des Aufenthaltes in der Fremde begann er intensiv, die Nägel zu kauen, was dann erst nach rund drei Monaten wieder verschwand. Wenn er allein auf die Straße ging und portugiesisch angesprochen wurde, stürzte er, meist laut weinend, ins Haus. Er begann wieder einzunässen und wollte abends ins Bett der Eltern. Eine allgemeine Ängstlichkeit war unverkennbar.

Im ganzen konnte ich drei Jungen beobachten, die im Alter zwischen 2 und 4 Jahren hierher kamen. Alle drei hatten Schwierigkeiten im Saubersein. Einer dieser Knaben verließ am Ende der zweiten Klasse Portugal. Seine Eltern berichteten, daß er bis zum Schluß tagsüber unsauber war. Dasselbe gilt von einem Schüler, der jetzt in der 6. Klasse ist!

Auf einige andere Symptome sei noch hingewiesen. Sehr häufig sind Affektausbrüche. So kam mir einmal ein Schüler der 5. Klasse vor Beginn des Unterrichtes weinend entgegen. Er gehe wieder nach Hause, erklärte er. Auf die Frage nach dem Grund war keine Antwort zu erhalten. Es stellte sich dann heraus, daß Klassenkameraden ihn gehänselt hatten. — Für den Lehrer besonders unangenehm sind motorische Unruhe oder völlige Unaufmerksamkeit während des Unterrichtes. Auf Vorhaltungen erfolgt, besonders bei Mädchen, dann unter Umständen ein Tränenausbruch. Sehr auffallend ist auch die Prahlerei, das Aufschneiden. Bei einigen, namentlich sprachlich schwächeren Schülern, entwickelte sich dieser Hang zu einer regelrechten Sucht, bei der das Bedürfnis nach Kompensation unübersehbar war. — Somatische Symptome waren vor allem Magenbeschwerden oder Appetitlosigkeit, Symptome, die bezeichnenderweise in den großen Ferien verschwanden.

Alle diese Reaktionen lassen sich in das von Mierke¹⁾ experimentell festgestellte Verlaufsschema der Überforderung einordnen. Danach erfolgt auf die überfordernde Situation eine Phase der Aggression, „gekennzeichnet durch überhastete und ungesteuerte Fehlhandlungen, durch affektive Entladungen, aber auch durch schweifende und schwankende Aufmerksamkeit“²⁾. Die zweite Phase ist die der Regression, über die Mierke schreibt: „Als Generalsymptom der seelischen Überforderung folgt ihr (der Aggressionsphase, d. V.) die Regressionsphase, die durch den Rückzug in eine gewisse Handlungs- und Leistungsreserve, durch den Verfall von Gestaltungstendenzen, durch Einschränkung der Interessen und durch Drosselung des Leistungswillens charakterisiert ist“³⁾. Wie das konkret aussehen kann, zeigt Haug⁴⁾: „Affektausbrüche und kindliche Stimmungs labilität ersetzen die Gefühle, Anschauung tritt an die Stelle des vorher beherrschten theoretischen Denkens, die Kontrolle der Organfunktion geht verloren. Eine kindliche

¹⁾ Mierke: Verlaufs- und Wirkungsform seelischer Überforderung. Psycholog. Rundschau; Göttingen, 1952, Bd. III.

²⁾ Mierke: Konzentrationsfähigkeit und Konzentrationsschwäche. Bern/Stuttgart; 1966³, S. 35.

³⁾ a. a. O.

⁴⁾ Haug: Das überforderte Kind, Bern; 1970, S. 53.

Art des Denkens, Fühlens, Wollens, begleitet von somatischen Auffälligkeiten wie Stottern, Einnässen usw., sind die Erscheinungsformen dieser rückläufigen Entwicklung.“ In den Fällen, von denen ich berichtet habe, läßt sich nur begrifflich unterscheiden, ob ein Kind in der Aggressions- oder Regressionsphase sich befindet. Das ist angesichts der verschiedenen Beobachtungslage kein Wunder. Mierke beschreibt eindeutig bestimmte, einmalige Überforderungen, wozu er laufend erhöhte Diktatgeschwindigkeit beim Schreibmaschinenschreiben benutzte, während es sich in unserer Schule um eine allgemeine, diffuse und andauernde Situation handelt.

Im Normalfall folgt auf die Phase der Regression die der Restitution, „die identisch ist mit seelischer Neuorientierung, Wiederverfestigung des erschütterten Persönlichkeitsgefüges um neue Wertzentren und Wiederanstieg der Leistungen. Die Aufmerksamkeitsbereitschaft, die in der Regressionsphase auf ein Minimum sinkt, findet in der Restitutionsphase wieder neuen Anreiz und Auftrieb“⁵⁾.

Leider kommt es nun häufig nicht zu der oben geschilderten Restitutionsphase. Die Kinder bleiben auf der Regressionsphase stehen und fallen immer wieder in die Aggressionsphase zurück, wobei individuelle Verschiedenheiten sehr groß sind. Folgen dieser Stagnation scheinen deutliche Entwicklungsverzögerungen zu sein. Eltern und vor allem auch Lehrer müßten unbedingt einsehen, daß die Verpflanzung ins Ausland in den meisten Fällen automatisch eine Überforderungssituation für die Kinder darstellt.

Die Überforderung muß nun nicht unbedingt, vom Ganzen der Entwicklung her gesehen, ein negatives Element bleiben. Sie ist, wie besonders H a u g⁶⁾ darlegt, auch als Bewährung zu verstehen, die die Entwicklung vorantreiben kann, und sie kommt im Leben eines jeden Menschen vor. Das Ergebnis einer positiven Verarbeitung einer jeden Überforderung ist die Erweiterung und Stärkung des Ich. Angesichts der Intensität und Ausgedehntheit, die die Überforderungssituation im Ausland annehmen kann, ist allerdings das ohnehin unfertige Ich des Kindes völlig auf die Hilfe von außen zunächst angewiesen. Leider ist oft festzustellen, daß den Kindern nicht geholfen wird; durch grobe Erziehungsfehler werden sie erst recht in Trotz, Auflehnung oder — die schwächeren Naturen — in Resignation, Verzweiflung und in schweren Fällen in die Neurose getrieben werden.

Die fremde Umgebung bedeutet im allgemeinen für die Eltern, besonders für die Mütter, eine erhebliche Belastung, die dazu verführt, die Kinder entweder zu vernachlässigen oder aber an ihnen die eigene Unsicherheit und Gereiztheit abzureagieren. Ein anderer Fehler, der den eben genannten in seinen unheilvollen Wirkungen noch verstärken kann, besteht darin, daß man die Erwartungen an die Leistungsfähigkeit der Kinder nicht herabsetzt. Das betrifft besonders die Erwartungen hinsichtlich der Leistungen in der Schule, aber auch hinsichtlich des Sich-zurechtfindens in der neuen Umgebung, ja, ganz allgemein hinsichtlich des Verhaltens, das eben kindlicher, ungeschickter, zaghafter, verträumter werden kann. Gefährlich ist besonders das Verhalten der Eltern, die glauben, die beschriebenen Symptome, besonders solche, die sozial unangenehm auffallen, wie Nägelkauen, häufiges Weinen, Rückgang der Schulleistungen, durch harte Maßnahmen beseitigen zu müssen. Das Kind, ohnehin überfordert, muß dann noch die zusätzliche Energie

⁵⁾ Mierke: 1966, S. 35.

⁶⁾ Haug, S. 61.

aufbringen, auf die Äußerung der Symptome zu achten und diese zu unterdrücken, was dann höchstens zu einer Verlagerung der Symptome führen kann.

Eine verständige Erziehung kann die schwersten Symptome der Überforderung in wenigen Monaten zum Verschwinden bringen und damit die Situation für das Kind einigermaßen erträglich machen. Entscheidend ist dabei, daß die Eltern sich dem Kind verstärkt zuwenden, ihm Erfolgserlebnisse verschaffen und ihm die Angstlichkeit zu nehmen vermögen. Dazu sollte das Kind erleben, daß die neue Umgebung nicht so gefährlich ist, wie es das im ersten Erschrecken über die fremde Sprache, die neuen Gesichter und Häuser usw. wähnte. Die wichtigste Tugend des Erziehers bei diesem Bemühen ist die Geduld. Jede ungeduldige Äußerung, jedes Drängen zu größerer Selbständigkeit, weniger Angst verschlechtern die Lage des Kindes, da dadurch die Angst nur gesteigert werden kann. Dagegen ist jede selbständige Handlung, und sei sie auch noch so klein, zu loben. Bedürfnis nach Zärtlichkeit, nach der Nähe der Eltern ist zu erfüllen, ohne daß man jedoch dabei in Überprotektionismus und bemitleidende Gefühlsausbrüche verfallen dürfte. Rückschläge sind häufig und stellen die Geduld auf eine besonders harte Probe.

In diesem Zusammenhang sei auf ein einzelnes Erziehungsproblem hingewiesen, das besonders auch der Lehrer im Auge behalten sollte. Kinder, die einer Überforderungssituation ausgesetzt sind, zeigen das so gut wie immer auch in einem Mangel an äußerer Ordnung, es sei denn, es handele sich um Zwangscharaktere. Aus diesem Mangel können sich zu Hause, aber auch in der Schule böse Konflikte zwischen Erzieher und Kind entwickeln, wenn die Erzieher die Ordnung für einen absoluten Wert halten. Strafen sind dann nur eine weitere Quelle von Angst. Der einzige erzieherisch fruchtbare Weg ist der schon allgemein angedeutete: Erziehung zu Selbstsicherheit, Befreiung von Angst und Druck. Dem Kind ist auch ohne existentielle Not die Ordnung kein Wert an sich und sie wächst erst mit dem steigenden Interesse an der Arbeit, dem wissenschaftlichen Fach, der Belohnung.

Wie der Eintritt in eine neue Gruppe fremder Kinder ebenfalls Schwierigkeiten hervorrufen kann, sei schlaglichtartig an einer Beobachtung gezeigt. Bei einer soziometrischen Aufnahme am ersten Tag des Schuljahres in der 5. Klasse erhielt eine deutsche Schülerin, die gerade aus Deutschland gekommen war, statt der erwarteten positiven völlig überraschend eine negative Stimmung. Diese kam von einem rein portugiesischen Mädchen, das 2,4 Jahre älter war. Tatsächlich ist jenes deutsche Mädchen später systematisch gequält worden, allerdings nicht von den portugiesischen, sondern von zwei rein deutschen Mädchen, die schon länger am Ort und in der Entwicklung erheblich weiter waren.

Aus den bisherigen Erörterungen sollte klar sein, daß man Kindern, die schon in der Heimat Symptome der Überforderung oder der mangelnden Anpassung gezeigt haben, auf keinen Fall eine Übersiedlung in das Ausland zumuten darf. Analog zur medizinischen Untersuchung vor der Übersiedlung wäre eine Erziehungsberatung angebracht.

Es sollten hier nur einige Beobachtungen wiedergegeben werden, deren Mitteilung mit Absicht recht global geschah, um auf die Problematik erst einmal aufmerksam zu machen. Im einzelnen müßte noch vieles präzisiert und differenziert werden. In der psychologischen Forschung hat das Problem des Kindes im Ausland,

soweit ich das festzustellen vermag, noch kaum Aufmerksamkeit erregt. Bei Züblin⁷⁾ fand ich eine Andeutung, die als mögliche Ursache einer schizophrenen Erkrankung die „Isolierung in einem fremdsprachigen Gebiet“ nennt, leider ohne jeden weiteren Hinweis auf Quellen.

Prüfungen zur Erlangung eines deutschen Zeugnisses der allgemeinen Hochschulreife an Schulen im Ausland vom 1. April 1973 bis 31. März 1974

Zwischen dem 1. April 1973 und dem 31. März 1974 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:

Athiopien:	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 Deutsche Abteilung der Internationalen Schule in Brunssum Arnold-Janssen-Schule in Steyl Kolleg St. Ludwig in Vlodrop
Portugal:	Deutsche Schule in Lissabon Deutsche Schule in Porto
Schweden:	Deutsche Schule in Stockholm

⁷⁾ Züblin: Das schwierige Kind, Stuttgart 1969², S. 77.

Spanien:	Deutsche Schule (Colegio San Alberto Magno) in Barcelona Deutsche Schule (Colegio San Bonifacio) in Bilbao Deutsche Schule (Colegio de San Miguel) in Madrid
USA:	Deutsche Schule in Washington
Vereinigte Arabische Republik:	Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo

Diese Prüfungen wurden nach der Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland vom 14. Februar 1969 durchgeführt.

II.

Folgende Schulen wurden von der Kultusministerkonferenz zur Abhaltung einer deutschen Reifeprüfung ermächtigt:

Italien:	Deutsche Schule in Genua
Libanon:	Deutsche Schule in Beirut
Türkei:	Deutsche Schule in Istanbul

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 deutsches 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.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

Hotelkosten

Aus der Anfrage einer Auslandsvertretung ist zu schließen, daß die Möglichkeit der Gewährung eines Zuschusses zu entstandenen Hotelkosten nicht allgemein bekannt ist.

Vermittelte Lehrkräfte, die bis zur Anmietung einer Wohnung am Auslandschulort im Hotel übernachten müssen, können auf Antrag einen Zuschuß zu den „Übernachungskosten“ erhalten.

Bei der Berechnung des Zuschusses werden zur Ermittlung der Leerraummiete von den Gesamtübernachtungskosten 5 % für Möblierung und 3 % für Heizung, Beleuchtung und Wasser abgezogen; sonst erfolgt die Berechnung wie die des Mietzuschusses nach § 11 der Richtlinien für die Gewährung von Ausgleichszulagen.

Die Angemessenheit und Notwendigkeit der entstandenen Übernachtungskosten ist von der zuständigen Auslandsvertretung zu bestätigen.

Heimaturlaub

Nachstehend werden die ab 1. Mai 1974 gültigen Richtlinien für die Gewährung von Fahrkostenzuschuß an Auslandslehrer zu deren Heimaturlaubsreisen bekanntgegeben.

Die Richtlinien werden im Gemeinsamen Ministerialblatt veröffentlicht.

Anlage 1

Richtlinien

für die Gewährung von Zuschüssen zu den Fahrkosten bei Heimaturlaubsreisen
für die vom Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen —
an Schulen im Ausland vermittelten Lehrer
vom 1. Mai 1974

Das Auswärtige Amt erläßt mit Zustimmung der Bundesminister des Innern

und der Finanzen die nachfolgenden Richtlinien, die an die Stelle der Richtlinien über die Gewährung von Heimaturlaub vom 1. 12. 1969 treten.

Nr. 1: Geltungsbereich

Auslandslehrer erhalten auf Antrag einen Zuschuß zu den Fahrkosten einer Heimaturlaubsreise (Fahrkostenzuschuß), wenn sie für eine Dauer von mindestens zwei Jahren an eine Schule

- außerhalb Europas, mit Ausnahme von Zypern und der asiatischen Türkei
 - in der Sowjetunion
 - in Island
- vermittelt sind.

Nr. 2: Voraussetzungen

- (1) Der Fahrkostenzuschuß wird gewährt, wenn der Auslandslehrer nach Ablauf des dienstlichen Aufenthalts gem. Nr. 3 während der Schulferien einen Heimaturlaub erhält, aus diesem Anlaß in das Inland reist und im Anschluß an den Heimaturlaub für mindestens ein weiteres Schuljahr in den Auslandsschuldienst zurückkehrt.
- (2) Ein angemessener Teil des Heimaturlaubs ist im Inland zu verbringen.

Nr. 3: Aufenthaltszeit

- (1) Auslandslehrern an Dienstorten in den Ländern oder Gebieten:
Bangladesh, Jemen, Khmer-Republik, Kuwait, Mali, Niger, Obervolta, Saudi-Arabien, Somalia, Sudan, Tschad, Vietnam, Zentralafrikanische Republik
wird der Fahrkostenzuschuß für eine Heimaturlaubsreise nach einem mindestens achtmonatigen dienstlichen Aufenthalt in jedem Jahr des dienstlichen Aufenthalts gewährt.
- (2) In den anderen Ländern und Gebieten im Sinne der Nr. 1 wird der Fahrkostenzuschuß für eine Heimaturlaubsreise nach einem mindestens einjährigen dienstlichen Aufenthalt in jedem zweiten Jahr des dienstlichen Aufenthalts gewährt.
- (3) Der dienstliche Aufenthalt rechnet vom Tage des ersten Dienstantritts an dem betreffenden Dienstort im Ausland. Hat der Auslandslehrer den Dienstort im Ausland gewechselt, so werden Zeiten des dienstlichen Aufenthalts an Dienstorten im Sinne der Absätze 1 und 2 zusammengerechnet, wenn sie unmittelbar aufeinander folgen.
- (4) Der Fahrkostenzuschuß für eine Heimaturlaubsreise des Auslandslehrers kann ausnahmsweise vor Ablauf der in den Absätzen 1 und 2 vorgesehenen Aufenthaltszeit gewährt werden, wenn die Reise aus gesundheitlichen oder anderen zwingenden Gründen notwendig ist. Der Antritt einer Heimaturlaubsreise vor Ablauf des dienstlichen Aufenthalts steht der Gewährung des Fahrkostenzuschusses nach Absatz 1 dann nicht entgegen, wenn die dienstliche Aufenthaltszeit erst während der Schulferien am Ende des Schuljahres erfüllt ist und der Auslandslehrer die Gründe dafür nicht zu vertreten hat.

- (5) Der Anspruch auf Fahrkostenzuschuß erlischt nach Ablauf des Vertragsjahres, das auf das Anspruchsjahr nach den Absätzen 1 und 2 folgt.
- (6) Im letzten Vertragsjahr wird Fahrkostenzuschuß für eine Heimaturlaubsreise nicht mehr gewährt.

Nr. 4: Fahrkostenzuschuß

- (1) Zu den Fahrkosten der Heimaturlaubsreise des Auslandslehrers und derjenigen Angehörigen, die den Heimaturlaub wenigstens teilweise mit ihm verbringen, wird ein Zuschuß gewährt. Angehörige in diesem Sinne sind der Ehegatte und die Kinder, für die Kinderzuschlag nach § 27 Absatz 1 des Bundesbesoldungsgesetzes berücksichtigt wird. Zu den Fahrkosten der Angehörigen wird der Zuschuß nicht gewährt, wenn sie auf Grund eines Beschäftigungsverhältnisses von anderer Seite getragen werden. Von der Voraussetzung, daß der Urlaub wenigstens teilweise mit dem Auslandslehrer verbracht werden muß, kann abgesehen werden, wenn Angehörige wegen Erkrankung oder mit Rücksicht auf die Ausbildung, die ein Kind zu dieser Zeit im Ausland erhält, getrennt von dem Auslandslehrer reisen müssen. Der Fahrkostenzuschuß für eine Heimaturlaubsreise wird auch bei Teilung des Urlaubs nur jeweils einmal gewährt.
- (2) Der Fahrkostenzuschuß umfaßt
 1. die Fahrkosten vom ausländischen Schulort zum letzten Inlandswohnsitz des Auslandslehrers und zurück bis zur Höhe der niedrigsten Flugkosten zuzüglich der angemessenen Zu- und Abgangskosten zum und vom Flughafen, für die Rückreise jedoch nur, sofern noch die Voraussetzungen des Absatzes 1 vorliegen;
 2. die nachgewiesenen Kosten für Gepäck bis zu 10 kg je Person nach dem billigsten Tarif für unbegleitetes Luftgepäck. Reisen Familienangehörige getrennt von dem Auslandslehrer, so dürfen die Gepäckkosten nur im Rahmen der Kosten auf amtliche Mittel übernommen werden, die entstanden wären, wenn der Auslandslehrer mit seiner Familie zusammen gereist wäre, es sei denn, daß die in Absatz 1 Satz 4 genannten Voraussetzungen erfüllt sind.
- (3) Die im Zusammenhang mit einer genehmigten Heil- und Badekur übernommenen Reisekosten werden auf die nach diesen Richtlinien zu gewährenden Zuschüsse angerechnet.

Nr. 5: Antrag und Abrechnung

- (1) Der Zuschuß ist spätestens vier Monate vor Antritt der Reise bei der Zentralstelle zu beantragen. Die Einverständniserklärung des Schulträgers ist dem Antrag beizufügen.
- (2) Das Abrechnungsverfahren regelt die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln.

Nr. 6: Nichterfüllung des Vertrages und unterbliebene Rückreise

- (1) Wird das Vertragsverhältnis aus Gründen, die der Auslandslehrer zu vertreten hat, vor Ablauf des auf den Heimaturlaub folgenden Schuljahres vorzeitig beendet, so hat der Lehrer den Zuschuß zurückzuzahlen.

- (2) Reist der Auslandslehrer aus einem von ihm zu vertretenden Grund nicht an den Auslandsschulort zurück, wird ein Fahrkostenzuschuß nach diesen Richtlinien nicht gewährt. Für die Reise aus dem Ausland in das Inland gelten in diesem Falle die Richtlinien für die Übernahme von Übersiedlungskosten.

Nr. 7: Regelung des Urlaubs

- (1) Der Erholungs- und Heimaturlaub der an die Auslandsschulen vermittelten Lehrer ist im übrigen grundsätzlich unter Beachtung der Verordnung über den Erholungs- und Heimaturlaub der im Ausland tätigen Bundesbeamten (HUrl.VO) in der jeweils gültigen Fassung geregelt. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen erteilt den Schulträgern im Rahmen der finanziellen Förderung die dementsprechenden Auflagen oder führt, wenn dies erforderlich ist, dazu besondere Vereinbarungen herbei.
- (2) In Auflagen und Vereinbarungen ist vor allem folgendes festzulegen:
1. Die Auslandslehrer erhalten ihren Erholungs- und Heimaturlaub während der Schulferien.
 2. Der Heimaturlaub soll während der großen Ferien der Auslandsschule angetreten und beendet werden. Ohne Begründung eines weitergehenden Anspruchs über die in § 5 HUrl.VO vorgesehene Dauer hinaus kann die volle Ausnützung der großen Ferien gestattet werden.
 3. Der Heimaturlaub einschließlich Hin- und Rückreise, den der Auslandslehrer während der großen Ferien nimmt, soll zwei Monate nicht unterschreiten. Sind in einem Land die großen Ferien kürzer als zwei Monate, soll eine adäquate, den Schulunterricht jedoch nicht beeinträchtigende Regelung getroffen werden.
 4. Der Bewilligung eines vorzeitigen Heimaturlaubs aus gesundheitlichen Gründen (Nr. 3 Absatz 4) durch den Schulträger muß die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen vorher zugestimmt haben.

Nr. 8: Übergangs- und Schlußbestimmungen

- (1) Diese Richtlinien treten am 1. Mai 1974 in Kraft.
- (2) Alle vor dem Tag des Inkrafttretens begonnenen Heimaturlaubsreisen werden nach den bisherigen Richtlinien abgerechnet.
- (3) Änderungen des § 5 Absätze 1 bis 3 der Verordnung über den Erholungs- und Heimaturlaub der im Ausland tätigen Bundesbeamten, betreffend die Ländereinteilung, gelten vom Zeitpunkt des Inkrafttretens der Änderung an auch für die Ländereinteilung gem. Nr. 3 Absätze 1 und 2 dieser Richtlinien.

Besoldungserhöhung

Ab 1. 1. 1974 geltende Grundgehälter, Grundvergütungen, Orts- und Auslandskinderzuschläge sowie Auslandszulagen für beamtete Auslandslehrer (Anlage 2).

Anlage 2

Grundgehaltsätze

Besoldungs- Gruppe	Dienstaltersstufe														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
A 9	1069,34	1111,32	1153,50	1195,28	1238,03	1284,62	1331,21	1377,80	1424,39	1470,98	1517,57	1564,16	1610,75		
A 10	1173,70	1231,56	1289,42	1347,28	1405,14	1463,00	1520,86	1578,72	1636,58	1694,44	1752,30	1810,16	1868,02		
A 11	1367,37	1426,66	1485,95	1545,24	1604,53	1663,82	1723,11	1782,40	1841,69	1900,98	1960,27	2019,56	2078,85	2138,14	
A 12	1489,29	1559,98	1630,67	1701,36	1772,74	1842,74	1913,43	1984,12	2054,81	2125,50	2196,19	2266,88	2337,57	2408,26	
A 13	1687,52	1763,84	1840,16	1916,48	1992,80	2069,12	2145,44	2221,76	2298,08	2374,40	2450,72	2527,04	2603,36	2679,68	
A 14	1736,89	1835,85	1934,81	2033,77	2132,73	2231,69	2330,65	2429,61	2528,57	2627,53	2726,49	2825,45	2924,41	3023,37	
A 15	1958,58	2067,36	2176,14	2284,92	2393,70	2502,48	2611,26	2720,04	2828,82	2937,60	3046,38	3155,16	3263,94	3372,72	3481,50
A 16	2177,00	2302,80	2428,60	2554,40	2680,20	2806,00	2931,80	3057,60	3183,40	3309,20	3435,00	3560,80	3686,60	3812,40	3938,20

Grundvergütungen

VergGr.	Grundvergütung der Lebensaltersstufe nach vollendetem Lebensjahr (monatlich in DM)														
	21.	23.	25.	27.	29.	31.	33.	35.	37.	39.	41.	43.	45.		
II a	1737,61	1826,60	1915,60	2004,60	2093,60	2182,60	2271,60	2360,60	2449,60	2538,60	2627,60	2716,54			
III	1544,27	1620,13	1696,—	1771,87	1847,74	1923,61	1999,48	2075,34	2151,21	2227,08	2302,95	2378,82	2451,—		
IV a	1399,88	1469,30	1538,72	1608,13	1677,55	1746,97	1816,39	1885,81	1955,23	2024,65	2094,07	2163,49	2231,97		
IV b	1279,95	1335,02	1390,09	1445,15	1500,22	1555,29	1610,35	1665,42	1720,49	1775,56	1830,62	1885,69	1893,01		
V b	1131,78	1175,40	1219,02	1266,13	1314,55	1362,97	1411,39	1459,81	1508,22	1556,64	1605,06	1653,48	1656,84		
V c	1065,98	1107,26	1148,54	1189,82	1231,10	1274,14	1319,96	1365,78	1411,60	1457,42	1502,66				
VI b	1006,43	1038,33	1070,23	1102,13	1134,03	1165,93	1197,83	1229,73	1262,20	1297,61	1333,02	1360,72			

Auslandszulage

gem. § 5 der Richtlinien vom 1. 1. 1966

Besoldungs-/ Vergütungsgruppe	Zone									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
A7/A8, VI b	465,-	507,-	555,-	639,-	687,-	732,-	819,-	897,-	975,-	1050,-
A 9—V b	504,-	552,-	603,-	690,-	738,-	789,-	876,-	966,-	1041,-	1116,-
A 10—IV b	549,-	603,-	654,-	747,-	801,-	849,-	951,-	1041,-	1116,-	1194,-
A 11—IV a	594,-	651,-	705,-	804,-	861,-	918,-	1023,-	1116,-	1194,-	1269,-
A 12—III	642,-	699,-	762,-	861,-	921,-	981,-	1095,-	1194,-	1269,-	1347,-
A 13—II	687,-	750,-	819,-	918,-	981,-	1047,-	1167,-	1269,-	1347,-	1419,-
A 14—I b	732,-	801,-	867,-	975,-	1041,-	1110,-	1242,-	1347,-	1419,-	1494,-
A 15—I a	774,-	846,-	921,-	1029,-	1101,-	1173,-	1308,-	1419,-	1494,-	1572,-
A 16—I	816,-	891,-	966,-	1077,-	1152,-	1230,-	1371,-	1482,-	1557,-	1629,-

Ortszuschlag					Auslandskinderzuschläge	
Tarif- klasse	Zu der Tarif- klasse gehö- rende Besol- dungs- und Vergütungs- gruppen	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3 (bei einem kinder- zuschlags- berechtigten Kind)	§ 27 (1) BBesG (Monatsbeträge in DM)	
					Zonenstufe	DM
					Monatsbeiträge in DM	
I b	A 13 bis A 16 I bis II b BAT	449,—	548,34	600,51	I	221,78
					II	229,78
					III	238,28
					IV	252,78
					V	260,78
II	A 9 bis A 12 III bis V a/b BAT	399,05	484,52	536,69	VI	269,28
					VII	283,78
					VIII	298,78
					IX	311,28
I c	A 1 bis A 8 V c bis X BAT	371,85	458,99	511,16	IX + 100,— DM	321,28
					IX + 200,— DM	331,28
					X	323,78
					X + 100,— DM	333,78
					X + 200,— DM	343,78

Bei mehr als einem kinderzuschlagsberechtigten Kind erhöht sich der Ortszuschlag für jedes weitere zu berücksichtigende Kind, und zwar

für das zweite bis zum fünften Kind um je 61,05 DM,

für das sechste und die weiteren Kinder um je 76,04 DM.

Unterrichtswerke „KOMM BITTE“ und „VORWARTS“

1. Die Belieferung der Schulen mit den Materialien zu „KOMM BITTE“, Aufbaukurs 1, und „VORWARTS“, Stufe 3, hat sich in einigen Fällen erheblich verzögert. Das ist vor allem auf den sehr schleppenden Versand dieser Materialien durch die damit beauftragte Spedition zurückzuführen.

Es ist bedauerlich, daß dadurch die Arbeit mit diesen Unterrichtswerken an manchen Schulen nicht kontinuierlich fortgesetzt werden konnte. Inzwischen müßten aber auch die letzten Lieferungen die Bestimmungsorte erreicht haben. Die Zentralstelle bittet darum, den Empfang der Materialien umgehend zu bestätigen.

2. Leider können die nächsten Teile beider Unterrichtswerke nicht zu den vorgesehenen Terminen an die Schulen versandt werden. Die Produktion wird in beiden Fällen durch die weltweite Papierknappheit beeinträchtigt.

Nach Auskunft des Max Hueber Verlages, 8045 Ismaning, ist nicht vor Juli/August dieses Jahres mit dem Erscheinen von „KOMM BITTE“, Aufbaukurs 2, zu rechnen.

Die Gilde-Buchhandlung, 53 Bonn, teilt mit, daß „VORWARTS“, Stufe 4, nicht vor Oktober/November 1974 ausgeliefert werden kann.

Neuer Mitarbeiter der ZfA

Mit Wirkung vom 1. 4. 1974 wurde Herr Richard Thomas in die Zentralstelle abgeordnet. Bisherige Tätigkeit im Auslandsschuldienst: 1. 9. 1957—31. 8. 1964 Deutsche Schule Athen; 1. 9. 1966—31. 8. 1973 Leiter der Deutschen Schule Thessaloniki.

Offene Stellen

Folgende Schulleiterstellen sind zu besetzen:

1. Zum 15. 1. 1975 Deutsche Schule Medellín/Kolumbien durch einen Studienrat/Oberstudienrat,
2. zum 1. 3. 1975 Deutsche Schule Osorno/Chile durch einen Oberstudienrat/Studiendirektor und
3. zum 1. 8. 1975 Deutsche Schule New Delhi durch einen Realschullehrer/Studienrat.

Fragebogen für die Bewerbung können bei der Heimatschulbehörde oder bei der Zentralstelle angefordert werden. Die Bewerbungen sind an die zuständige Schulbehörde zu richten. Eine Durchschrift des Bewerbungsschreibens und ein ausgefüllter Fragebogen werden direkt von der 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.

Persönliche Nachrichten

Richard Lohmann

ist nach 38jähriger verdienstvoller Tätigkeit als deutscher Auslandslehrer in den Ruhestand getreten.

Der 1906 Geborene kam aus der deutschen Jugendbewegung und hatte 1931 auf einer dreijährigen Weltreise mit einer Laienspielgruppe des Nerother Bundes viele Auslandschulen in Amerika und Ostasien kennengelernt. 1935 kam er als vermittelter Realschullehrer an die St. Petri Schule in Kopenhagen und war an ihr bis 1973 tätig.

Neben seiner Lehrtätigkeit wirkte er für deutsche Institutionen und hat durch seine Mitwirkung an der St. Petri Abendhochschule die deutsch-dänischen kulturellen Beziehungen gefördert. Er hat über den Deutschunterricht für Erwachsene in dieser Zeitschrift berichtet und auch Vorträge über dieses Thema in den Lehrgängen für junge Auslandslehrer auf dem Sonnenberg gehalten.

Hans W. Praetorius

Udo Schau

Nach 33jähriger Tätigkeit an der Deutschen Schule Lissabon ist ein verdienstvoller Mann im Alter von 69 Jahren in den Ruhestand getreten. Von 1930 bis 1945 sowie nach der Wiedereröffnung des DSL von 1955 bis 1973 hat Udo Schau der Schule gedient, seit 1965 als Leiter der portugiesischen Abteilung. Kein anderer der aktiven Lehrer dieser Anstalt kann auf eine längere Spanne der Entwicklung der DSL zurückblicken, kein anderer hat sie intensiver erlebt.

Nun hat er diese Wirkungsstätte verlassen, nicht ohne Wehmut. Die Untertöne der Rührung in seinen Abschiedsworten waren unüberhörbar. Aber auch die Sorge klang an ob der Unsicherheit, in der er den Rest seines Lebens verbringen wird. „Udo faz tudo“ — dieser Ausspruch verfolgte ihn wie eine Gütemarke. Sie scheint nicht mehr viel wert, nun, da er sich aus seiner hauptamtlichen Tätigkeit aus gesundheitlichen Gründen zurückziehen mußte. Sein Ausscheiden lenkt den Blick auf das ungelöste Problem der Altersversorgung der Altlehrer.

V. Strigl

Hinausgegangen bzw. zum 1. September verpflichtet:

Europa:

Wich-Fähndrich, Helmut, L	8472 Schwarzenfeld, Buchtalweg 2	DS Helsinki
Graf, Erich, StR	8300 Landshut, Hagrainerstr. 8	DS Stockholm
Kresse, Christian, OStR	2057 Reinbek, Hebbelstr. 13	DS Den Haag
Friedrich, Helmut, L	5401 Urmitz, Im Rheintal 47	ES Bergen/NL
Grossmann, Monika, VL	5300 Bonn, Lessingstr. 35	DS Brüssel
Körte, Wilhelm, RL	2900 Oldenburg, Mittelweg 38 F	do.
Momsen, Jürgen, OStR	2851 Bremerhaven, Kurze Str. 13	do.
Schwalbert, Ulrich, L	4600 Dortmund, Im Defdahl 79	do.
Böhme, Irene, HL	7800 Freiburg, Hansjakobstr. 71	ES Brüssel
Dosdall, Eva-Maria, L	2390 Flensburg-Mürwik, Schottweg 29	do.
Horstmann, Sigrid, VL	4524 Neuenkirchen Nr. 8	do.
Poppe, Reiner, VL	5000 Köln 91, Brücker Mauspfad 613	do.
Schierschke, Eberhard, OStR	4930 Detmold, Küster-Meyer-Platz 2	DS London
Hauenstein, Dieter, RL	5220 Waldbröl-Ziegenhardt, Zum Ziegenbusch 14	DS Dublin

Burrichter, Christel, StR	4501 Wallenhorst, Windthorststr. 6	DS Madrid
Frey, Theo, OStR	6149 Heppenheim, Gießener Str. 4	do.
Mennenga, Fokke, RL	2943 Esens, Flack 7 a	do.
Seyler, Karl-Günter, StR	6507 Ingelheim, Bingestr. 97	do.
Harting, Heide, L	3250 Hameln, Wangelisterstr. 3	DS Barcelona
Büttner, Siegfried, RL	4180 Goch, Thomashof 1	DS Valencia
Hildebrandt, Ulrike, Erz	5000 Köln 1, Hohenstaufenring 57 a	do.
Löffler, Otto, HL	4901 Hiddenhausen 3, Falkendieker Str. 35	DS Santa Cruz de Tenerife
Geiser, Hubert, StD	7562 Gernsbach, Kelterstr. 26	DS Porto
Detzel, Kurt, OStR	7971 Leutkirch-Allminhofen	Ist. Giulia Mailand
Helmig, Jutta, L	5500 Trier, Hornstr. 12	do.
Henzler, Gerd, OStR	8110 Murnau-Weindorf, Hagener Leite	do.
Kohn, Herbert, GPr	8261 Tittmoning, Haunsbergstr. 7 b	do.
Bruggaier, Achim, OStR	6232 Neuenhain, Im Hopfgarten 2	DS Athen
Eitschberger, Wolf, StR	8700 Würzburg, Weingartenstr. 32	do.
Sack, Volker, OStR	7000 Stuttgart 61, Rüderner Str. 61	do.
Schickle, Theo, OStR	7531 Kieselbronn, Nieferner Str. 14	do.
Struss, Georg, OStR	4930 Detmold 14, In der Steinbreite 14	do.
Buchinger, Günter, StR	6460 Gelnhausen, Carl-Becker-Str. 42	DS Thessaloniki
Lang, Friedemann, OStR	8600 Bamberg, Seewiesenstr. 2	do.
Mayer, Karl-Josef, StR	8000 München 21, Wilh.-Riehl-Str. 16	do.
Zuleeg, Hans, OStR	8540 Schwabach, Hans-Meiser-Str. 3	do.
Böhmer, Harald, Dr. OStR	2875 Ganderkesee 4, Ahnbeck	DS Istanbul
Friedrich, Helmut, StR	6251 Hambach, Bergstr. 3	do.
Kummerfeld, Uwe, RSL	2217 Kellinghusen, Brauerstr. 72	do.
Ther, Otto H., GPr	8000 München 21, L.-Richter-Str. 34	do.
Wild, Gerd, StR	6000 Frankfurt/M, Mithrasstr. 45	do.

Asien:

Back, Dieter, OStR	7753 Allensbach, Radolfzeller Str. 91	DS Beirut
Jäckle, Hilde, Erz	6701 Neuhofen, Mozartstr. 8	do.
Ochs, Hans-Dieter, RSL	3520 Hofgeismar, Bürg.-Schirmer-Str. 24	do.
Riemann, Rosmarie, L	4250 Bottrop, Bergendahlstr. 15	do.
Schmidt, Christel, Erz	6721 Weingarten, Spitalstr. 3	do.
Umlauf, Alfons G., L	6411 Künzell 4, Am Eich 21	do.
Burst, Wolfgang, OStR	2400 Lübeck, Eichenweg 14	DS Teheran
Christof, Horst, StR	8700 Würzburg, Danziger Str. 6	do.
Giehoff, Helmut, StR	6550 Bad Kreuznach, Königsberger Str. 26	do.
Gross, Fritz, OStR	7032 Sindelfingen, Kocherstr. 12	do.
Henze, Dieter, StR	2000 Hamburg 39, Heubergredder 12	do.
Listmann, Hubert, StR	6520 Worms, Mörikestr. 20	do.
Miller, Sigrid, OStR	7907 Langenau, Ahornweg 23	do.
Ohlhaber, Dieter, OStR	2000 Hamburg 56, Wülpsand 3	do.
Rosenberger, Bruno, VL	5159 Mödrath, Dr.-Orth-Str. 7	do.
Schöffler, Wolf Dieter, L	7057 Winnenden-Bürg, Baumgärten 8	do.
Wolf, Hans-J., OStR	6000 Frankfurt/M, Kullmannstr. 35	do.
Franken, Heinrich, VL	5960 Olpe-Sondern, Tulpenweg 4	DS Kabul
Kunze, Michael, OStR	4000 Düsseldorf-Benrath, Corellistr.	DS Tokyo

Afrika:

Grotjan, Günter, RSOL	2407 Bad Schwartau, Hebbelstr. 12	DEO Kairo
Kintscher, Heinz, OStR	4475 Sögel, Ludmillenstr. 21	do.
Besche, Hanna, Dr. StR	4032 Lintorf, Am Heidkamp 13	DS d. Borrom. Alexandrien
Kramny, Hans, L	6600 Saarbrücken, Am Kieselhumes 42 c	do.

Amerika:

Brüschwiler, Eugen, OStR	8033 Krailling, Muggenthalerstr. 4	DS Washington
Selting, Dieter, L	6254 Elz, Staffeler Weg 12	do.
Heise, Günter, StR	3000 Hannover-Kleefeld, Wilseder Weg 19	DS Bogotá
Heitmann, Paul, ROL	2381 Fahrdorf, Bergstr. 3	do.
Müller, Friedrich, OStR	2170 Hemmoor, Schützenstr. 39	do.
Raulfs, Annegret, L	2000 Hamburg 76, Hohwachter Weg 7	DS Caracas
Zimmermann, Tünde, L	6600 Saarbrücken, Kaiserslauterner Str. 48	do.
Maienborn, Joachim, RL	3501 Weimar, Helfensteinweg 13	DS Quito
Riggert, Gisela, OStR	3301 Schapen Kr. Braunschweig	DS Lima-Miraflores

Aus aller Welt

Deutschland

165. Plenarsitzung der KMK

Die Kultusminister und -senatoren der Länder traten am 25./26. April 1974 unter dem Vorsitz von Kultusminister Jürgen Girgensohn (Nordrhein-Westfalen) in Bonn zu ihrer 165. Plenarsitzung zusammen.

Zu Beginn der Beratungen berichteten der Präsident über die *Übergabe der Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates „Zur Neuordnung der Sekundarstufe II“* und Kultusminister Professor Dr. von Friedeburg über das 12. *Gemeinsame Gespräch zwischen Westdeutscher Rektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz* vom Vormittag des 25. April 1974. Bei diesem 12. Gespräch sind insbesondere Probleme der Lehrerbildung, eine Verbesserung der Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Studienreform, Fragen der Kapazitätsberechnung im Zusammenhang mit der Zentralen Vergabestelle für Studien-

plätze sowie die Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse für die Zulassung zum Studium erörtert worden. Die Gespräche über Lehrerbildung werden, durch die Sekretariate der Konferenzen vorbereitet, alsbald fortgesetzt werden.

Die Kultusminister und -senatoren beschlossen bei Stimmhaltung des Landes Schleswig-Holstein eine *Stellungnahme zum Bericht und Vorschlag* der gemeinsamen Kommission der Konferenzen der Innenminister, Kultusminister und Finanzminister der Länder zur „Neuordnung der Lehrerbildung und der Lehrerbildung“, der aufgrund eines Beschlusses der Ministerpräsidentenkonferenz vom 10./12. Oktober 1973 ausgearbeitet worden war.

Zur *Neuordnung der Berufsbildung* bekräftigten die Kultusminister nachdrücklich ihren Wunsch, gemeinsam mit der Bundesregierung weiterhin auf der Grundlage des am 30. Mai 1972 vereinbarten „Gemeinsamen Ergebnisprotokolls betr. das

Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministerien (-senatoren) der Länder“ die *Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen* zügig fortzuführen. Dabei wurde jedoch darauf hingewiesen, daß der Erlaß von Ausbildungsordnungen durch den Bund ohne vorherige Abstimmung zu Schwierigkeiten auf Seiten der Länder führen müsse; bei allem Verständnis für die Notwendigkeit einer laufenden Überarbeitung bestehender Ausbildungsordnungen sei jedoch im Interesse der Auszubildenden eine ständige gegenseitige Rücksichtnahme geboten.

Hinsichtlich der Möglichkeiten eines *Studiums deutscher Studenten in den USA* bestand Übereinstimmung, die Austauschprogramme besonders im Rahmen des Deutschen Akademischen Austauschdienstes zu intensivieren; zu Überlegungen der Einführung eines Langzeitstudiums deutscher Studenten in den USA als eine kapazitätsentlastende Maßnahme für numerus-clausus-Fächer wurde in der Konferenz eine Übereinstimmung nicht erzielt.

Die Kultusministerkonferenz beschloß die Veröffentlichung von Zahlenunterlagen, die eine *Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen von 1971 bis 1985* umfassen. Diese Vorausberechnungen sollen zugleich die Basis für eine Überprüfung von Prognosen des Lehrangebots und des Lehrbedarfs für allgemeinbildende Schulen im Rahmen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung abgeben.

Die Kultusministerkonferenz empfahl nach Beratungen mit Vertretern der Finanzministerkonferenz die *Schaffung eines Allgemeinen deutschen Bibliotheksinstituts*.

*

Die österreichische Bundesministerin für Wissenschaft und Forschung, Frau Dr. Hertha Firnberg, nahm mit Mitarbeitern ihres Ministeriums am 26. April 1974 an der Konferenz teil. Gemeinsame Beratungsthemen waren vor allem Fragen des Zugangs zur Hochschule, Berufungsverfahren an den Hochschulen beider Länder sowie

die Intensivierung und auch Systematisierung eines ständigen Informationsaustausches. Die Kultusminister erklärten ihre Bereitschaft, zwei ihrer Mitglieder für eine Ständige Kontaktkommission alsbald zu benennen. — Der stellvertretende Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes, Ministerialdirigent Günther Schödel, nahm an diesen Beratungen teil.

(Pressemitteilung, gekürzt)

Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen zur Neuordnung der Sekundarstufe II

Der Erwerb von allgemeinen und beruflichen Kenntnissen und Fähigkeiten soll für die 15—18jährigen künftig enger miteinander verknüpft werden. Zu diesem Zweck ist ein Verbund von Schulen, Lehrwerkstätten, Betrieben und, als neue Lerneinrichtung, von „Studios“ vorgesehen. Das Lernen in der Sekundarstufe II soll sich nach Bildungsgängen gliedern, nicht mehr nach Vollzeitschulen, Teilzeitschulen und Betrieben. Um alle Jugendlichen auf jeder Stufe so individuell wie möglich ausbilden zu können, soll die Bildungspflicht bis zum Ende des elften Bildungsjahres gesetzlich festgelegt werden. Diese Vorschläge gehören zu den Kernpunkten einer Empfehlung, die die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates vorlegt. Die Kommission will damit eigene Vorstellungen zu jener Debatte beisteuern, die seit Jahren über die Verbesserung der Berufsbildung geführt wird und die in der jüngsten Zeit durch verschiedene Reformpläne wieder besonders aktuell geworden ist. Die Empfehlung mit dem Titel „Zur Neuordnung der Sekundarstufe II“ ist am 25. April 1974 in Bonn vom Vorsitzenden der Bildungskommission, Professor Krings, dem Präsidenten der Kultusministerkonferenz, Minister Girgensohn, als Vertreter der Länderregierungen, und Staatssekretär Prof. Jochimsen vom Bildungs- und Wissenschaftsministerium als Vertreter der Bundesregierung überreicht worden.

Im Prinzip geht es der Kommission darum, daß die berufsbildenden Angebote nicht nur zur fachlichen Qualifikation führen, sondern auch zur humanen, sozialen und politischen Mündigkeit beitragen,

während umgekehrt die studienorientierten Angebote eine stärkere Berufsbezogenheit erhalten sollen. Als Konsequenz soll die berufliche Bildung in das allgemeine und öffentlich verantwortete Bildungssystem eingefügt und so gestaltet werden, daß die Jugendlichen mit verbesserten Fachqualifikationen auch Fähigkeiten erwerben können, die für ihr Leben in der Familie, im Beruf, während der Freizeit, in der Gesellschaft und im Staat von Bedeutung sind. In diesem Zusammenhang weist die Kommission darauf hin, daß jene Jugendlichen, die in einer Berufsausbildung oder aber ohne Ausbildungsvertrag im Arbeitsleben stehen, gegenwärtig 80 bis 85 Prozent der Lernenden eines Jahrgangs ausmachen.

Die Vorschläge der Kommission führen vor allem jene Überlegung weiter, die sie in ihrem 1970 veröffentlichten Strukturplan für das Bildungswesen angestellt hat. In diesem Plan hieß es unter anderem: „Alle Bildungsgänge der Sekundarstufe II sollen an den gleichen bildungspolitischen Zielen, didaktisch-pädagogischen Gesichtspunkten und organisatorischen Grundsätzen ausgerichtet sein. Das Denken in Bildungsgängen tritt hinter dem Denken in Bildungsgängen zurück, die auf bestimmte Lernziele gerichtet sind. Die gegenwärtigen Bildungseinrichtungen erhalten neue Funktionen.“

Diesem Ziel entsprechend sollen die Lernangebote in der künftigen Sekundarstufe II als Bildungsgänge organisiert werden, nämlich als eine bestimmte Abfolge von Lernveranstaltungen mit einem Schwerpunkt, den der einzelne Jugendliche nach seinen Interessen und seinen Berufsbzw. Studienabsichten wählt. Zu jener Abfolge soll eine berufliche Grundbildung gehören, an die sich die Fachbildung anschließt. Die einzelnen Bildungsgänge gliedern sich wiederum in Kursen als inhaltlich begrenzte, in sich abgeschlossene Lerneinheiten, die das System der Schulklassen ablösen. Die Kurse sollen, soweit dies von der Sache her möglich ist, in verschiedenen Bildungsgängen anrechenbar sein: zum Beispiel ein Englischkurs des Bildungsganges Industriekaufmann im Bildungsgang

Neuere Sprachen oder ein Mathematikkurs des Bildungsgangs Vermessungstechniker im Bildungsgang Optiker. Am Ende der Bildungsgänge stehen als staatlich anerkannte Abschlüsse

- der *Fachabschluß A*, der entweder unmittelbar zu einer Berufstätigkeit etwa als Facharbeiter oder Geselle oder zu einem weiteren Bildungsgang führt, und
- der *Fachabschluß B*, der zu einer Berufstätigkeit mit höheren Anforderungen, etwa als Techniker oder Assistent, oder zu einem Studium führt. Der Abschluß B ist entweder erreichbar in einem Bildungsgang nach dem Abschluß A oder in einem Bildungsgang, der direkt auf den Abschluß B hin angelegt ist. (akd 24. 4. 74)

Sonstige Länder

Die Deutschen in Ungarn

(Auszugsweise Wiedergabe des Berichts von Hanni Konitzer in der FAZ vom 4. 5. 1974)

Vor dem Jahr 1945 lebten in Ungarn 476 000 Volksdeutsche. 200 000 bis 220 000 Ungarn deutscher Muttersprache sind im Lande geblieben. Sie leben weit verstreut in 220 Ortschaften, die in 13 der insgesamt 19 ungarischen Komitate liegen. Da nur bestenfalls die Hälfte der schwäbischen Eltern heute noch mit ihren Kindern deutsch spricht, hängt der Weiterbestand der deutschen Volksgruppe in Ungarn letztlich davon ab, wie viele schwäbische Kinder in der Schule in ihrer Muttersprache sprechen, lesen und schreiben lernen.

1968/69 gab es in Ungarn sechs deutsch- oder gemischtsprachige Kindergärten mit 230 Kindern. 1972/73 waren es 39 mit 1700 Kindern. Die Zahl der deutschsprachigen Kindergärtnerinnen, die in Ödenburg (Sopron) ausgebildet werden, ist in diesem Zeitraum von 8 auf 52 gestiegen. Die Zahl der Grundschulen mit Deutschunterricht hat in den letzten vier Jahren von 123 mit 9460 Schülern und 168 Deutschlehrern auf 146 mit 11 416 Schülern und 235 deutsch-

sprachigen Pädagogen zugenommen. Im Komitat Baranya bestehen außerdem zwei Schulen — 1968/69 war es eine — mit ausschließlich deutscher Unterrichtssprache, die von 136 Schülern besucht werden. 11 Lehrer unterrichten dort. Stolz ist die Minderheit darauf, daß es auch drei Gymnasien mit deutschsprachigen Klassenzügen gibt: in Fünfkirchen, in Baja und das Lajos-Kossuth-Gymnasium im XX. Bezirk von Budapest.

Bis vor einem Jahr war die deutschsprachige Gymnasialausbildung in Budapest dem traditionsreichen Eötvös-Gymnasium im Zentrum der Hauptstadt angegliedert. Das Ergebnis entsprach jedoch nicht Sinn und Zweck einer solchen Nationalitätenschule. Zahlreiche ungarische Kinder aus gebildeten budapester Familien drängten sich um eine Aufnahme in die deutschsprachigen Klassen, weil ihre Eltern sie doppelsprachig aufwachsen lassen wollten; der Anteil der Schüler deutscher Muttersprache aber ging von Jahr zu Jahr zurück. Das ist auch verständlich, denn die schwäbischen Familien leben zumeist nicht in Budapest, sondern im Umkreis der Stadt. Ein Internat für die deutschen Schüler ist jedoch nicht vorhanden. So läßt man jetzt die deutschen Klassen am Eötvös-Gymnasium auslaufen. Statt dessen hat man am Lajos-Kossuth-Gymnasium, dort, wo die Metropole schon ins Ländliche übergeht, mit einem deutschen Klassenzug neu begonnen. Daß der Schuldirektor und vier Lehrer — sie kommen aus der Batschka — deutscher Abstammung sind, erleichterte den Start.

Dennoch handelt es sich um ein schwieriges Experiment. Die 18 Schüler und Schülerinnen der ersten Klasse — es sind Vierzehnjährige, denn die vierklassigen ungarischen Gymnasien schließen an eine achtklassige Grundschule an — haben gleichzeitig mit dem Wortschatz, der deutschen Grammatik und dem sachlichen Lehrstoff zu kämpfen. Für die meisten Kinder muß die deutsche Muttersprache wie eine Fremdsprache unterrichtet werden. Selbst diejenigen, die daheim noch deutsch sprechen, reden ja ein altväterliches Schwäbisch, genauso, wie es ihre aus Schwaben einge-

wanderten Vorfahren vor rund zweihundert Jahren gesprochen haben.

Die naturwissenschaftlichen Fächer werden im übrigen auch in den deutschsprachigen Gymnasialklassen in ungarischer Sprache unterrichtet — den Kindern soll für ein späteres Universitätsstudium der erforderliche ungarische Fachwortschatz vermittelt werden. Die Lehrfächer in deutscher Sprache sind: Geschichte, Geographie, Singen, Körperkultur (Turnen plus Körperkunde), deutsche Grammatik, deutsche Literatur, Weltanschauung und bemerkenswerterweise auch Russisch. Die Schüler lernen das Russische in der Beziehung zur deutschen Sprache, man geht also davon aus, daß für diese Kinder Deutsch die Muttersprache ist. „Wenn wir hier erst ein Schülerheim für die fast durchweg vom Lande kommenden deutschen Kinder haben und mit ihnen auch in ihrer Freizeit deutsch reden können, wird alles viel einfacher werden“, sagt Direktor Thomann. Die Errichtung eines solchen Internats in Verbindung mit dem Lajos-Kossuth-Gymnasium ist für den nächsten Fünfjahrplanzeitraum (1976/80) zugesagt.

Die DDR leistet der deutschen Volksgruppe in Ungarn wichtige Hilfe. Sie gewährt begabten Abiturienten der deutschsprachigen Gymnasialklassen Stipendien an ihren Universitäten, gibt den Studenten des dritten Jahrgangs der Lehrerbildungsanstalt in Fünfkirchen, wo die deutschen Lehrer ausgebildet werden, die Möglichkeit, ein halbes Jahr kostenlos in der DDR zu studieren, veranstaltet Kurse zur Weiterbildung bereits unterrichtender deutscher Lehrer, gibt Bücher und Lehrmaterial. Man berichtet, daß der Verband der Ungarndeutschen fast immer eingeladen wird, einen oder zwei Teilnehmer zu schicken, wenn in der DDR Kurse für Chorleiter, Bibliothekare oder Museologen abgehalten werden. Die DDR wacht eifersüchtig über ihr Patronat für die Ungarndeutschen. Die Bundesrepublik täte darum der deutschen Volksgruppe keinen Gefallen, wenn sie es auf eine Art Wettbewerb mit der DDR ankommen ließe. Sicher, die Deutschen in Ungarn können noch viel gebrauchen, vor allem Anschau-

ungsmaterial für die Schulen, Bücher für Bibliotheken, Platten und Bänder mit Musik zur Bereicherung der deutschen Lokalsendungen. Aber bisher durfte es zwischen dem Verband der Ungarndeutschen und der Bundesrepublik keine Kontakte geben. Nach der Aufnahme diplomatischer Beziehungen zwischen Bonn und Budapest werden sich jetzt gewisse Möglichkeiten bieten. Doch wird die Bundesrepublik im Interesse der Deutschen in Ungarn bei jeglicher Hilfe vorsichtig operieren müssen. Denn die Schirmherrschaftsfunktion, die heute die DDR für diese Volksgruppe ausübt, ist auch eine nicht zu unterschätzende politische Rückendeckung für die deutsche Minderheit.

Deutsche Schule Madrid

Die Deutsche Schule Madrid hat mit 1929 Schülern in Kindergarten, Grund-, Haupt- und Oberschule bald das zweite Tausend voll. Erfreulicherweise konnte Ende des Schuljahres 1972/73 direkt hinter der Schule ein ca. 5000 qm großes Gelände gemietet werden, welches zu einem Sportgelände ausgebaut werden soll. Der Jahresbericht ist vor allem unterrichtlichen Fragen gewidmet. Frau Spendrin schreibt über „Pränumerisches Rechnen im Kindergarten“, die Herren Kehrhahn und Dommach geben einen „Erfahrungsbericht über differenzierten Deutschunterricht in der 2. Klasse“, Herr Manfred Becker berichtet über den „Deutschunterricht im Bachillerato mixto“. Die spanischen Abschlusssklassen führten je eine 14tägige Deutschlandfahrt durch; die Klasse 11 C entschloß sich zu einer Reise nach Bayern mit Flug Madrid—Frankfurt und München—Madrid, während die Klasse 11 B die Bahn und in Deutschland hauptsächlich den Omnibus benutzte und über Köln und das Ruhrgebiet nach Heidelberg und München und bis auf die Zugspitze fuhr. Die Klasse 12 unternahm eine Studienreise nach England mit mehrtägigem Aufenthalt in London und einer anschließenden sechstägigen Busfahrt durch das südliche England. Die Schulchronik verzeichnet u. a. den Besuch des Präsidenten der Zentralstelle, Herrn Onnen, und die Reifeprüfung, die 20

Schülerinnen und Schüler bestanden, und sie nennt mehrmals das Wort „puente“, für das noch keine deutsche Übersetzung gefunden wurde.

(Nach dem Jahresbericht 1972/73)

Gemeinnützige Privatschule ECOS — Deutsche Abteilung an der Costa del Sol

Die 1890 gegründete Deutsche Schule in Málaga, eine der ältesten deutschen Auslandsschulen in Spanien, wurde am Ende des Zweiten Weltkrieges im Jahre 1945 geschlossen und in der Folgezeit nicht wieder eröffnet. Das alte Schulgebäude im Limonar Alto steht nicht mehr, dort wurde ein großes Wohnhaus gebaut.

Die deutsche Privatschule an der Costa del Sol, etwa 45 km westlich von Málaga und 5 km abseits der verkehrsreichen Küstenstraße hoch in den Bergen gelegen, betrachtet sich als die Nachfolgerin jener Deutschen Schule in Málaga.

Der Schulträger der Deutschen Abteilung ist die spanische Schule ECOS-Estudios — Costa del Sol, beide sind Ganztagschulen.

Die Schulgebäude wurden von der „Residencia Hispano-Alemana para Alumnos S. A.“ erbaut und zur Verfügung gestellt. Das ist eine von Freunden und Gönnern der Schule gebildete Aktiengesellschaft spanischen Rechts. Die Räumlichkeiten umfassen Schulklassen, Küche, Speisesaal, Vorratsräume und Zimmer für das Schülerwohnheim, das im kommenden Schuljahr eröffnet werden soll.

Eine Anerkennung der Schule durch das Auswärtige Amt erfolgte bisher nicht und ist in nächster Zukunft auch kaum zu erwarten. So bleibt die Schule allein auf die Unterstützung von privater Seite angewiesen.

Das Schuljahr dauert von Mitte September bis Ende Juni. Die Ferientermine entsprechen denen der anderen deutschen Schulen in Spanien.

Zur Schule gehören Kindergarten und Vorschule, Grundschule, Hauptschule und Realschule. Koedukation und Religionsfreiheit bestehen in allen Klassen. Kindergarten und Vorschule werden z. Zt. von ca. 50 Kindern insgesamt besucht, und

zwar nach 2 Jahrgängen und Gruppen getrennt. Der Besuch ist Pflicht für alle Kinder, die Deutsch nicht als Muttersprache sprechen. Die Übernahme in die erste Grundschulklasse soll von einer Deutschprüfung und einem Schulreife-test abhängig gemacht werden.

Die Grundschule wird von rund 125 Schülern (4 Jahrgänge — 5 Klassen) besucht. Deutsch ist in allen Fächern Unterrichtssprache, außer dem Spanischunterricht, der in 6—8 Wochenstunden von spanischen Lehrkräften erteilt wird.

Eine Hauptschulabteilung wurde neu eingerichtet. Sie soll nach erfolgtem Ausbau 5 Jahrgänge umfassen und in ihrer 5. Klasse neben Spanisch Englisch als 2. Fremdsprache haben. In diesem Schuljahr wurde eine 1. Klasse mit ca. 15 Schülern eingerichtet.

Die Realschule ist voll ausgebaut. Sie hat in 6 Jahrgängen und 6 Klassen ungefähr 90 Schüler. Die Lehrpläne sind den innerdeutschen Plänen angepaßt. Der Besuch der Klassen 5 und 6 gilt als Probezeit, in der wie in Deutschland die Eignung für den Besuch einer höheren Schule geprüft werden soll. Die Abschlußprüfung nach dem 10. Schuljahr soll in Zukunft unter Leitung eines von innerdeutschen Schulbehörden bestellten Prüfungskommissars erfolgen. Um den Schülern der Realschule jederzeit den Übertritt in eine spanische Oberschule oder deutsche Auslandsschule zu ermöglichen, gelten hier Deutsch und Spanisch gleichermaßen als Unterrichtssprachen.

Die Fächer Spanische Sprache und Literatur, Ciencias Naturales, Geografía e Historia de España und Religion für spanische Schüler werden in der Realschule in spanischer Sprache unterrichtet und von spanischen Lehrkräften erteilt. In allen anderen Fächern ist Deutsch die Unterrichtssprache. Die Schule wird hauptsächlich von deutschen Kindern besucht. Da aber in fast allen Klassen auch spanische, holländische, englische und andere Schüler vorhanden sind, werden zusätzlich Intensivkurse in Deutsch und Spanisch angeboten, damit die Schüler möglichst bald ohne zu große Schwierigkeiten am normalen Unterricht in den Klassen teilnehmen können.

Frühstück und Mittagessen erhalten die Schüler und Lehrer in der Schule. Die Unterrichtszeiten sind montags bis freitags von 9.45 bis 17.30 Uhr. In den Monaten September und Juni schließt die Schule schon nach dem Mittagessen um 14.30 Uhr.

Die Sprachenfolge an der Realschule ist: Deutsch, Spanisch, Englisch ab Klasse 5, Latein ab Klasse 7 (fakultativ), Französisch ab Klasse 9 (fakultativ).

An der deutschen Privatschule besteht wie an deutschen Auslandsschulen weder Schulgeld- noch Lernmittelfreiheit. Es werden nur Schulbücher gebraucht, die von deutschen Kultusministerien genehmigt und empfohlen sind.

Wie an vielen Auslandsschulen bedeutet für die Schulleitung die Verpflichtung geeigneter Lehrkräfte eine besondere Schwierigkeit. Für die deutsche Privatschule würde es eine wesentliche Unterstützung bedeuten, wenn ihren Lehrern die Arbeitszeit hier in Spanien voll auf das Besoldungs- und Pensionsdienstalter seitens der Kultusministerien angerechnet werden könnte. Z. Zt. arbeiten einige ehemalige Lehrer und Leiter deutscher Auslandsschulen an dieser Privatschule mit.

Die Anschrift der Privatschule lautet:

E C O S — Deutsche Schule, Apartado 61
Benalmádena-Costa (Málaga) — Spanien
H. Frevert

Deutsche Höhere Privatschule Windhoek

Mit Beginn des Schuljahres 1974 ist die Schülerzahl von 836 (Anfang 1973) auf 860 gestiegen. Erstmals mußten im 13. Schuljahr zwei Klassen mit je 21 Schülerinnen und Schülern eingerichtet werden. Dafür wurden der Schule zwei weitere Planstellen für Lehrer aus der Bundesrepublik zugewiesen. 43 der 50 Lehrkräfte der Schule sind vollbeschäftigt, 7 teilbeschäftigt. 28 Lehrkräfte (8 Herren, 20 Damen) sind Ortskräfte, 17 Herren und 5 Damen sind aus dem innerdeutschen Schuldienst zum Dienst an der DHPS beurlaubt. — Im Oktober 1973 besuchten vier Persönlichkeiten des Auswärtigen Amts, des Auslandsschulausschusses der KMK und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen die

DHPS, um sich an Ort und Stelle ein Bild von der Schule zu machen, die als einzige Schule Afrikas südlich des Äquators zur allgemeinen Hochschulreife führt. Die anlässlich dieses Besuches über die DHPS und ihre Zukunft gemachten Äußerungen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

Wegen ihrer Bedeutung für die Erhaltung der Deutschsprachigkeit und nicht zuletzt wegen der Bedeutung des hier eingerichteten 13. Schuljahrs wird die DHPS auch weiterhin Gegenstand der Förderung durch die Bundesrepublik Deutschland

bleiben. Freilich müssen die Ausbildungserfolge die beträchtlichen Aufwendungen rechtfertigen. Die begrenzte Ausbildungskapazität der Schule soll aber nicht nur den Kindern der Eltern zugute kommen, die die Kosten für Schule, Heim und Lehrmittel mühelos aufbringen können. Vielmehr soll durch Bereitstellung von Stipendien auch Kindern weniger bemittelter Eltern der Besuch der DHPS ermöglicht werden.

(Aus der Schulzeitung der DHPS, Heft 24, März 1974)

Buchbesprechungen

Horst Dinter: Werkstatthandbuch Technik. Ein Handbuch für Schüler. 100 gezeichnete und gezeichnete Einzelblätter mit 98 Abbildungen. Otto Maier Verlag, Ravensburg 1973. DM 9,80.

Das vorliegende Handbuch für das Technische Werken in der Sekundarstufe I zeichnet in Stichworten und mit kurzen Hinweisen in Form eines Nachschlagewerks all das auf, was in der wöchentlichen Werkstattarbeit oder im Technikunterricht in der Klasse benötigt wird. Es bietet dem Schüler (aber auch dem Lehrer) zunächst eine Werkstatt- und Arbeitsordnung mit einer klaren Anleitung zur Unfallverhütung und zur Ersten Hilfe, dann eine Einführung in die Bereiche Werkzeugkunde, Werkstoffkunde, Werkverfahren und in die Arbeit mit Werkzeugmaschinen. Ausführlich behandelt sind schließlich die Darstellungsmittel und Darstellungsformen des Werkzeichnens. Als echtes Arbeitsbuch ermöglicht es dem Schüler, seine Kenntnisse selbst zusammenzutragen und aufzuarbeiten. Die vorgelochten, gezeichneten Seiten lassen sich leicht auseinandernehmen, so daß sich der Schüler sein eigenes Arbeitsbuch in einem DIN A 4-Schnellhefter zusammenstellen und mit eigenen Notizen, Aufzeichnungen, Skizzen und Fotos erweitern kann. Die verschiedenen Arbeitsbegriffe sind am Schluß alphabetisch

aufgeführt; außerdem helfen beim Aufsuchen der einzelnen Sachbegriffe die in der äußeren oberen Blattecke aufgedruckten Leitbuchstaben. Alles in allem: eine wertvolle Hilfe bei der Arbeit mit dem neuen „Curriculum Technik“.

A. Wehmeyer

Wilhelm Weischedel: Die philosophische Hintertreppe. 34 große Philosophen in Alltag und Denken. Nymphenburger Verlagshandlung, 3., erweiterte Aufl. München 1973. 362 S., Ln. DM 29,80.

Wilhelm Weischedel, o. Professor der FU in Berlin, seit 1970 emeritiert, ist, wie zwei Auflagen bekunden, bei seinem zwölfjährigen Aufstieg über die schmucklose Hintertreppe zu Thales (und Anaximander), Sokrates, Platon, Aristoteles, Augustinus, Thomas, Descartes, Spinoza, Kant, Fichte, Schelling und Hegel von vielen begleitet worden. Nun führt er uns zu insgesamt 34 Philosophen, und schon die erhellenden Überschriften der 20 neuen Kapitel dürften die alten und zahlreiche andere Begleiter anlocken: Parmenides und Heraklit oder die gegensätzlichen Zwillinge; Epikur und Zenon oder pflichtloses Glück und glücklose Pflicht; Plotin oder die Gesichte des Entrückten; Anselm oder der bewiesene Gott; Eckhart oder

Gott als Nichtgott; Nicolaus oder der Nomenklator Gottes; Pascal oder die gekreuzigte Vernunft; Leibniz oder das Puzzlespiel der Monaden; Voltaire oder die Vernunft in der Klemme; Rousseau oder der unglückliche Gefühlsdenker; Hume oder der skeptische Schiffbruch; Schopenhauer oder der böse Blick; Kierkegaard oder der Spion Gottes; Feuerbach oder der Mensch als Schöpfer Gottes; Marx oder die Revolte der Wirklichkeit; Nietzsche oder Macht und Ohnmacht des Nihilismus; Jaspers oder das fruchtbare Scheitern; Heidegger oder die Sage vom Sein; Russell oder die Philosophie als Protest; Wittgenstein oder der Untergang der Philosophie. Was in der Besprechung der ersten Auflage in 11/67 gesagt wurde, läßt sich aus verstärkter Überzeugung wiederholen: Ein köstliches Buch voll anmutig dargebotener Weisheit. G. Scholz

Helmut Seiffert: Einführung in die Logik.

Logische Propädeutik und formale Logik. C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, München 1973. 231 S., Ppb. DM 17,80.

Wie in den drei in 5/71 und 5/72 besprochenen Büchern des Verf. (Einführung in die Wissenschaftstheorie 2 Bd., Marxismus und bürgerliche Wissenschaft) ist der hervorragende Vorteil auch dieser Arbeit die Klarheit der Diktion. Hinzu kommen eine graphische und formelhafte Verdeutlichung der Sachverhalte. Verf. geht von der Logik als der unentbehrlichen Grundlage jeder Fachwissenschaft aus, denn „die Logik verhilft uns nämlich zu dem, was man früher ‚die Ordnung der Gedanken‘ genannt hätte“ (17). Da aber alles Denken sich in Begriffen, also in der Sprache, formuliert, kann die logische Propädeutik an den Bausteinen der logischen Sprache demonstriert werden. Allerdings muß man bedenken, daß unsere Sprache keineswegs immer logisch ist. Beispiel: Umkehrung der Prädikatoren „Ein Brüller löwt“ (30). Aus der Grammatik kennt man die verknüpfenden Konjunktionen; dementsprechend findet man in der Logik die Junktoren. Parallel dazu führen bestimmte Pronomina (alle, mindestens ein, kein) zu

den Quantoren der Logik. Die „Elementare Formale Logik“ beginnt mit der Prädikatenlogik (51—101), die sich vorwiegend mit den Mengen und ihren Relationen befaßt. Ein besonderer Abschnitt ist der Mengen-Algebra gewidmet. Die Junktoren- oder Aussagenlogik (102—186) „hat die Aufgabe, zu zwei gegebenen Sätzen, deren Wahrheitswerte bekannt sind, den Wahrheitswert der Verknüpfung festzustellen“ (102). Auf der exakten, mathematisierten Form der Prädikaten- und Junktorenlogik wird in gleicher Weise die Quantorenlogik aufgebaut (186—205). Diese drei sind die Elemente der Syllogistik, die im letzten Kapitel (206—224) als syllogistisches System dargestellt wird. Vertraut man sich dem Buche an, so wird man konsequent durch ein sprödes Kapitel der Denkformen geführt, und nebenbei wird klar, warum die Schulmathematik auf die Mengenlehre umgestellt worden ist. W. Krieß

Hans Joachim Bogen: Gezähmt für die Zukunft.

Leistungen und Perspektiven der Biotechnik. Droemer Knaur, München 1973. 312 S. mit 150 meist farb. Fotos und Zeichnungen, Register, 15 × 22 cm, Linson DM 25,—.

Ein zugkräftiger nicht fachbezogener Titel ruft leicht die Skepsis des nüchternen Naturwissenschaftlers hervor. Bei dem vorliegenden Band der Knaur Sachbücher allerdings bietet der Name des Autors Gewähr für Sachlichkeit und Qualität. Prof. Dr. Bogen, Verfasser von Knaurs „Buch der modernen Biologie“, setzt sich mit der Biotechnik auseinander, die als planmäßige Nutzung von Mikroorganismen (Algen, Pilze, Hefen, Bakterien) in industriellen Ausmaßen definiert wird. Nach einem Vorwort, einem Abstecher zu Termiten und Blattschneiderameisen als „Vorbildern“ biotechnischer Formen, werden die Beispiele dargestellt. Die Gliederung des Buches erfolgt nach den genutzten Lebewesen. Der erste Abschnitt hat die Bedeutung der Algen zum Inhalt. Es seien nur einige Überschriften zitiert: Die Ernährung der Welt; Algenfarmen in Entwicklungsländern; Abwasserverfahren;

Alginat, vom Bierschaum zum Tarnnetz; u. a. Ähnlich umfangreich ist das Kapitel Pilze: Über das Vielseitige an Saprophyten; Alkohol durch Gärung; Protein aus Erdöl; usw. Nahezu 100 Seiten sind dem Thema Bakterien gewidmet. Hierunter fallen auch die mit der Humusbildung und Abwasserreinigung zusammenhängenden Probleme. Der letzte Abschnitt hat die Überschrift „Mikroorganismen als Forschungsmodelle“ mit den Untertiteln: Gestaltbildung — Morphopoïese und Morphogenese, Gestaltbildung bei höheren Lebewesen, Krebs, „Gen-Chirurgie“ und genetische Manipulation des Menschen? An einen breiten Leserkreis denkend, legt der Autor besonderes Gewicht auf Anschaulichkeit und verständliche Sprache. Zu leicht wird es dem Leser allerdings auch nicht gemacht — Gott sei Dank; denn er muß noch mitdenken, er muß einmal eine chemische Formel, eine Gleichung genau lesen oder eine Graphik analysieren. Er wird es gern tun; denn der Text ist so anregend und fundiert geschrieben, daß man das Buch, einmal angefangen, so schnell nicht wieder aus der Hand legt. Jeder, auch der Fachmann, wird Neues dazulernen. Der Fachlehrer kann aus der Fülle des Gebotenen schöpfen und Aspekte in den Unterricht einbringen, die die Bedeutung der Biologie für Gegenwart und Zukunft untermauern.

N. Herrmann

Klaus Wigand: Grundfolien für den Mathematikunterricht. Serie 1: Gitternetze für Overhead-Projektion. — Serie 2: Grundkurven für Overhead-Projektion. Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1973. Jede Mappe mit 12 Folien 21 × 29,7 cm DM 30,—; Einzelfolie DM 3,— (Bestell-Nr. 8201/8202).

Die Darstellung von Funktionen sowie die Entwicklung geometrischer Konstruktionen ist oft mit Schwierigkeiten verbunden, weil es an Wandtafeln mit geeigneten Gitternetzen mangelt. Will man in der darauffolgenden Stunde anhand der entwickelten Zeichnung wiederholen, beginnt die ermüdende Kleinarbeit von neuem. Hier läßt sich der Overhead-Projektor sinnvoll und zeitsparend einsetzen.

Mit den vom Aulis Verlag vorgelegten „Grundfolien für den Mathematikunterricht“ hat der Mathematiklehrer ein vielseitig verwendbares Material an der Hand. Die Serie 1 enthält 12 Gitternetze: Parallel- und Punktgitter, Quadrat-, Rechteck-, Parallelogramm- und Rautennetze, Polarkoordinaten sowie polare und äquatoriale Globusnetze. Die Folien sind bewußt neutral gehalten; sie enthalten weder Koordinatenachsen noch bezifferte Maßstäbe. So ist ein vielseitiger Einsatz der Gitter möglich. Die Folien können als Unterlage für Transparente verwendet werden, man kann sie aber auch direkt mit wasserlöslichen Stiften beschreiben. Die Serie 2 stellt 12 häufig in der Schulmathematik vorkommende Kurven bereit. Neben verschiedenen Parabeln und Hyperbeln enthält sie die wichtigsten trigonometrischen und die Exponentialfunktionen. Durch Drehen, Spiegeln und Verschieben lassen sich zahlreiche weitere Graphen aus ihnen entwickeln. Die Folien sind in Mappen erhältlich, denen Hinweise für Einsatzmöglichkeiten beigelegt sind; sie sind aber auch als Einzelblätter zu beziehen.

K. Schwalbe

Richard Hamann/Jost Hermand: Epochen deutscher Kultur von 1870 bis zur Gegenwart. Band 4: Stilkunst um 1900 (sammlung dialog — Bd. 52). Nymphenburger Verlagshandlung, München 1973. Doppelband mit 512 S. und 88 Abb., Ppb. DM 34,—.

Dieser Doppelband analysiert die kulturellen Strömungen um die Jahrhundertwende. Wende, d. h., was da an „fortschrittlicher Reaktion“ aufbrach, strebt nach Überwindung der liberalistischen Kultur-anarchie, die den einzelnen in einer solipsistischen Selbstgenügsamkeit zurückgelassen hatte. Nun suchen die Ideologen wieder nach Bindungen. In Opposition stehen: Volk statt Masse, Rasse statt Völkerchaos, Idealismus statt Materialismus, Kultur statt Zivilisation, Religio statt Liberatio. Das neue Lebensgefühl umschreibt der Verf. mit dem Begriff ‚Stilkunst‘, weil er damit das Anspruchsvolle und rein Formale dieser Ideologiekomplexe

umgreifen kann. Er zitiert aus dem Buch „Das klassische Ideal“ (1906) der Gebrüder Horneffer S. 213: „Die Einheit im Vielfachen, das unsichtbare Band, das sich um einen Kreis vieler getrennter Dinge schlingt, das ist Stil“ und aus dem Manifest „Feste des Lebens und der Kunst“ von Peter Behrens: „Der Stil aber ist das Symbol des Gesamtbefindens, der ganzen Lebensauffassung einer Zeit, und zeigt sich im Universum aller Künste“. Dieses Neue äußert sich in drei Phasen: in der ästhetisch-dekorativen, der volkhaft-monumentalen und in der werkbetont-sachlichen Phase. Der Verf. sichert sich im Vorwort ab, daß er bewußt ‚einige Verzerrungen‘ ankündigt, weil seine Methode ihn dazu zwingt, wenn er aus dem weitschichtigen Material das ‚Stilbestimmende‘ herauslösen wird. Für seine Absicht entlehnt er ein Wort Karl Lamprechts aus den Studien ‚Zur jüngsten Vergangenheit‘ (1912) S. 18, daß es hier um den Inbegriff aller jener Momente geht, die in entscheidender Weise den jüngsten Vorgang der Entwicklung kennzeichnen. Das Werk liest sich dank der Klarheit und sogar Schönheit der Sprache leicht, obwohl der Gegenstand eine Menge Unbekanntes, aber Reizvolles hart nebeneinanderstellt. Es entläßt jeden Fachlehrer, der nach einer Synopse übergreifender Sachgebiete sucht, mit einer Fülle wertvoller Daten, die gerade unsere Zeitströmungen als nicht gar zu neu erscheinen lassen.

C. Schneider

Heinz Fischer (Hrsg.): **Deutsche Kultur.** Eine Einführung. Erich Schmidt Verlag, Berlin 1973. 170 S., 13 Abb., DIN A 5, kart. DM 14,80.

Deutsche Auslandsschulen in Übersee verstehen sich als Vermittlerinnen eines Aspekts europäischer Kultur. Daher ist es gut, wenn hier ein gedrängter Abriß des deutschen Beitrags zum Kulturverständnis der Alten Welt in die Hand des Schülers gelegt wird. Der Wissensstoff bewegt sich in einem Verstehensbereich, der für den Abschluß der Sekundarstufe I als Minimum zu fordern ist. Der Hrsg. zeichnet für die Aufsätze über Geschichte, Deutsche Landschaften, Deutsche Sprache, Erziehungs-

wesen, Literatur, Theater, Humor. Andere Verfasser erweitern das ‚Deutschlandbild‘ auf Österreich, die Schweiz, auf Musik, Kunst, Volkslied, Folklore, Trachten. Die Definition, was nun deutsche Kultur eigentlich sei, wird in den Darlegungen dieser Einführung in die Kulturgeschichte verschlüsselt. Es ist zu begrüßen, daß dies überhaupt gewagt wird, da der Preisgabe und Aufweichung einer gesamtdeutschen Kultur bisweilen das Wort geredet wird. Schade, daß „einige Fakten über die DDR“ (S. 28) nur 19 Zeilen umfassen, aber die Geschicklichkeit in der Darbietung eines solchen Werkes liegt ja vor allem in der Kunst des rechten Aussparens.

C. Schneider

Willy Hochkeppel: Modelle des gegenwärtigen Zeitalters. Thesen der Kulturphilosophie im Zwanzigsten Jahrhundert. Nymphenburger Verlagshandlung, München 1973. 216 S., Ln. DM 22,—.

Der Verf. stellt von vierzehn „fleißigen Denkern und Deutern“ (S. 13) Analysen ihrer kulturphilosophischen Sinnfindung über unsere Zeit nebeneinander und fragt: Inwieweit haben sie Klarheit über den Menschen, seine Geschichte und namentlich über unsere Zeit gebracht und in welchem Maße sind sie heute durch einzelwissenschaftliche Detailanalysen diskreditiert? Dabei gelingt es durch vielfältige Vergleiche, Gegenüberstellungen und Rückblenden die charakteristischen Züge der herangezogenen Werke herauszuarbeiten, und der Leser wird sich bewußt, was Geistes Kind er ist, d. h. welchen Beeinflussungen gegenwärtiger geistesgeschichtlicher Ideen oder Tendenzen er zuneigt. Das wäre der Nettoprofit. Zum andern aber rekapituliert das Werk eine Fülle von Materialien und Impulse für künftige, strengere und präzisere Theorien unseres Zeitalters. „Aus den Modellen ist ... zu lernen, daß man seine Zeit besser durchschaut, wenn man sich manchmal quer zu ihr stellt, aber nicht à tout prix gegen sie“ (S. 198). Gleichwohl, so sagt der Verf., wird man auch in Zukunft auf jene hochgesteckten Ziele und kühnen Perspektiven, wie sie sich in den Modellen des gegenwärtigen Zeitalters prä-

sentieren, nicht ganz verzichten wollen. Welche sind es? Er führt sieben „Restaurative und Konservative“ vor: O. Spengler, K. Jaspers, José Ortega y Gasset, A. Rüstow, Arnold J. Toynbee, Hans Freyer, Alfred Weber. Ihnen ist gemeinsam, daß sie unsere Gegenwart an einem gefährlichen Krisenpunkt innerhalb des Kontinuums oder der Zyklen der Geschichte plazieren, der zu den düstersten Überlegungen Anlaß gibt. Es sind Kulturpessimisten reinsten Wassers. Es folgen drei „Liberale und neue Aufklärer“: David Riesmann, Th. Geiger, Karl R. Popper. Was uns nach diesen „Nüchternen“ (S. 137) nottut, sind Selbständigkeit im Denken und Menschwerdung durch Erwachsenwerden. H. Marcuse erscheint mit dem „ein-dimensionalen Bewußtsein“ als Vertreter des radikalen Kritizismus. Seine Analyse endet in bloßer Ablehnung, jenseits des „Prinzips Hoffnung“. Drei „Außenseiter“ setzen andere Schlaglichter: Jean Gebser, Pierre Teilhard de Chardin und Burrhus F. Skinner. Es ist die Crux aller Kulturphilosophie, daß sie noch in den ephemeren Phänomenen oder Symptomen der jeweiligen Gegenwart fast zwanghaft das Negative, die Verführung zur uneigentlichen Existenz, kurz das Schlechter-als-Früher entdeckt (S. 88).

C. Schneider

Jean Piaget: Die Entwicklung des Erkennens. Band II: Das physikalische Denken. Aus dem Franz. von Fritz Kubli. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1973. 337 S., Linson DM 39,50 (Best.-Nr. 92635).

Mit dem Band „Das Physikalische Denken“ legt Piaget den zweiten Teil seines insgesamt dreibändigen Werkes vor, das sich mit der „Entwicklung des Erkennens“ befaßt. Es handelt sich bei dem Gesamtwerk um eine Erkenntnispsychologie, in der Piaget eine umfassende Synthese seines Lebenswerks gibt, das aus der Spannung zwischen naturwissenschaftlicher und philosophisch-logischer Erkenntnis lebt. In diesem zweiten Band verknüpft Piaget die Ergebnisse seiner experimentellen Forschung des kindlichen Denkens mit Ein-

sichten, die die Wissenschaftsgeschichte vermittelt. Dabei geht es ihm darum, zu zeigen, daß sich auch die physikalischen Grundbegriffe aus der Handlung heraus entwickeln, wobei der objektbezogene Aspekt der Handlungen stärker in den Vordergrund tritt als bei der Entstehung mathematischer Strukturen. Schon bei der ersten Kontaktnahme mit den erkenntnistheoretischen Deutungen der Physik findet man sich mit der interessanten Schwierigkeit der Abgrenzung von Mathematik und Physik konfrontiert. Piaget führt den Leser zu der Einsicht, daß eine bewegliche Grenze notwendig ist, um den Unterschied zwischen der musikalischen Erfahrung und der mathematischen Konstruktion kenntlich zu machen. Während die Geometrie des realen Raumes wohl zur Physik gezählt werden kann, sind die allgemeinsten Gebiete der Physik vollständig deduktiv geworden und geben zu Formulierungen Anlaß, die der Mathematik analog sind. Die klassische Mechanik bildet eine derart formalisierte Struktur. Wenn das physikalische Denken anfänglich vom mathematischen Denken ausgeht, biegt seine Richtung jedoch bald davon ab und kann nicht mehr als einfach gerichtet oder gar als geradlinig wie das mathematische Denken bezeichnet werden. Als Denkweise, die sich wesentlich an der Wirklichkeit orientiert, schwankt das physikalische Denken zwischen zwei Extremen: der Auflösung des Objekts in die Operationen des Subjekts und der Veränderung der Operationen, die mehr und mehr in die Tiefe greifen müssen, wenn es ihnen gelingen soll, sich an ein Objekt anzupassen. In der Frage nach der Beziehung zwischen der Erkenntnis und der Einwirkung des Experimentierenden auf die Realität sieht Piaget ein wesentliches Problem, das das physikalische Denken der genetischen Erkenntnistheorie stellt. Wie der bereits besprochene Band I ist dieser Band wieder ein Buch Piagets, das jeden erkenntnistheoretisch interessierten Physiker ebenso fesseln wird wie den Psychologen. Es ist ein Buch, das zu lesen sich lohnt, das aber nicht leicht zu lesen ist!

H. G. Becker

Peter Schulz-Hageleit: Wie lehrt man Geschichte heute? Vorschläge und Materialien für ein umstrittenes Fach. Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg 1973. 160 S., kart. DM 16,—.

Der Akzent liegt auf ‚heute‘. Das hervorragend übersichtliche, jedem Begriffsfetischismus abholde und deswegen so erfreuliche didaktische Hilfsmittel sei jedem Geschichtslehrer empfohlen. Der Verf. macht sich und uns nichts vor. Er verschanzte sich nicht hinter üppiger Eloquenz oder endet mit einem Fragezeichen, wie der Titel vermuten ließe. Aus den Erfahrungen an einer gymnasialen Mittel- und Oberstufe erwachsen, aber rückwärts für die Hauptschule, vorwärts für den Fachbereich Erziehungswissenschaft fruchtbar, ist der Verf. jenen Historikern verpflichtet, „die das Unausdeutbare und die Offenheit jeglichen Geschehens vor Augen haben und zu keinem System und zu keiner endgültigen Gewissheit gelangen können“. Da „die Geschichte nicht mathematisierbar“ sein wird, bleibt sie gerade wichtiges Fach zur Denkerziehung, denn Geschichte bietet „Stoff und Widerstand, an dem das Denken sich bilden kann“. So haben die Forderungen bewußt normativen Charakter, d. h. der Verf. gibt dem Geschichtslehrer eine an- und erregende Theorie, die praktisch ist und sich ungeachtet ihrer Präzisionsbedürftigkeit als fruchtbar erweisen kann. Die Leitfrage, so S. 10, bleibt stets verwoben mit der weiter greifenden Frage nach dem Menschen, seiner Natur und seiner Bestimmung. Es ist wohlthuend, wenn der modischen Unverbindlichkeit ein „antizipiertes Menschenbild“ entgegengestellt wird, das durch die Erziehung zum Denken Gestalt gewinnt. „Sich verantworten und Rechenschaft ablegen, andere zur Verantwortung und zur Rechenschaft ziehen — das sind Denkakte, die ebenso geübt werden müssen wie korrekte Begriffswahl oder Ideologiekritik“ (76). Die acht Kapitel sind jeweils mit einer Problematik der Grundlagen der Untersuchung eingeleitet, so daß der Leser selbst in eine Denkerziehung einbezogen und mitunter sehr nachdenklich entlassen wird. Anregende Geschichtsthemen und Unterrichts-

beispiele sind unterstreichend in den Text einbezogen.

C. Schneider

Johannes Hansel: Bücherkunde für Germanisten. Studienausgabe. 6., vermehrte Aufl., bearb. von Lydia Tschakert. Erich Schmidt Verlag, Berlin 1972. 197 S., DIN A 5, kart. DM 12,80.

Früher wußte ein Student nach seiner schriftlichen Arbeit, wie man es macht. Dafür lernte er auch die Freude, oft den Unmut des Umwegs kennen. Dieses Werk ersetzt nichts, aber begleitet ein Proseminar für angehende Germanisten. Es führt mit einem Abkürzungsverzeichnis in die bibliographische Arbeit ein: Kürzungen der Zeitschriftentitel, Abkürzungen von Buchreihentiteln, Siglen für Bibliographien und Textabkürzungen. Die eingehende Erläuterung gliedert sich in den Sinn der Bücherkunde, in Bibliographien als Hilfsmittel, erklärt die Notwendigkeit des Sammelns und das Wie in fünf Stufen. Dieser Fünfschritt als Wegweiser zur bibliographischen Schulung geht von den „versteckten Bibliographien“ in den Darstellungen zur Sprach- und Literaturwissenschaft aus, wobei sinngemäß in allgemeine und deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft getrennt wird. Dann greift der Student zu den abgeschlossenen Fachbibliographien, schöpft sodann die letzten Jahrgänge der Periodika aus, überprüft darüber hinaus die periodischen Allgemeinbibliographien nach neuestem Schrifttum und gewinnt so durch das Studium der Fachzeitschriften den Überblick über die neueste Forschung. Der Ausblick — Welche Arbeiten entstehen zur Zeit auf dem Gebiet der Germanistik? — nennt die Anschriften, bei denen der Student vor Beginn seiner Arbeit Auskunft erhalten kann. Die vorliegende sechste Auflage wurde im März 1972 abgeschlossen. Wenn jetzt die reformierte Oberstufe in den Gymnasien eingeführt, der Klassenverband aufgelöst und längere sogenannte Jahresarbeiten als selbständige Leistung verlangt werden, wird das Buch auch einem Schüler im Fach Deutsch nützlich sein.

C. Schneider

Chemie-Testbogen für Hauptschulen. Lehrerausgabe. Von *Martin Ledig* und *Elmar Jaeger* (Leistungstest für die Schule, hrsg. v. *Dr. Oskar Höfling*). Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1972. 66 S. mit vielen Abb., DIN A 4, Plastikmappe DM 34,—.

Bei der Besprechung von Testbogen steht der Rezensent vor einer nicht leichten Aufgabe. Vorgefertigte Testbögen setzen in der Regel ein hohes Maß der Übereinstimmung von Lehrinhalten, Lernzielen und Methode voraus. Die hier vorliegende Lehrerausgabe umfaßt 50 Testbögen, je 25 zur anorganischen und organischen Chemie mit ausführlichem Vorwort und genauer Anleitung zum Gebrauch. Es gehören weiter Korrektur- und Bewertungsvorschläge, Formblätter für die Fehlerstatistik und die Ergebnisstatistik dazu. Die drei Blätter: Lehrerkontrollblatt, Schülerbogen und Fehlerstatistik sind so angelegt, daß die Korrektur und Auswertung in zwei Arbeitsgängen erfolgen kann. Der einzelne Testbogen bringt auf der Rückseite jeweils 10 Fragen nach dem multiple-choice Verfahren und auf der Vorderseite eine Zusatzaufgabe, meist als Lückentest, und Felder zur Beurteilung. Die einzelnen Bogen bauen nicht aufeinander auf; die Auswahl kann also nach der individuellen Situation erfolgen. Die Inhalte der Bogen sind den verschiedenen Bereichen der Chemie entnommen, z. B. Kohlenstoff und seine Oxide, Basen, Glas, Aluminium, Erdöl, Fette und Öle, Eiweißstoffe, Seife und Waschmittel usw. Es ist nicht Aufgabe dieser Besprechung, den Stoff und seine Darbietung zu bewerten; hier gehen die Urteile sicher auseinander (z. B. Ionengleichungen). Die Tests erscheinen in sich ausgewogen und im Schwierigkeitsgrad dem Niveau einer durchschnittlichen

Hauptschulkasse angemessen (Bearbeitungszeit jeweils 20—30 min). Ein deutliches Schwergewicht liegt auf der angewandten Chemie. Zweifellos bedeutet die Benutzung von vorgedruckten und preiswerten Testbögen eine Arbeitserleichterung und, bei entsprechender Vorbereitung, ein hohes Maß an Objektivität. Ein Versuch wird sich immer lohnen, gerade auch an der Auslandsschule. Dem Lehrer sei die vorherige Anschaffung der gesamten Ausgabe dringend angeraten, wobei die besonderen Bezugsbedingungen beachtet werden müssen. N. Herrmann

Wilhelm Weber: Biologie in Stichworten. II. Botanik. Physiologie — Ökologie — Fortpflanzung — Geobotanik. Verlag Ferd. Hirt, Kiel 1972. 139 S., 54 mehrfarb. Abb., br. DM 15,80.

In Fortführung und Abrundung von Band I (bespr. in 3/73) beschreibt dieser Band hauptsächlich die Physiologie, eine Disziplin mit kausalanalytischer Zielsetzung. Die Photosynthese und die Oxydation der Kohlenhydrate werden unter Zuhilfenahme biochemischer Grundlagen in Reaktionsübersichten dargestellt. Die Bewegungsphysiologie ist durch ausgezeichnete Skizzen veranschaulicht. Sie wurde zusammen mit Wachstum, Organbildung und Periodizität im Titel Formwechsel eingeordnet. In den übrigen Kapiteln finden sich kompendienartige Begriffsdefinitionen und Stichwortbeschreibungen von Anpassungsformen, Generationswechselltypen, Blütenbiologie, Floristik und Vegetationskunde. In dem sehr reichhaltigen Sachregister fehlen leider Hinweise auf Band I; sie sind auch im Text selten. Die beiden Stichwortbändchen erfüllen die Aufgabe einer allgemeinen Orientierung in der Botanik. A. Riedl

Anschriften der Mitarbeiter

Kurt Eckhardt, Colegio Andino, Bogotá, ab Juli 1974: 3559 Haina, Kloster, Goethestraße 7; Hans Schmidt, Casilla 5265, La Paz (Bolivien); Rudolf Reis, R. Antonio Cardoso 571-01, Porto (Portugal), ab Juli 1974: Trier, 55 Trier, Eugenstr. 35.

BHW: Die Bausparkasse, die es ihren Kunden leichter macht.

BHW-Bausparer kennen den Unterschied zwischen Bausparen und BHW-Bausparen.

Und Sie sollten ihn auch kennen, wenn Sie Beamter, Angestellter oder Arbeiter im öffentlichen Dienst sind. Denn nur Mitarbeiter des öffentlichen Dienstes dürfen BHW-Bausparer werden. Ihnen aber können wir ein paar ganz entscheidende Extras bieten. So geben wir zum Beispiel unseren Kunden das Bauspardarlehen, ohne eine Mindestansparsumme zu verlangen. Denn bei uns kommt es allein auf die Bewertungsziffer an. Und auch das gibt's nur beim BHW: Den besonderen Tarif für alle, die mit geringen Spar- und Tilgungsraten Eigentum schaffen oder erhalten wollen.

Verbinden Sie die BHW-Vorzugsleistungen mit den Vergünstigungen, die der Staat Bausparern gewährt. Am besten wenden Sie sich – möglichst sofort – an die nächste BHW-Beratungsstelle, Ihren BHW-Vertrauensmann oder direkt an die BHW-Hauptverwaltung in Hameln.

BHW

Die Bausparkasse
für alle im öffentlichen Dienst
325 Hameln

Neuerscheinung

Siegfried Dinter
Peter Ilgenfritz

Deutsche Reden und die Technik ihrer Übersetzung

200 Seiten, kart. DM 12,—
Hueber-Nr. 1734

22 Reden deutscher Politiker (von Adenauer bis Brandt und Schmidt), ferner eine Ansprache von Kreisky sind hier wiedergegeben, dazu Vorschläge zum Übersetzen. Zusammen mit den in Vorbereitung befindlichen fremdsprachigen Beiheften (zunächst in Englisch und Französisch) bietet das Buch aktuelles und reichhaltiges Übungsmaterial.

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

Ingrid Wecker

Graded German Reader 1
Textes de lecture allemands
gradués 1
Lecturas fáciles en alemán 1
Leituras fáceis de alemão 1

Je: 52 Seiten, mit Zeichnungen, geheftet DM 4,—
Hueber-Nummern 23.1180, 92.1180, 95.1180, 91.1180

Die Hefte sind auf das für Jugendliche und Erwachsene geeignete Lehrbuch „Deutsch 2000 — Band 1“ abgestimmt.

Sie enthalten interessante Kurzgeschichten und anregende Minidialoge, dazu Worterklärungen in englischer bzw. französischer, spanischer oder portugiesischer Sprache.

Inhalt:

Unterwegs nach Süden — Der Eisenbahnpräsident — Viele Grüße aus den Ferien — Spielzeug für Väter — Journalisten fragen, Politiker antworten — Auf dem Flughafen — Weihnachtsmann als Betrüger — Musikreport — Der Klavierstimmer — Albert Einstein ein Wunderkind? — Auf der Avus — Gastarbeiter-Mitbürger — Die Welt im Jahre 2000.

Weitere Lesehefte sind sowohl zu Band 1 wie zu den Bänden 2 und 3 von „Deutsch 2000“ in Vorbereitung.

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag
8045 Ismaning/München, Krausstr. 30

DANZAS

besorgt auch Ihre

Umzüge + Gepäcktransporte

160 Jahre Erfahrung · 260 Niederlassungen in der Welt

Federführend: Danzas & Cie. GmbH — Abt. Möbeltransporte
5 Köln 51 · Bonner Str. 126 · Tel. 3 76 10 01 · telex 08 881597

Hans G. Hoffmann

Englisch 2000 S

Ein Hueber Sprachprogramm für den Selbstunterricht

Gesamtkurs:

12 Lerneinheiten, bestehend aus je einem Textheft (26–42 Seiten, mit Farbfotos und Zeichnungen, geheftet) und einer Compact-Cassette (Gesamtlaufzeit 622 Minuten, beide Halbspuren bespielt) zusammen zum Vorzugspreis von DM 298,—, Hueber-Nr. 9613

Der Kurs ist auch in drei Teilausgaben lieferbar: Je 4 Texthefte und 4 Compact-Cassetten in Plastikalbum, je DM 108,—, Hueber-Nummern 1.9613, 2.9613 und 3.9613

Ferner sind alle Lerneinheiten auch einzeln erhältlich (je 1 Textheft und 1 Compact-Cassette): je DM 28,—, Hueber-Nummern 9601 bis 9612

Statt der Compact-Cassetten stehen auch 12 Tonbandspulen zur Verfügung (15 cm ϕ , 9,5 cm/sec, Gesamtlaufzeit 622 Minuten, Halbspuraufnahme mit freier Schülerspur): je Tonband DM 70,—, Hueber-Nummern 3.9601 bis 3.9612

Dieses lineare Lernprogramm eignet sich für Jugendliche ab ca. 16 Jahren, vor allem aber für Erwachsene. Durch eine lückenlose Integration von Text-, Ton- und Bildmedien sowie durch eine lernpsychologisch begründete und vor der Veröffentlichung getestete Zerlegung des Lernprozesses in kleine Lernschritte wird der Selbstlerner sicher durch das Programm gesteuert.

Gerade Lehrer, die sich auf eine Tätigkeit an einer deutschen Schule in einem englischsprachigen Land vorbereiten, finden hier ein Selbstlernprogramm von hoher Effizienz. Der Einstieg kann bei jeder gewünschten Lerneinheit erfolgen.

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag

D-8045 Ismaning/München, Krausstr. 30

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automöbellastzügen
von und nach allen Orten
der Bundesrepublik

sorgfältig,
pünktlich,
zuverlässig

seit 1868

im Familienbesitz

Carl Grove

Internationale Möbelspedition

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

Fordern Sie bitte meine Referenzenliste an

WISSENSCHAFTLICHE PAPERBACKS

Sozial- und Wirtschaftsgeschichte

Herausgegeben von HANS POHL



Je Band ca. 200 Seiten, DM 18,—, bei Reihenbezug DM 16,—

4 Die Wirtschaft im geteilten Deutschland (1945—1971)

Von **Harald Winkel**

Der Verfasser schildert die wirtschaftliche Entwicklung im Nachkriegsdeutschland von 1945—1971. Am Anfang steht eine Bestandsaufnahme der Wirtschaft in den vier Besatzungszonen. Es folgt eine Erörterung jener Ereignisse, die den wirtschaftlichen Wiederaufbau Deutschlands einleiten: Währungsreform, Aufgabe der Bewirtschaftung, Marshallplan. Von diesem Zeitpunkt an wird die Entwicklung in Ost- und Westdeutschland, nunmehr DDR und BRD, getrennt dargestellt. Die Schwerpunkte sind so gewählt, daß eine vergleichende Betrachtung möglich wird. Die Arbeit enthält umfangreiches statistisches Material und Hinweise auf Spezialuntersuchungen.

5 Geschichte der deutschen Sozialpolitik bis zur Gegenwart

Von **Albin Gladen**

Im Mittelpunkt der Darstellung steht die Geschichte der sozialpolitischen Diskussion und Gesetzgebung in Deutschland, die in Beziehung zur jeweiligen historischen Gesamtsituation und insbesondere zur realen gesellschaftlichen Verfassung gesetzt ist. Der erste Teil behandelt die Anfänge der sozialpolitischen Diskussion in Deutschland, die mit der Frage des Kinder- und Jugendschutzes und seiner gesetzlichen Regelung 1839 einsetzt. Der zweite Teil umfaßt die Problematik der Sozialpolitik im Kaiserreich, in der Zeit der Weimarer Republik und der nationalsozialistischen Herrschaft. Abschließend werden die Sozialpolitik in der BRD und die besondere Problematik der sozialpolitischen Diskussion und Realität der Gegenwart erörtert.

6 Geschichte der öffentlichen Finanzen in Deutschland

(1500—1870)

Von **Ernst Klein**

Der Verfasser stellt auf Grund der bisher vorliegenden Forschungsergebnisse die geschichtliche Entwicklung der Staatsfinanzen in Deutschland von der Herausbildung des modernen Staates bis zur Gründung des Bismarckreiches dar. Neben der Finanzwirtschaft, deren Entwicklung anhand allen erreichbaren statistischen Materials verfolgt wird, werden auch die Finanzverfassung und -verwaltung sowie die Finanzwissenschaft gleichermaßen berücksichtigt. Nicht zuletzt aber ist es das Anliegen des Verfassers, die politische und insbesondere verfassungspolitische Relevanz von Finanzfragen deutlich zu machen. Hinweise im Text und ein Literaturverzeichnis am Schluß erleichtern den Zugang zu näherer Beschäftigung mit dem Gegenstand.

Bereits lieferbar:

- 1 **Ernst Klein: Geschichte der deutschen Landwirtschaft im Industriezeitalter.** 1973. VIII, 192 S.
- 2 **Hans Jaeger: Geschichte der amerikanischen Wirtschaft im 20. Jahrhundert.** 1973. VIII, 186 S.
- 3 **Fritz Bläich: Die Epoche des Merkantilismus.** 1973. VIII, 203 S.

Sonderprospekt

FRANZ STEINER VERLAG GMBH · WIESBADEN

Hans G. Bauer / Elisabeth Bauer

unter Mitwirkung von Michelle Borey,
Anne Guernut und Francette Robinet

Weltsprache Französisch

Ein Lehrbuch für Gymnasien mit Französisch als dritter
Fremdsprache

2. Auflage, 272 Seiten, mit zahlreichen Abbildungen, Lin-
son DM 17,-, Hueber-Nr. 3096

Lehrerhandbuch

mit Empfehlungen zur Erschließung und Darbietung der
Lektionen, Diktaten und Testmaterial, Anleitungen zum
Einsatz der Projektionsfolien

152 Seiten, kart. DM 8,-, Hueber-Nr. 2.3096

Grammatisches Beiheft

2. Auflage, 128 Seiten, kart. DM 8,50, Hueber-Nr. 3.3096

Das Lehrwerk ist in besonderem Maße auf aktive Sprach-
beherrschung ausgerichtet. Es zeichnet sich aus durch die
sorgfältige Dosierung des Lernstoffes, die funktionale
Grammatik und den integrierten Lautkurs. Das Verfahren
des gelenkten Sprechunterrichts macht „Weltsprache Fran-
zösisch“ sowohl für den Klassenunterricht als auch für
das Sprachlabor hervorragend geeignet.

72 Folien für den Tageslichtprojektor erscheinen im August.
Die Sprachlaborbänder sind vom Institut für Film und Bild
in Wissenschaft und Unterricht (D-8022 Grünwald, Bavaria-
filmplatz 3) zu beziehen.

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag

D-8045 Ismaning/München, Krausstr. 30

AV Pädagogik

Eine neue Buchreihe

über

audiovisuelle Medien im Unterricht



Audiovisuelle Medien im Fremdsprachenunterricht

mit Beiträgen von

Hans Bebermeier, Helmut Heuer, Jürgen Olbert, Hans-Eberhard Piepho, Elmar Roth, Ludger Schiffler, Bruno Schneider und Klaus-Dietrich Urban:

1974, 136 Seiten. Kart. 9,80 DM 92031

Der Einsatz von AV-Medien in diesem Bereich wird in sechs Beispielen aus dem Englisch- und Französischunterricht beschrieben. Dabei sind die wichtigsten Medien (Arbeitsprojektor, Dia, Film, Tonband und schließlich audiovisuelle Systeme) sowie deren Verwendung in den verschiedenen Schulstufen und in den einzelnen Phasen des Spracherwerbs berücksichtigt. Ein allgemeiner Beitrag über Möglichkeiten des Medieneinsatzes im Fremdsprachenunterricht und eine Einführung in die Fachdidaktik runden den Band ab.

Audiovisuelle Medien im Biologieunterricht

Mit Beiträgen von

Horst Müller, Wilfried Stichmann und Christian Ulrich

1974, 133 Seiten. Kart. 9,80 DM 92034

Der Band enthält als Einführung einen Beitrag zum gegenwärtigen Stand der Biologiedidaktik und zur Rolle von AV-Medien im Biologieunterricht.

Die Unterrichtsbeispiele zu den Themen „Blut und Blutkreislauf des Menschen“, „Vögel ringsum“ und „Pflanze am Standort“ sind so gewählt, daß verschiedene Aspekte des Biologieunterrichts, verschiedene Schulstufen und die verschiedenen AV-Medien berücksichtigt werden.

Institut

für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht · Ernst Klett Verlag

Audiovisuelle Medien im Arbeitslehreunterricht

mit Beiträgen von

Michael Barthel, Ingo Hoffer, Ilse G. Lemke, Günter Reuel, Jutta Schöler und Peter Werner

1974, 127 Seiten. Kart. 9,80 DM 92032

Dieser Band stellt den Einsatz von Filmen in drei exemplarischen Unterrichtseinheiten dar. Die Einheit „Mobilität“ konfrontiert mit grundlegenden Problemen des Berufslebens. Werklehrer erhalten in der Einheit „Strukturwandel in der Bauindustrie“ Anregungen, wie sie – ausgehend von traditionellen Werkaufgaben – auch weitere Ziele der Arbeitslehre in den Unterricht einbeziehen können. Die Einheit „Wandlungen in der Qualifikation der Arbeitskraft am Beispiel der Textilproduktion“ zeigt auf, daß handwerkliche Gesichtspunkte nicht ausreichen, sondern Aspekte der industriellen Fertigung berücksichtigt werden müssen. Eine Einführung in die Fachdidaktik gibt den Hintergrund für die Unterrichtsbeispiele.

Die Arbeitsprojektion im Unterricht

mit Beiträgen von

Hans-Jürgen Hübner, Lothar Mülhberger und Fritz Nestle

1974, 116 Seiten. Kart. 9,80 DM 92033

Beiträge zu Technik, Methodik und Didaktik der Arbeitsprojektion. Praktiker beschreiben für die Unterrichtspraxis Techniken beim Einsatz des Arbeitsprojektors sowie Möglichkeiten der Selbstherstellung von Transparenten. Zwei exemplarische Unterrichtseinheiten runden den Band ab: ein Beispiel für die Arbeit mit Transparenten und dazugehörigen Arbeitsblättern, ein anderes, das die Unterstützung von Gruppenunterricht durch Arbeitsprojektion darstellt.

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

21. Jahrgang Heft 9 September 1974

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 St. Petri Abendschule Kopenhagen	A. Brommann	Seite 227
Grundsätze für das Lehren und Lernen des Deutschen als Zweitsprache	H. R. Koch	Seite 231
Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland		Seite 234
Ergänzung der Vereinbarung über die neue Abiturprüfung		Seite 236
Informationen über und für das Auslandsschulwesen		Seite 237
Persönliche Nachrichten		Seite 247
Aus aller Welt		Seite 248
Buchbesprechungen		Seite 252

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

Satz und Druck: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Die St. Petri Abendschule Kopenhagen

Erwachsenenbildung an einer deutschen Auslandsschule

Von Arno Brommann, Kopenhagen

Am 2. Oktober 1972 entschied sich Dänemark für den Beitritt zur Europäischen Gemeinschaft. Obwohl vor und nach der Volksabstimmung die politischen und wirtschaftlichen Gesichtspunkte im Vordergrund standen, gab es Stimmen, die mit einem Ja zur Gemeinschaft engere kulturelle Beziehungen zu den ursprünglichen sechs Bündnisstaaten verbanden. Mancher glaubte damals, das Interesse für die Sprachen dieser Länder, insbesondere für Deutsch, würde unter denjenigen Erwachsenen zunehmen, die bisher wenig Gelegenheit gehabt hatten, sie zu benutzen oder überhaupt zu erlernen.

Eineinhalb Jahre sind seitdem verstrichen. Dies ist ein Anlaß, eine erste Bilanz zu ziehen. Zwar läßt sich ein Interesse für Sprachen nur schwer in Zahlen ausdrücken, ein gewisses Spiegelbild geben aber die Zahlen der vier größten Kopenhagener Abendschulen (Volkshochschulen), AOF, FOF, KKA und Folkeuniversitetet, die immerhin 90 % des Erwachsenenunterrichts in ihrem Bereich bestreiten. Diese vier Institutionen konnten 1971/72, also ein Jahr vor der Abstimmung, insgesamt 946 Sprachkurse, davon 157 Deutschkurse, anbieten. Ein Jahr nach dem Volksentscheid, d. h. im soeben verstrichenen Halbjahr 1973/74, waren es bereits 1085, davon ebenfalls 157 Deutschkurse. Das ist eine Stagnation im Angebot der Deutschkurse, prozentual sogar ein Rückgang. Der Grund solcher Zurückhaltung mag vielschichtig sein, nur läßt sich feststellen, daß die Erlernung der deutschen Sprache nicht gerade leichter geworden ist durch die politisch-wirtschaftliche Annäherung Dänemarks an Deutschland. Auch wird mancher Däne festgestellt haben, daß man in Deutschland zunehmend besser Englisch versteht und spricht. Weshalb also noch Deutsch lernen?

Diese Erfahrung gilt nicht für die St. Petri Abendschule, die als selbständige Einrichtung der Erwachsenenbildung der Deutschen St. Petri Schule angegliedert ist und außer Deutschunterricht Kurse in deutscher Literatur, Musik und Zeitgeschichte anbietet. Während wir noch im Winterhalbjahr 1972/73 (Anfang Oktober—Ende März) 72 erwachsene Schüler in den Sprachkursen zählten, waren es im vergangenen Winter 1973/74 161 Teilnehmer. Entsprechend wurde die Anzahl der Sprachkurse von 5 auf 9 erhöht. Während also diese Kurse eine Verdoppelung ihrer Schülerzahl erfuhren, konnten die übrigen Kurse lediglich einen Zuwachs von rund 30 % verzeichnen. Sie hatten 83 Hörer.

Das vorgelegte Zahlenmaterial läßt erkennen, daß durchaus Interesse für Deutschkurse unter Erwachsenen aller Altersstufen und mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen vorhanden ist. Gewiß läßt sich nicht leugnen, daß unser zahlenmäßiger Erfolg auf eine Intensivierung der Werbung zurückzuführen ist. Wer

dadurch erst einmal auf die Existenz einer deutschen Abendschule (und Schule allgemein!) hingewiesen worden ist und dann ungeachtet langer Anfahrtswege (bis zu 40 km) und zahlreicher Unterrichtsangebote in der Wohngemeinde zu uns kommt, der ist in seiner Wahl kritisch und erwartet von diesem Deutschunterricht mehr als nur oberflächliche Beschäftigung mit einem zufällig gewählten unter vielen Fächern.

Wir bemühen uns, diesen Erwartungen gerecht zu werden. Das gilt zunächst einmal in der Auswahl der Lehrkräfte. Lehrer mit deutscher Ausbildung sind in der Mehrheit. Wer eine dänische Ausbildung hat, kann auf langjährige Erfahrungen mit Deutsch als Fremdsprache und längere Aufenthalte in deutschsprachigen Ländern hinweisen. Hierin unterscheiden wir uns deutlich von anderen Abendschulen, deren Lehrer nur zu einem geringen Teil eine eigentliche Lehrerausbildung haben. Unterrichten kann dort jeder, dessen Befähigung von den örtlichen Behörden anerkannt wird. In der Beschränkung auf das Fach Deutsch erkennen wir unsere eigentliche Aufgabe und Möglichkeit. Wir sind bemüht, neben dem Sprachunterricht ein so allseitiges Bild vom heutigen Deutschland zu geben, wie das der bescheidene Etat erlaubt. Durch die Heranziehung neuesten Informationsmaterials über die Bundesrepublik wird manche Wissenslücke ausgefüllt, und die Freude an der weiteren Beschäftigung mit der Sprache bleibt erhalten. Durch Vorführungen von Spielfilmen verhelfen wir zu einem Eindruck vom Geschehen auf diesem Sektor kulturellen Lebens. Neben älteren Streifen konnten wir z.B. einen der neuesten Filme R. W. Fassbinders nur wenige Tage nach seiner dänischen Erstausführung zeigen, natürlich ohne die hier üblichen Untertexte.

Steigender Beliebtheit erfreuen sich besonders die Wochenendfahrten nach Hamburg, die sich zu günstigen Preisen und ohne Belastung des Abendschuletats durchführen lassen. Diese Reisen vermitteln nicht nur einen Eindruck von den Darbietungen einer deutschen Großstadt, sondern sie bieten stets auch eine Ergänzung oder eine Vergleichsmöglichkeit zu dem, was in Kopenhagen geboten wird. So etwa hörten unsere Teilnehmer im November 1973 Will Quadflieg in Szenen aus „Faust erster Teil“ im Deutschen Schauspielhaus als Ergänzung zu unserem Goethe-Kursus und der Verfilmung der Gründgens-Inszenierung, die wir kurz zuvor gezeigt hatten. An gleichem Ort konnte man der vieldiskutierten Aufführung der „Jungfrau von Orléans“ beiwohnen und somit auf den geplanten Kursus über Schiller eingestellt sein. Die Kopenhagener Aufführungen zweier Verdi-Opern und von „Tristan und Isolde“ konnten mit den hervorragenden Darbietungen der Hamburgischen Staatsoper verglichen werden. Das Philharmonische Staatsorchester war unter dem gleichen Dirigenten und teilweise mit dem gleichen Programm zu hören wie Tage zuvor das hiesige Radiosymphoniorchester. Zwei Wochen bevor Günter Grass im März 1974 in Kopenhagen aus bisher unveröffentlichten Werken las, konnten unsere Schüler einen Eindruck von dem professionellen Graphiker Günter Grass im Hamburger Kunstverein gewinnen. Eine für Mitte Mai 1974 angesetzte Reise nach Berlin, die trotz Abschluß der Kurse Ende März nicht weniger als 24 Teilnehmer zählte, stand unter ähnlichen Gesichtspunkten und führte zudem in die besondere Problematik dieser Stadt ein.

Eine weitere Aufgabe der St. Petri Abendschule ist es, die Wechselwirkungen zwischen dem dänischen und dem deutschsprachigen Kulturbereich zu fördern.

Unter diesem Gedanken stand der Abschlußabend Ende März, an dem die Schauspielerin Marianne Tönsberg in dänischer Sprache aus den Berichten dänischer Dichter über Deutschland vorlas und somit einen Eindruck gab von dem regen geistigen Strom, der seit jeher ungeachtet der politischen Verhältnisse von Süden nach Norden und von Norden nach Süden geflossen ist.

Die Zahl der Schüler sowie deren Aufgeschlossenheit unserem Angebot gegenüber ist der Beweis dafür, daß eine Abendschule unserer Art ihre Mission hat. Welche Stellung nimmt sie aber im kaum überschaubaren Angebot der Weiterbildung ein? Dänemark gilt mit Recht als das klassische Land der Erwachsenenbildung. Diese Tradition hat zu einer äußerst großzügigen Gesetzgebung geführt, die ihresgleichen kaum findet. Wir werden dadurch anderen Abendschulen gleichgestellt und könnten kostenlos städtische Schulgebäude zur Verfügung gestellt bekommen. Die Stadt Kopenhagen trägt rund zwei Drittel unserer Honorarforderungen, während wir den Rest und alle anfallenden Kosten, wie z. B. die kostspielige Werbung, aus geringen Einschreibegebühren und einem bescheidenen Zuschuß des Goethe-Instituts aufbringen müssen. Der Leiter der Abendschule, der als vermittelter Lehrer diese Arbeit nebenamtlich ausübt, kann völlig frei planen und gestalten. Die dänischen Behörden sind prinzipiell mit jedem angekündigten Kursus einverstanden und kontrollieren lediglich stichprobenweise die Teilnehmerzahl (mindestens 12, höchstens 25) der einzelnen Kurse. Zur Wahrung ihrer Interessen steht der Abendschule ein Kuratorium aus dänischen und deutschen Mitgliedern vor, dessen 1. Vorsitzender der Kopenhagener Stadtschulrat O. V. Nielsen und dessen 2. Vorsitzender der Germanist Prof. Dr. St. Steffensen von der Universität Kopenhagen ist.

In unserem Aufbau unterscheiden wir uns somit nicht von anderen Abendschulen. Auch wirtschaftlich stehen wir uns nicht besser als andere Institutionen, die ebenfalls aus mehreren Quellen schöpfen. Ihre sekundären Geldgeber mögen private Interessenverbände, Gewerkschaften oder politische Organisationen sein. Doch dürfen wir nicht übersehen, daß die kleinen Abendschulen allgemein einen schweren Kampf gegen die Mammutunternehmen, wie etwa die vier hier anfangs genannten, führen. Denn längst hat die traditionell große Nachfrage nach Weiterbildung — die jährliche Teilnehmerzahl umfaßt rund 10% sämtlicher Erwachsenen des Landes — zur Einrichtung entsprechend großer Abendschulen geführt, die alljährlich im Spätsommer jeden Haushalt mit ihren Programmen nach bester Versandhausart überschwemmen und daher jeden Emporkömmling schon im Keim ersticken.

Daß wir uns nicht im Getriebe der Großen haben zermalmen lassen, konnten wir unlängst beweisen. Welche Stellung beziehen wir aber zwischen den beiden Eckpfeilern deutscher Kulturarbeit in Kopenhagen, der Deutschen St. Petri Schule und dem Deutschen Kulturinstitut? Beide Einrichtungen haben ihren ganz bestimmten und deutlich abgegrenzten Wirkungsbereich. Wie leicht könnten wir als „kleine Partei der Mitte“ in das Gehege der beiden großen Parteien geraten. Tatsächlich hat sich gezeigt, daß wir eine Lücke zwischen beiden ausfüllen und ihnen einen Teil der Arbeit abnehmen, die sie über ihren Rahmen hinauszingen würde. Die Schule kann nur schulpflichtige Schüler aufnehmen. Dagegen wendet sich das Kulturinstitut an Erwachsene, kurzum an jeden, der seine Dienste in

Anspruch nehmen möchte. Aber nicht jeder fühlt sich dem Niveau einer solchen Institution gewachsen.

Eben hier setzt unsere Aufgabe ein. Wir verstehen uns als Einrichtung, die einfachen Ansprüchen genügen will, was übrigens nicht minder hohe Anforderungen an die pädagogische Arbeit stellt. Auch besagt dies nichts über unsere Schüler. Zu ihnen zählen Gymnasiasten und ältere Schüler anderer Schulen, die bei uns eine Ergänzung zu ihrem Deutschunterricht suchen, Eltern unserer eigenen schulpflichtigen Schüler, die zu Hause nur dänisch sprechen, Lehrer, die ihre Kenntnisse wieder auffrischen wollen, ohne dabei die speziell für dänische Deutschlehrer eingerichteten Kurse des Kulturinstituts zu belegen, Studenten der Kunsthochschule und des Konservatoriums, die deutsche Fachliteratur lesen müssen, Geschäftsleute, dänisches Personal hiesiger deutscher Firmen und andere, die Deutsch im Beruf benötigen. Schließlich sollen die vielen, die allein ihres Interesses an der deutschen Sprache wegen zu uns kommen, ohne eine gezielte Anwendung vor Augen zu haben, nicht unerwähnt bleiben.

Indem wir diesen Personenkreis betreuen, bedienen wir uns der vielen Vorteile, die die St. Petri Schule und das Kulturinstitut uns bieten. Die Schule stellt uns unentgeltlich Räume und Lehrmittel in den Abendstunden zur Verfügung. In personeller Hinsicht ist hier ebenfalls mit Unterstützung zu rechnen, wenngleich zur Zeit nur 3 der 12 Abendschullehrer dem Kollegium der Schule angehören. Vom Kulturinstitut beziehen wir vor allem Filme, Tonbänder und Bücher. In absehbarer Zeit dürfte jedoch die Zusammenarbeit noch enger werden, wenn wir dort das Sprachlabor für unsere Intensivkurse auf der Anfängerstufe benutzen können. In Zusammenarbeit mit dem Kulturinstitut soll ebenfalls ein Zertifikatsprogramm entwickelt werden.

Doch sind wir ausschließlich Nutznießer dieser beiden Einrichtungen? Kaum. Die St. Petri Schule wird in starkem Maße durch uns einem breiten Personenkreis bekannt gemacht; denn wir betreiben alljährlich eine unseren Verhältnissen entsprechend intensive Werbung. Unsere Anzeigen erscheinen je elfmal in den zwei größten Kopenhagener Tageszeitungen. Etwa 40 öffentliche Büchereien waren im vergangenen Jahr bereit, unsere Programmhefte auszulegen und unser Plakat aufzuhängen. Primär ist das eine Werbung für die Deutsche St. Petri Abendschule, sekundär — und kaum meßbar — für die Deutsche St. Petri Schule. Manch ein Schulanfänger wird vielleicht dadurch in einer deutschen Schule angemeldet. Diese indirekte Werbung kann jedoch die St. Petri Schule in eine Verlegenheit bringen; denn durch ihren gravierenden Raummangel ist sie kaum in der Lage, die seit Jahren steigende Zahl der Neuanmeldungen zu bewältigen. Sie könnte in wenigen Jahren gezwungen sein, eine Auswahl zu treffen, und würde dabei in eine unfreiwillige Isolation getrieben werden. Doch hier zeigen sich gleichzeitig die Vorteile der Abendschularbeit. Durch eine ihr angegliederte Abendschule verschafft sich die Schule ein Ventil, das weiterhin eine Ausstrahlung in die Öffentlichkeit ermöglicht, wenngleich das niemals ein Ersatz für eben die Schüler sein kann, die man möglicherweise wird abweisen müssen. Das Kulturinstitut dagegen wird durch unsere Existenz in gewissen Fällen, besonders Anfängern gegenüber, nicht erst gezwungen sein, eine Absage zu erteilen, sondern kann auf uns hinweisen. Dadurch wird ein Kreis von Interessenten erfaßt, der zu einem späteren Zeitpunkt

von uns an das Kulturinstitut zurückverwiesen werden kann. Dies ist bereits in mehreren Fällen geschehen, zur Entlastung sowohl der Abendschule als auch des Kulturinstituts. Schließlich sei noch erwähnt, daß ein nicht geringer Personenkreis sich beiden Einrichtungen zugehörig fühlt.

Diese Entwicklung erlaubt schon heute einen verbindlichen Ausblick auf das Winterhalbjahr 1974/75. Die St. Petri Schule feiert im März 1975 ihr 400jähriges Bestehen. Dieses seltene Ereignis ist für uns Herausforderung und Verpflichtung zugleich, die Abendschule weiter auszubauen. Die Schülerzahl dürfte durch eine weitere Intensivierung der Werbung steigen. Das Angebot wird 12 Sprachkurse, je 3 Literatur- und Musikkurse und 1 Arbeitsgemeinschaft Zeitgeschichte umfassen. Darüber hinaus werden wieder Reiseveranstaltungen, Film- und Vortragsabende und einige künstlerische Darbietungen angekündigt.

Dieses Programm, das Anfang Oktober 1974 beginnt, wird einen Auftakt zu den eigentlichen Jubiläumsfeiern im darauffolgenden Frühjahr bilden. Es wird das Ereignis unterstreichen helfen und dem Ansehen der ältesten deutschen Auslandsschule dienen.

Grundsätze für das Lehren und das Lernen des Deutschen als Zweitsprache

Beispiel: Deutschunterricht mit ausländischen Arbeiterkindern

Von Herbert R. Koch, Düsseldorf

1.0. Motivation

1.1. Das Ausländerkind will und soll bei uns als voll anerkanntes Glied in die Spiel- und Lerngemeinschaft der Gleichalterigen hineinwachsen. Hierbei sind sozialisatorische und sprachpädagogische Prozesse miteinander verzahnt.

1.2. Mißachten wir dieses dringende Bedürfnis der Ausländerkinder nach sozialer und sprachlicher Integration, so bleiben diese von ihren deutschen Altersgenossen isoliert. Störungen im aktuellen Verhalten und in der zukünftigen Entwicklung der Kinder wären die Folgen.

1.3. Es sind Gründe der schlichten Lebenssicherung, daß die Gastarbeiterkinder rasch die deutsche Umgangssprache lernen.

1.4. Die natürliche Motivation „*Ich will mit den deutschen Kindern spielen!*“ könnte gebremst werden durch die labile Situation der Eltern hinsichtlich ihrer ungeklärten Verweildauer bei uns und des Mangels an menschlichen Kontakten — auch durch wirtschaftliche und sozio-kulturelle Faktoren. In mißlichen Wohnverhältnissen schrumpfen die Lernmotivationen, im deutschen „Sprachbad“ wachsen sie.

2.0. Lernziele

2.1. Um ihre spezifischen Situationen als ausländische Arbeiterkinder sprachlich bewältigen zu können, müssen diese Mädchen und Jungen die elementaren

deutschen Äußerungs- und Satzbaumuster und — in diese mit Intonation, Sprechmelodie und Gestik eingegossen — einen handlungs- und sachbezogenen Grundwortschatz mit hohem Gebrauchswert aufnehmen, sich einprägen und frei anwenden können.

2.2. Zur Auslösung der sprachlichen Kommunikation werden die Ausländerkinder veranlaßt, wenn innere und mit vitalen Motivationen geladene Bedürfnisspannungen (z. B. Ich will auch einen Ball!) zu positiver Lösung drängen — in der Alternative, sich handgreiflich durchzusetzen, oder mit dem neuen Machtmittel, das ihre deutschen Kameraden beherrschen: die deutsche Sprache (Gib mir auch einen Ball!).

2.3. Die Ausländerkinder erfahren, daß „Sprache die Fortsetzung des Handelns mit anderen Mitteln“ ist. Gesprochene Sprache ist Einflußnahme, Machtausübung — also weit mehr als bloße Beschreibung. Gesprochene Sprache ist keine Schreibe, vielmehr Dialog und Interaktion. Gesprochene Sprache ist Lebensvollzug, im schlichten Gespräch oder bei Streit.

2.4. Bei Spracherwerb und Sprachgebrauch haben wir es mit einem gesellschaftlichen und polysensorischen Verhalten zu tun. Der Mensch in seiner Ganzheit soll und will angesprochen werden, will und soll mitreden können!

2.5. Beschränkten wir uns bei unseren Bemühungen um Emanzipation der ausländischen Arbeiterkinder auf das Erlernen der deutschen Sprache und ließen hierbei die sozialisatorischen Besonderheiten dieser Zielgruppe außer acht, wären Störungen im Ich- und Identitätsbewußtsein dieser Kinder die Folge; außerdem würden wir auf die Gründung wichtiger Motivationen verzichten.

2.6. Angestrebt wird im letzten eine angemessene Sicherheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch des Standarddeutsch auf der Schnittebene des elaborierten Codes und des landesüblichen Dialektes. Mit dem Standarddeutsch sollen die Ausländerkinder ihre eigenen Meinungen und Absichten korrekt artikulieren, die Wünsche und Ansichten ihrer Gesprächs- oder Spielpartner verstehen und erfragen, sich durchsetzen und ausdrücken können, was ihnen Kummer und was ihnen Freude macht.

2.7. Bei diesen Bemühungen stehen also „generative Themen“ (Paolo Freire) im Mittelpunkt, die in Herz und Hirn der Ausländerkinder Sitz und Stimme haben.

2.8. Sobald die Ausländerkinder das Grunddeutsch (Basic German) von rund 800 Wörtern und etwa die zwölf elementaren Satzbaumuster im aktiven Gebrauch beherrschen, wird sich entscheiden lassen, ob ein weiterer Ausbau ihrer Deutschkenntnisse — nämlich bei langjährigem Verbleib ihrer Eltern in der BRD — sinnvoll ist oder ob der Schwerpunkt ihrer weiteren Schullaufbahn auf die Fähigkeit zur Rückgliederung in ihr heimatliches Schulwesen verlagert werden soll.

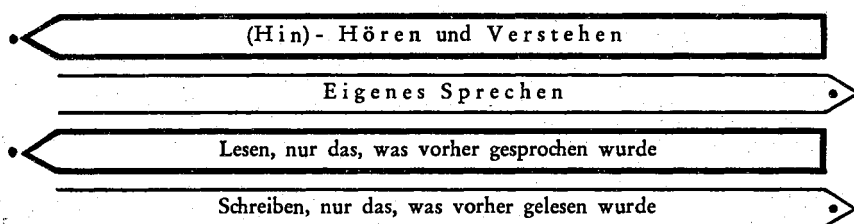
2.9. Lernziel für *Deutschlehrkräfte*: Überwindung des Irrtums, als befähigte schon das Beherrschen der eigenen Muttersprache (Deutsch) dazu, diese auch lehren zu können. Wir deutschen Lehrer müssen lernen, Deutsch unter dem Aspekt des Ausländers, eben als Fremdsprache zu sehen, um sie Menschen mit anderer Ausgangssprache vermitteln zu können.

3.0. Lehrer-Schüler-Aktionen

3.1. Um das Spurennetz der deutschen Sprache rein aufnehmen und solide sichern zu können, ist diese — vornehmlich im Anfängerunterricht — unabhängig von der Muttersprache der Schüler zu lehren, faktisch aber nicht höher zu stellen als diese. Insbesondere müssen Phonetik, Intonation, Satzstrukturen und -melodien, auch Gestik klar gegen diese Elemente der Ausgangssprache abgesichert werden.

3.2. Erwerb und Stabilisierung der Zielsprache erfordern den stärkeren Sog der Strukturen gegenüber einer überschwemmenden Anreicherung des Wortschatzes.

3.3. Erst wenn das neue Spurensystem in all seinen Elementen „sitzt“ und automatisch funktioniert, sollen die Kulturtechniken eingeführt werden:



3.4. Beim Spracherwerb bewegt sich der Lernende auf einer ansteigenden Ebene. Zunächst erkennt er die Situation und seine eigene Rolle. Sein Mitsprechen (s. Ziffer 2.2.) wird ermöglicht und eingeleitet durch (moduliertes) Vorsprechen des Lehrers. Aufnahme (Hörverstehen — erst rezeptiv, dann interessierter) + Nachsprechen (anfangs imitativ, dann in wachsendem Maße reproduktiv) + Einschleifen der neuen Sprachelemente bis zum selbständigen Sprachgebrauch sind eigene Aktivitäten des Lernenden.

3.5. In einer Kommunikationssituation wirken die Handlungs/Gesprächspartner (Hörer — Sprecher) zusammen. Die objektive Situation führt zu Erwartungen individueller Art und zunächst sprachlosem Verhalten der (Handlungs/Informations)-Partner in Mimik + Gestik + Aktionen, schließlich zur *sprachlichen Aktion*. Die Aktivität des Lernenden umfaßt Inhalt und sprachliche Form.

3.5. Konfrontationen mit der Muttersprache und Übersetzungen hemmen die Aktivität der Schüler(innen).

4.0. Das WIE

4.1. Deutsch als Zielsprache wird im Grunde gelehrt und gelernt wie jede andere lebende Fremdsprache, in direkter Methode, möglichst im Handlungsvollzug.

4.2. Unser Deutschunterricht mit Ausländerkindern hebt sich gegenüber dem sonst geübten intentionalen Fremdsprachenunterricht, der auf eine bestimmte Wochenstundenzahl begrenzt ist, ab durch den Vorzug, daß sich unsere Schüler (innen) in dem deutschen Sprachbad bewegen und in ihm behaupten müssen.

4.3. Die Sprachmaterialien, die den Ausländerkindern im Umgang mit ihren deutschen Spielkameraden zuwachsen, wollen wir nicht abwerten. Erfahrungsgemäß verunsichern die beiden Sprechweisen die ausländischen Kinder in keiner Weise, sondern schulen sie in ihrer Unterscheidungsfähigkeit sprachlich und sozial; denn sie wissen bald, welches sprachliche Register sie in der Schultube und welches sie auf dem Spielplatz ziehen müssen.

4.4. Bei der Einführung neuer Substantive bevorzugen wir statt des glatten Nominativs den personen- und handlungsbezogenen Akkusativ.

4.5. Nur ein niedriger Steilheitsgrad in der Darbietung neuen Sprachmaterials führt zu anspornenden Erfolgserlebnissen bei Lehrenden und Lernenden.

4.6. Aktionen zur Stabilisierung des Gelernten dürfen nicht zu lähmender Langeweile führen. Das Einschleifen der Satzbaumuster (pattern practice) soll nicht zu einem bedeutungsleeren Nachplappern abschaffen. Durch prosodische Färbung, Wechsel der Rollen und der Situationen wird es zum Überlernen (over-learning) gebracht. So lösen sich die Struktureinheiten aus ihrer originalen Erstsituation, werden leicht übertragbar und für neue Bedeutungsfunktionen verfügbar. Beim Einprägen und Transfer helfen Reim und Melodie, sie sind überhaupt belebende Elemente des Spracherwerbs.

4.7. Das eigene Mitreden in Aktivierungszirkeln stärkt Selbstvertrauen und Lernfreude der Schüler(innen) mehr als harter Tadel. Lob und uneingeschränkte Ermutigung sichern die Lernfortschritte, bauen Vorurteile gegen das „ungeliebte Deutsch“ bei den Kindern ab, die im Elternkreis natürlich in ihr muttersprachliches Sprachbad zurückschwimmen. Und ...

4.8. es muß nicht in jeder und jeder Stunde immer nur Neues eingeführt werden! Jedes *Lernplateau*, geschickt eingefügt, bestärkt den Lernenden in seinem sprachlichen Können, sichert seine Spracherfahrung, belebt seinen sozialen und sprachlichen Selbstbehauptungswillen und die Lust zum Weiterlernen.

4.9. Gerade im Deutschunterricht mit ausländischen Arbeiterkindern, die tiefergehenden Belastungen ausgesetzt sind als unsere deutschen, gilt: Fröhlichkeit ist die Mutter aller Tugenden! Schaffen wir also in den Deutschstunden sowie auch im außerschulischen Bereich Ereignisse, an die sich Lernende und Lehrende gern erinnern!

Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland

Seit längerem werden deutsche Schulen im Ausland durch Beschluß der Kultusministerkonferenz bei Erfüllung bestimmter Voraussetzungen ermächtigt, deutsche Reifeprüfungen (oder auch andere in der Bundesrepublik Deutschland gültige Prüfungen) abzuhalten. Durch Beschluß vom 30. 4. 1974, der am 7. 6. 1974 noch eine Ergänzung erfuhr, hat die Kultusministerkonferenz jetzt einer *Neufassung der Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland* zugestimmt. Die Ordnung enthält genaue Bestimmungen über die Voraussetzungen und Anforderungen der Prüfung sowie das Prüfungsverfahren und das erteilte Zeugnis, das die allgemeine Hochschulreife nach deutschem Recht zuspricht.

Über Bedeutung und Zweck der Prüfung heißt es in § 1 der Ordnung:

- „1. Die Reifeprüfung an einer deutschen Schule im Ausland ist der Abschluß der Arbeit einer vollausgebauten Schule.
2. Die Prüfung soll zeigen, ob der Schüler das Lehrziel eines zur allgemeinen Hochschulreife führenden deutschen Gymnasiums erreicht hat.“

Zur regelmäßigen Abhaltung der Prüfung sind gemäß der Ordnung solche Auslandsschulen berechtigt, die die Kultusministerkonferenz als „Deutsche Auslandsschule, die zur Reifeprüfung führt“ anerkannt hat. Im Einzelfall kann aber auch eine Schule, die diese Anerkennung noch nicht erhalten hat, auf Antrag zur Abhaltung einer Prüfung ermächtigt werden. In Ausnahmefällen, über die die Ordnung Genaueres bestimmt, können außerdem an anderen Schulen einzelne Schüler die Reifeprüfung ablegen.

Nach der Ordnung soll sich der Unterricht an den Auslandsschulen, die die Reifeprüfung abhalten, unter Berücksichtigung der Verhältnisse des Gastlandes im allgemeinen nach den Lehrzielen richten, die für die Gymnasien in der Bundesrepublik Deutschland gelten. Dementsprechend setzt die Genehmigung zur Abhaltung einer Reifeprüfung voraus, daß in den Klassen 5 bis 13 Pflichtunterricht zumindest in folgendem Umfang erteilt worden ist:

1. Deutsch, Mathematik, eine Fremdsprache (und zwar durchgehend die gleiche) und Leibesübungen als Pflichtfächer in allen Klassen;
2. Unterricht in den weiteren Fremdsprachen nach Maßgabe der an den einzelnen Schulen geltenden Sprachenordnung;
3. Geschichte als Pflichtfach ab Klasse 7 in allen Klassen (auf der Oberstufe ggf. im Rahmen des Faches Gemeinschaftskunde);
4. Erdkunde und Biologie als Pflichtfächer in mindestens sechs Klassen;
5. Physik als Pflichtfach in mindestens drei Klassen;
6. Chemie als Pflichtfach in mindestens zwei Klassen;
7. Kunsterziehung und Musik als Pflichtfächer in mindestens sechs Klassen; ein musikalisches Fach bleibt Pflichtfach bis zur Reifeprüfung;
8. Religionslehre nach Maßgabe der an den einzelnen Schulen geltenden Bestimmungen.

Bei Erfüllung dieser Voraussetzungen — von denen Abweichungen nur mit Genehmigung des Auslandschulaausschusses der KMK möglich sind — kann die Zahl der Pflichtfächer in den obersten Klassen vermindert werden. Im übrigen schreibt die Ordnung u. a. für die Abiturprüfung vier schriftliche Arbeiten vor, und zwar in Deutsch, in Mathematik, in einer Pflichtfremdsprache, die in mindestens sieben aufeinanderfolgenden Klassen bis zur Prüfung gelehrt worden ist, sowie 4. entweder in einer weiteren Pflichtfremdsprache oder in einem naturwissenschaftlichen Fach.

(Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK 3/74 vom 5. 7. 1974)

Ergänzung der Vereinbarung über die neue Abiturprüfung

Die Kultusministerkonferenz hat ihre am 13. Dezember letzten Jahres beschlossene „Vereinbarung über die Abiturprüfung der neugestalteten gymnasialen Oberschufe in der Sekundarstufe II (gemäß Vereinbarung der Kultusministerkonferenz vom 7. Juli 1972)“ durch eine *Tabelle für die Bildung eines Prüfungsergebnisses bei schriftlicher und mündlicher Prüfung* ergänzt. Nach der Vereinbarung wird das Gesamtergebnis der Prüfung aus der schriftlichen und der mündlichen Prüfung im Verhältnis 2 : 1 gebildet. Die Tabelle zeigt im einzelnen, wie das Prüfungsergebnis nach der neuen Punktwertung jeweils bei bestimmten Einzelergebnissen aussieht.

Tabelle für die Bildung eines Prüfungsergebnisses bei schriftlicher
und mündlicher Prüfung
(Verhältnis 2 : 1)

		schriftliche Prüfung																	
mündliche Prüfung		Noten	6	5			4			3			2			1			vierfach gewertetes Prüfungsergebnis
				—	+		—	+		—	+		—	+		—	+		
	Noten	Punkte	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
	6	0	0	2	5	8	10	13	16	18	21	24	26	29	32	34	37	40	
5	—	1	1	4	6	9	12	14	17	20	22	25	28	30	33	36	38	41	
	+	2	2	5	8	10	13	16	18	21	24	26	29	32	34	37	40	42	
4	—	3	4	6	9	12	14	17	20	22	25	28	30	33	36	38	41	44	
	+	4	5	8	10	13	16	17	20	22	25	28	30	33	36	38	41	44	
3	—	5	6	9	12	14	17	20	22	25	28	30	33	36	38	41	44	46	
	+	6	8	10	13	16	18	21	24	26	29	32	34	37	40	42	45	48	
2	—	7	9	12	14	17	20	22	25	28	30	33	36	38	41	44	46	49	
	+	8	10	13	16	18	21	24	26	29	32	34	37	40	42	45	48	50	
1	—	9	12	14	17	20	22	25	28	30	33	36	38	41	44	46	49	52	
	+	10	13	16	18	21	24	26	29	32	34	37	40	42	45	48	50	53	
	—	11	14	17	20	22	25	28	30	33	36	38	41	44	46	49	52	54	
	+	12	16	18	21	24	26	29	32	34	37	40	42	45	48	50	53	56	
	—	13	17	20	22	25	28	30	33	36	38	41	44	46	49	52	54	57	
	+	14	18	21	24	26	29	32	34	37	40	42	45	48	50	53	56	58	
	+	15	20	22	25	28	30	33	36	38	41	44	46	49	52	54	57	60	

Zur Ermittlung des Endergebnisses in dem jeweiligen Prüfungsfach wird zu der Punktzahl, die der Tabelle entnommen worden ist, die Punktzahl für die Kursleistung im Abschlußsemester in einfacher Wertung hinzugezählt.

— Dieser Tabelle liegt folgender Rechengang zugrunde:

Das Ergebnis der schriftlichen Prüfung wird mit $2\frac{2}{3}$, das der mündlichen Prüfung mit $1\frac{1}{3}$ multipliziert, die sich ergebenden Punktzahlen werden addiert. Bei dem Endergebnis bleiben Bruchteile von Punkten unberücksichtigt.

- Die beim Rechenvorgang zur Ermittlung des Endergebnisses angewendete Formel lautet:

$$p = \left(\frac{2s + m}{3} \right) \cdot 4$$

- (p = endgültige Punktschme der schriftlichen und mündlichen Prüfung im Fach. s = Punktzahl der schriftlichen Prüfung im Fach. m = Punktzahl der mündlichen Prüfung im Fach).

(Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK 3/74 vom 5. 7. 1974).

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

Schulleiterkonferenz in Brüssel

Am 14./15. 5. 1974 fand in Brüssel eine regionale Schulleiterkonferenz statt. Es nahmen Vertreter der deutschen Schulen in Belgien, Frankreich und den Niederlanden teil, aus Deutschland Herr Holzheimer (Auswärtiges Amt), Frau Dr. Heinrich (Auslandsschulaußschuß) und Herr Becker (Zentralstelle).

Die Konferenz erwies sich vor allem zum Zweck eines Informationsaustausches nützlich, da einige der beteiligten Schulen seit kurzem unter neuer Leitung stehen.

Scala — Jugendmagazin

Im Januar, März, Mai und Juli sind die ersten Nummern des deutschlandkundlichen Jugendmagazins als Beilage zur Scala erschienen. Leider hat die Scala-Redaktion von Lehrern und Schülern der Auslandsschulen bisher nur wenige Briefe als erste Reaktion der Leser auf diesen Versuch einer schüleradäquaten aktuellen Berichterstattung aus dem Leben der jungen Generation in der Bundesrepublik erhalten.

Dagegen ist die Zeitschrift mit großem Interesse bei Lehrern und Schülern des Faches Deutsch als Fremdsprache z. B. in englischen und holländischen Schulen aufgenommen worden. Aus den ausländischen Schulen, die bisher jeweils nur einige wenige Exemplare erhalten konnten, kommt die Anregung, das Jugendmagazin nicht als Beilage zur Scala im Verhältnis 1 : 1, sondern zu ein oder zwei Exemplaren der Scala das Jugendmagazin je nach Klassenstärke zu liefern. Der Verlag ist dabei, die postalischen Voraussetzungen für diese Lösung zu schaffen.

Die Zentralstelle, Ref. VI 6, bittet die Lehrer an den Auslandsschulen um eine Meinungsäußerung, wieweit die Reduzierung bei der Belieferung mit der Scala zugunsten einer höheren Auflage des Jugendmagazins akzeptabel erscheint.

Redaktion und Zentralstelle wären sehr dankbar, wenn sich darüber hinaus die Leser des Jugendmagazins, Lehrer und Schüler, noch durch kritische Äußerungen und phantasievolle Vorschläge an der Gestaltung des Jugendmagazins be-

teiligen würden. Vielleicht dienen die bisher erschienenen Artikel auf Seite 14 des Jugendmagazins auch als Anregung für eigene Beiträge (möglichst mit Foto) aus der Welt der Auslandsschulen in ihrem Kontakt zum Leben in der Bundesrepublik.

Für eine kritische Auseinandersetzung mit einzelnen Artikeln, woraus sich dann ein Gesamturteil ableiten lassen könnte, seien folgende Kriterien als Anregung gegeben:

Interesse am Thema, Eignung des Themas unter Berücksichtigung des sozio-kulturellen Hintergrundes der jugendlichen Leser, Informationswert, Art der Darbietung, Grad der Authentizität, sprachliche Gestaltung (vor allem im Hinblick auf ausländische Schüler), Layout (auch Schrifttype), Fotografien und Zeichnungen, grafische Darstellungen.

Kursverluste bei Mietkautionen

In vielen Ländern werden von den Auslandslehrern bei der Anmietung von Wohnungen Mietkautionen verlangt, die bei Beendigung des Mietverhältnisses zurückzuzahlen sind oder mit der letzten Mietzahlung oder sonstigen Ansprüchen des Vermieters verrechnet werden.

Kursentwicklungen können zur Folge haben, daß Auslandslehrer bei einer in Fremdwährung geleisteten Mietkaution einen Kursverlust erleiden, wenn die Rückzahlung oder Verrechnung später zum Nennwert in Fremdwährung erfolgt.

Das Auswärtige Amt hat sich damit einverstanden erklärt, daß Verluste durch Kursdifferenzen bei der Rückerstattung von Mietkautionen im Rahmen des Mietzuschusses wie bei Bundesbediensteten berücksichtigt werden. Hierbei ist der Kursverlust, der bei der Rückzahlung der Kautions entsteht, der für den letzten Zeitraum vor Beendigung des Mietverhältnisses zu zahlenden Miete zuzuschlagen und daraus der Mietzuschuß zu berechnen.

Anträge können gestellt werden, sofern

- a) nachgewiesen ist, daß die Zahlung einer Kautions im unmittelbaren Zusammenhang mit der Anmietung einer Wohnung notwendig wurde;
- b) der Antragsteller den Nachweis über den Kurs des Umtausches von DM in Landeswährung (sowohl bei der Zahlung wie bei der Rückzahlung der Kautions) erbringt, den er der Verlustrechnung zugrunde gelegt hat.

Es wird daher empfohlen, Belege über die Beträge aufzubewahren, die zur Zahlung von Mietkautionen in Fremdwährung umgewechselt wurden. Anträgen ist ferner ein Nachweis über den Wechselkurs beizufügen, der bei der Rückzahlung oder Verrechnung der Mietkaution in Kraft war.

Höherversicherung

Sozialpädagogen, Heimleiter und Heimerzieher haben die Möglichkeit, ihre spätere Rente durch eine Höherversicherung zu verbessern.

Höherversicherungsbeiträge können nur für die Zeiten geleistet werden, in denen Pflichtbeiträge oder freiwillige Beiträge zur Angestelltenversicherung gezahlt wurden.

Nähere Auskünfte erteilen die Bundesversicherungsanstalt (BfA), 1 Berlin 31, Ruhrstr. 2, oder die Versicherungsämter der Städte und Landkreise.

Kollegstufe in Bayern

MODELL

für die Gestaltung der gymnasialen Oberstufe als Kollegstufe

1. Ziele

Im Hinblick auf Ergebnisse der neueren pädagogischen Forschung und auf Erfahrungen aus Schulversuchen wird die gymnasiale Oberstufe als Kollegstufe neu gestaltet.

Die Kollegstufe ist Teil des Gymnasiums. Ihr Ziel ist es, den Schülern der Oberstufe, den Kollegiaten, Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vermitteln, die für einen erfolgreichen Studiengang oder Berufsweg vorausgesetzt werden.

Die Kollegstufe vertraut auf die Bereitschaft des Kollegiaten, von den gegebenen Freiheiten in sozialer Verantwortung Gebrauch zu machen. Der Kollegiat ist verpflichtet, gewisse ihn sichernde Grenzen zu respektieren, und muß im übrigen Entscheidungen von beträchtlichem Gewicht selbst in Übereinstimmung mit seinen Erziehungsberechtigten fällen. Er wählt sein Kursprogramm aus dem Angebot an niveaudifferenzierten Fächern und bestimmt damit selbst die seiner individuellen Neigung und Befähigung entsprechenden Arbeitsschwerpunkte. Er erstellt für jedes Kurshalbjahr einen Studienplan, informiert sich selbständig und erbringt seine Leistungsnachweise von sich aus. Für seine Entscheidungen kann er die Informationseinrichtungen seiner Schule zu Hilfe nehmen und sich des Rates seiner Lehrer bedienen.

In der neugestalteten Oberstufe des Gymnasiums soll der Kollegiat eine verbesserte Studierfähigkeit erwerben, so daß aus der allgemeinen Hochschulreife ein möglichst sicherer Studienerfolg erwachsen kann. Diesem Zweck dient die selbständige Setzung von Schwerpunkten in Verbindung mit einer gemeinsamen Grundbildung: Ziel der Leistungskurse ist die Vertiefung der allgemeinen Studienvorbereitung. Ziel der Grundkurse ist die Orientierung in der Breite repräsentativer Wissensbereiche.

Der Abiturient ist durch die Kollegstufe zwar grundsätzlich auf ein Hochschulstudium hin orientiert. Dennoch soll die Kollegstufe nicht nur ein Bindeglied zwischen Schule und Hochschule sein. Sie ist vielmehr in ihren Lernzielen so angelegt, daß der Abiturient von ihr aus auch den Weg in andere Berufsausbildungen oder unmittelbar in bestimmte Berufe findet.

2. Struktur der Kollegstufe

2.1. Organisationsform

Die Kollegstufe umfaßt die bisherigen Jahrgangsstufen 11, 12 und 13.

Die 11. Jahrgangsstufe bereitet auf die besonderen Unterrichtsbedingungen der beiden letzten Jahre vor.

Die 12. und 13. Jahrgangsstufe bilden als die Kursphase eine pädagogische und organisatorische Einheit, in der eine Entscheidung über das Vorrücken entfällt. Die Klassenverbände werden aufgelöst und durch Kursgruppen ersetzt. An die Stelle der Schuljahre tritt eine Gliederung in Kurshalbjahre.

Die Dauer des Durchgangs durch die Kollegstufe beträgt für den einzelnen Kollegiaten mindestens zwei, höchstens vier Jahre. Die Kursphase muß voll durchlaufen werden.

2.2. Die 11. Jahrgangsstufe

Der 11. Jahrgangsstufe kommt im Gesamtaufbau der Kollegstufe eine Gelenkfunktion zu. Ihre Aufgabe besteht darin, es dem Kollegiaten zu ermöglichen, das bis dahin erworbene Wissen abzurunden und eine überlegte Kurswahl zu treffen.

- 2.2.1. Zur Abrundung des erworbenen Wissens wird der Unterricht während des ersten und zweiten Halbjahres im Klassenverband durchgeführt.
- 2.2.2. Zum Ende des ersten Halbjahres entscheidet sich jeder Schüler — soweit noch nicht volljährig, mit schriftlicher Zustimmung der Erziehungsberechtigten — verbindlich für ein Kursprogramm; dieser Wahlentscheidung geht eine intensive Beratung voraus.
 - 2.2.2.1. Die Schule informiert Eltern und Schüler über Zielsetzung und Organisation der Kursphase.
 - 2.2.2.2. Die Fachlehrer informieren die Schüler über die Lernziele, Lerninhalte und Arbeitsmethoden der Leistungs- und Grundkurse anhand der Curricularen Lehrpläne.
 - 2.2.2.3. Hospitationen in Leistungs- und Grundkursen sollen Einblick in die Praxis des Unterrichts in der Kursphase geben.
- 2.2.3. Im zweiten Halbjahr erfolgt die Hinführung zur Kursphase durch methodische Vorbereitungsschritte.
 - 2.2.3.1. Der Arbeitsstil von Leistungs- und Grundkursen wird im Unterricht an geeigneter Stelle praktiziert.
 - 2.2.3.2. Vorbereitungskurse sollen dahin wirken, daß Unterschiede in der Vorbildung der Schüler, die in die Kursphase eintreten, im Hinblick auf ihre Kurswahl ausgeglichen werden.
- 2.2.4. Für die gesamte 11. Jahrgangsstufe gilt:
 - 2.2.4.1. Für Schüler, die Italienisch, Spanisch oder Russisch als spätbeginnende Fremdsprachen belegen wollen, können ganzjährige Kurse eingerichtet werden.
 - 2.2.4.2. Bei Schülerinnen des Sozialwissenschaftlichen Gymnasiums, die in die 12. Jahrgangsstufe der Kollegstufe eintreten wollen, wird die erfolgreiche Ableistung des sozialen Praktikums in der 11. Jahrgangsstufe vorausgesetzt.
 - 2.2.4.3. Für Realschüler und für Schüler von Wirtschaftsschulen, die über Anschlußklassen in die Oberstufe des Gymnasiums eintreten, können besondere Kurse geschaffen werden.
- 2.2.5. Für die Versetzung in die 12. Jahrgangsstufe gilt die Versetzungsordnung der Schulordnung für die Gymnasien in Bayern.
Ein Vorrücken auf Probe ist jedoch nicht möglich.

2.3. Die 12. und 13. Jahrgangsstufe

In der 12. und 13. Jahrgangsstufe vollzieht sich die eigentliche Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe. Aus den in dieser Phase und in der Abiturprüfung erbrachten Leistungen setzt sich die Gesamtnote des Zeugnisses der allgemeinen Hochschulreife zusammen.

2.3.1. Kursarten

In der Kursphase wird das Unterrichtsangebot in Kurse verschiedenen Niveaus differenziert: in Leistungskurse und in Grundkurse.

2.3.1.1. Leistungskurse

a) Ziele

In den Leistungskursfächern soll der Kollegiat folgende Ziele erreichen:

- Er soll sich die in den Curricularen Lehrplänen geforderten Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen und mit wissenschaftlichen Arbeitsweisen vertraut werden.
- Er soll die Fähigkeit erwerben, Probleme seiner Fächer selbständig zu bearbeiten und über die dabei gewonnenen Einsichten eine begründete und verständliche Aussage zu machen.
- Er soll sich durch die intensive Beschäftigung in seinem Fachbereich der Grenzen und Probleme jeder Spezialisierung bewußt werden, damit er die Notwendigkeit übergreifender Fragestellungen sowie die menschlichen und gesellschaftlichen Auswirkungen seiner künftigen Berufstätigkeit erkennt.
- Er soll nicht allein fachbezogene Denkweisen und Arbeitsformen beherrschen, sondern auch deren Übertragbarkeit erkennen, so daß er veränderte Aufgaben selbständig in Angriff nehmen kann.

Der Kollegiat soll dadurch nicht nur eine fachbezogene, sondern zugleich eine allgemeine Studierfähigkeit erwerben.

b) Stundenausstattung

Damit die gesteckten Ziele erreicht werden können, erhalten die Leistungskurse eine Stundenausstattung von 6 Wochenstunden je Fach und Kurshalbjahr.

c) Kursgröße

Die Leistungskurse werden in der Regel in kleinen Gruppen durchgeführt (s. Abschnitt 3.1.2.1.).

d) Zugangsvoraussetzungen

Neben der hohen Stundenausstattung und der geringen Kursgröße soll die Interessen- und Leistungshomogenität der Kursgruppen das Erreichen der Lernziele erleichtern.

Dies setzt voraus, daß der Kollegiat für die Aufnahme in den Leistungskurs qualifiziert ist. In der Regel ist das der Fall, wenn das Jahreszeugnis der 11. Jahrgangsstufe in dem betreffenden Fach mindestens die Note 3 (befriedigend) aufweist, in den Fächern Kunsterziehung, Musik und Sport mindestens die Note 2 (gut).

e) Wahlverpflichtung im Bereich der Leistungskurse

Der Kollegiat muß zwei Leistungskursfächer wählen. Ein Wechsel der gewählten Fächer ist grundsätzlich nicht zulässig.

2.3.1.2. Grundkurse

a) Ziele

In den Grundkursen soll der Kollegiat die allgemeine Studierfähigkeit in der Breite absichern.

- Er soll einen Einblick in die Stoffgebiete und Methoden verschiedener Fachbereiche gewinnen und deren allgemeine Bedeutung erkennen.
- Er soll die Fähigkeit erwerben, andere als die in den Leistungskursen betriebenen Fächer mit Erfolg zu studieren.

b) Stundenausstattung

Die Grundkursfächer sind mit 2 oder 3 Wochenstunden je Kurshalbjahr ausgestattet. Sie erstrecken sich über zwei oder vier Kurshalbjahre.

c) Kursgröße

Die Grundkurse werden in der Regel in größeren Gruppen durchgeführt (s. Abschnitt 3.1.2.2.).

d) Wahlverpflichtung im Bereich der Grundkurse

Der Kollegiat belegt eine Anzahl von verpflichtend vorgeschriebenen Grundkursen, die zu bestimmten Aufgabenfeldern gehören. Ein Wechsel der Kurse ist grundsätzlich nicht zulässig.

Darüber hinaus notwendige Grundkurse kann er frei wählen.

2.3.2. Fächer und Aufgabenfelder

Die wissenschaftlichen und künstlerischen Fächer gehören zu folgenden Aufgabenfeldern:

- dem sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld,
 - dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld,
 - dem mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeld.
- Hinzu kommt Sport.

Religionslehre und Ethik sind dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld zugeordnet.

2.3.3. Lehrpläne

Für alle Fächer, in denen Leistungskurse und verpflichtende Grundkurse durchgeführt werden sollen, müssen genehmigte, im Amtsblatt veröffentlichte Curriculare Lehrpläne vorliegen.

Curriculare Lehrpläne sind nach folgenden Gesichtspunkten gegliedert:

2.3.3.1. Lernziele

Der Unterricht wird auf Lernziele ausgerichtet, die für jedes Fach verbindlich festgelegt sind.

2.3.3.2. Lerninhalte

Den Lernzielen werden die zu ihrer Erreichung dienlichen Lerninhalte zugeordnet.

Ist zu einem Lernziel nur ein Lerninhalt angegeben, so ist dieser verbindlich. Im allgemeinen können Lernziele mittels verschiedener Lerninhalte erreicht werden; in diesem Fall stecken die Angaben über die Lerninhalte den verbindlichen Rahmen ab, innerhalb dessen der Lehrer wählen und Schwerpunkte setzen kann. Bei diesem Auswahlverfahren sowie bei der Planung der einzelnen Themen wirken die Kollegiaten mit. Eine Veränderung des verbindlichen Rahmens ist nur auf dem Wege der Curriculum-Revision möglich.

2.3.3.3. Unterrichtsverfahren

Das Unterrichtsverfahren ist auf die Besonderheit der jeweiligen Kursart abgestellt.

a) In den Leistungskursen orientiert sich das Unterrichtsverfahren an fachwissenschaftlichen Kategorien und Arbeitsmethoden.

Die Selbständigkeit des Kollegiaten soll soweit wie möglich aktiviert werden.

Alle Vorteile der Lern- und Arbeitsformen in Kleingruppen sollen genutzt werden.

b) In den Grundkursen ist mit Rücksicht auf die Probleme der größeren Gruppen und auf die Inhomogenität der Teilnehmer eine breite Methodenvariation geboten. Unterrichtsgespräch und Lehrervortrag werden die Regel sein.

Es entspricht der Zielsetzung der Kollegstufe, daß die Kollegiaten an der Festlegung der Methoden im Rahmen der Curricularen Lehrpläne mitwirken.

2.3.3.4. Lernzielkontrollen

Das Erreichen der durch die Curricularen Lehrpläne gesteckten Lernziele wird durch Lernzielkontrollen überprüft.

Hierzu werden Leistungen bewertet, die durch Klausuren und durch Unterrichtsbeiträge erbracht wurden. Bei der Bewertung werden die jeweils zu erreichenden Lernzielstufen berücksichtigt.

Der Kollegiat ist verpflichtet, die geforderten Leistungsnachweise von sich aus zu erbringen. Versäumte Termine und unterlassene Unterrichtsbeiträge gehen zu seinen Lasten, es sei denn, er kann anerkenbare Entschuldigungsgründe nachweisen. In letzterem Fall sind die versäumten Leistungsnachweise nach den allgemeinen Bestimmungen nachzuholen.

a) In jedem Leistungskurs werden in den ersten drei Kurshalbjahren je zwei Klausuren¹⁾ und die Unterrichtsbeiträge (zu denen auch Kurzarbeiten und Referate zählen) bewertet.

Im 4. Kurshalbjahr werden keine Klausuren geschrieben; es werden nur die Unterrichtsbeiträge bewertet.

In einem der beiden Leistungskursfächer wird eine Facharbeit gefertigt, die bis zum Ende des 3. Kurshalbjahres abgeliefert sein muß.

b) In jedem Grundkurs erstreckt sich die Leistungserhebung auf eine Klausur¹⁾ und auf die Bewertung der Unterrichtsbeiträge; diese schließen mindestens eine Kurzarbeit ein.

Für Instrumentalunterricht, Chor, Orchester, Musik, Kunsterziehung und Sport werden gesonderte Regelungen getroffen.

c) Der abschließenden Lernzielkontrolle dient die Abiturprüfung.

Das Nähere regelt Abschnitt 3.3.3.

2.3.3.5. Bewertungssystem

Die Bewertung der Leistungen erfolgt nach dem 6-Noten-System. Zur möglichst genauen Kennzeichnung der festgestellten Leistungen wird die Notentendenz mit angegeben.

Die so gewonnenen Noten werden in Punkte übersetzt. Hierbei wird folgender Noten-Punkte-Schlüssel angewendet:

Noten	1	2	3	4	5	6
Notentendenz	+ — + — + — + — + —					
Punkte	15 14 13	12 11 10	9 8 7	6 5 4	3 2 1	0

Nach Abschluß der Kursphase und der Abiturprüfung werden die Leistungen der Kollegiaten zu einer Gesamtqualifikation zusammengefaßt. Sie wird in einer

¹⁾ Für die Dauer des Schulversuchs ist die Wiederholung von drei Klausuren des 1. Kurshalbjahres (aus dem Leistungs- und Grundkursbereich zusammen) zu von der Schule festzusetzenden Terminen zulässig.

Gesamtpunktzahl und einer dieser entsprechenden Gesamtnote ausgedrückt. Das Nähere regelt Abschnitt 3.4.

Quelle: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. 4/1974 (gekürzt).

Sekundarstufe I in NRW

Stundentafeln für die Sekundarstufe I

RdErl. d. Kultusministers v. 23. 3. 1973

— II B 3. 36 — 21/0 — 152/73; II A; III C; I C —

- Im folgenden gebe ich neue Stundentafeln für die Hauptschule, die Realschule und die Klassen 5—10 des Gymnasiums bekannt.

Die neuen Stundentafeln tragen der Notwendigkeit Rechnung, die Schulformen in der Sekundarstufe I in curricularer Hinsicht aufeinander zu beziehen.

Sie stellen einen ersten Schritt auf dem Weg zu einer Vereinheitlichung der Stundentafeln in der Sekundarstufe I dar.

Sie bewirken bei gleichen Gesamtwochenstundenzahlen für alle Schulformen eine möglichst weitgehende Angleichung auch in den Stundenzahlen für die einzelnen Lernbereiche bzw. Fächer.

Für die Sonderschulen, die in den Lernbereichen der Hauptschule, der Realschule und der Klassen 5—10 des Gymnasiums arbeiten, gelten diese Stundentafeln sinngemäß.

Das Stundenvolumen erhöht sich im Rahmen der zur Verfügung stehenden Lehrstellen um die Stunden für sonderpädagogische Aufgaben.

- Vergleichende Übersicht über die Stundentafeln der Hauptschule (H), der Realschule (R) und des Gymnasiums (G) in der Sekundarstufe I

Lernbereich/Fach	HRG Klasse 5	HRG Klasse 6	HRG Klasse 7	HRG Klasse 8	HRG Klasse 9	HRG Klasse 10	HRG Summe
1. Pflichtunterricht							
1.1. Deutsch	5 4 4	5 4 4	4 4 4	4 4 4	4 4 3	5 4 3	27 24 22
1.2. Gesellschaftslehre	3 3 3	4 4 4	3 4 4	3 4 4	4 4 4	3 4 4	20 23 23
1.3. Mathematik	4 4 4	4 4 4	4 4 4	4 4 4	4 4 3	4 4 3	24 24 22
1.4. Naturwissenschaften	4 4 4	3 3 3	3 4 3	3 4 3	4 4 5	4 4 5	21 23 23
1.5. Fremdsprachen	5 5 5	5 5 5	4 4 8	4 4 8	4 4 6	4 4 6	26 26 38
1.6. Technik/Wirtschaft (Arbeitslehre)	— — —	— — —	3 — —	3 — —	3 — —	2 — —	11 — —
1.7. Musik/Kunst/Werken/Textilgestaltung	3 4 4	3 4 4	3 3 3	3 3 3	2 4 2	2 4 2	16 22 18
1.8. Religionslehre	2 2 2	2 2 2	2 2 2	2 2 2	2 2 2	2 2 2	12 12 12
1.9. Sport	3 3 3	3 3 3	3 3 3	3 3 3	3 3 3	3 3 3	18 18 18
2. Wahlpflichtunterricht	— — —	— — —	2 3 —	2 3 —	2 3 4	3 3 4	9 12 8
3. Orientierungsstunde	1 1 1	1 1 1	— — —	— — —	— — —	— — —	2 2 2
Summe	30 30 30	30 30 30	31 31 31	31 31 31	32 32 32	32 32 32	186 186 186

Anmerkungen:

1. Pflichtunterricht ist der nach Stundenzahl und Lernbereichen für jeden Schüler verbindliche Unterricht.
2. Wahlpflichtunterricht ist der nach der Stundenzahl verbindliche, vom Lernbereich bzw. vom Fach her für den einzelnen Schüler im Rahmen des Angebotes der Schule wählbare Unterricht.
3. Orientierungsstunden dienen der Orientierung der Lehrer und Schüler über besondere Fragen und Probleme der Klasse und der Schule. Sie geben dem Klassenleiter und den Schülern auch Zeit zur Regelung organisatorischer Fragen.
4. Reicht die Zahl der verfügbaren Lehrerstunden nicht aus, den aus den Stundentafeln sowie den Richtlinien und Lehrplänen sich ergebenden Bedarf an Schülerwochenstunden zu decken, so sind die Lernbereiche bzw. Fächer nach Möglichkeit anteilig zu kürzen. Die Verwendung von Lehrerstunden, die die Zahl der erforderlichen Schülerstunden übersteigen, wird in den Richtlinien über die Klassenbildung geregelt.
5. Wie aus der vorstehenden Übersicht erkennbar wird, sind die Stundentafeln der einzelnen Schulformen unter verschiedenen Gesichtspunkten aufeinander bezogen:
 - Sie weisen für alle drei Schulformen übereinstimmende Schülerwochenstundenzahlen auf.
 - Sie ordnen die Stundenanteile für die einzelnen Fächer neun Lernbereichen zu.
 - Sie sehen neben dem Pflichtunterricht von der 7. Klasse ab Wahlpflichtunterricht vor. Im Gymnasium tritt jedoch an die Stelle des Wahlpflichtunterrichts in den Klassen 7 und 8 die aufgrund des „Hamburger Abkommens“ verbindliche 2. Pflichtfremdsprache.
 - Sie sehen in den Klassen 5 und 6 für die einzelnen Lernbereiche nahezu einheitliche Stundenanteile vor.
 - Sie lassen die Lernbereiche Naturwissenschaften und Gesellschaftslehre mit der 5. Klasse beginnen.
 - Sie weisen eine weitgehende Annäherung der Stundenanteile auch in den übrigen Lernbereichen auf.
6. Die Grundeinheit für eine Unterrichtsstunde beträgt 45 Minuten.
7. Die vorstehenden Stundentafeln treten mit dem Beginn des Schuljahres 1973/74 in Kraft.

Gleichzeitig treten die bisherigen Stundentafeln für die Hauptschule, die Realschule und die Klassen 5 bis 10 des Gymnasiums außer Kraft.
8. Die Schulen erhalten zum Beginn des Schuljahres 1973/74 überarbeitete Richtlinien bzw. Unterrichtsempfehlungen. Zur Einführung der Richtlinien für den politischen Unterricht ergeht ein besonderer Erlaß.

Quelle: Gemeinsames Amtsblatt des Kultusministeriums und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 4/1973.

Wir trauern um unsere Autorin

Dr. Dora Schulz

die dem Deutschunterricht in aller
Welt zu neuer Geltung und neuem
Ansehen verhalf.

**Ernst Hueber
Dr. Roland Schäpers
im Namen aller Mitarbeiter
des
Max Hueber Verlages**

Persönliche Nachrichten

Hinausgegangen:

Europa:

Doll, Walter, OStR	8050 Freising, Vimystr. 4/II	DS Helsinki
Wüstemann, Karl, RSL	2900 Oldenburg, Wilhelm-Raabe-Str. 17	do.
Stier, Achim, HL	1000 Berlin 30, Schwäbische Str. 24	DS Stockholm
Caselmann, Michael, OStR	4660 Gelsenkirchen-Buer, Gold- bergstr. 84 a	ES Brüssel
Opitz, Wilfried, OStR	2360 Bad Segeberg, Meisenweg 60	do.
Bailly, Christa, VL	5100 Aachen, Oppenhoffallee 99	ES Mol
Schneider, Uwe, StR	2370 Osterrönnfeld, Schäferkatenweg 3	do.
Heide, Reinhard, OStR	3320 Salzgitter 1, Stadtweg 17	Stella Matutina Feldkirch
Gaerisch, Hartmut, RL	7843 Heitersheim, Jahnstr. 3	DS Madrid
Hötzl, Hans, OStR	8000 München 60, Schlusnusstr. 3	do.
Albrecht, Elisabeth, OL	5413 Bendorf, Koblenz-Olper-Str. 39	DS Barcelona
Busch, Hans Georg, L	4222 Spellen, Hufstr. 45	do.
Grimsehl, Werner, OStR	8720 Schweinfurt, Weingartenweg 2	do.
Hasemann, Ulrich, L	2400 Lübeck-Travemünde 1, Rose 40	do.
Prigge, Helmut, StR	5911 Hildenbach-Grund, Auf der Burg 25	do.
Rinne, Hermann, OStR	4400 Münster, Hollandstr. 40	do.
Krieger, Herbert, L	6980 Wertheim, Mo-Haagzaun 22	DS Lissabon
Müller, Paul, L	7801 Umkirch, Mittelweg 10	do.
Ricken, Franz, OStR	6400 Fulda, Zieherer Weg	do.
Rosenboom, Iwer, StR	6660 Zweibrücken, Hienstr. 15	do.
Bugiel, Hartmut, Dr. OStR	5205 St. Augustin, Breslauer Str. 10	DS Porto
Blum, Götz, L	7101 Erlenbach	DS Rom
Hattenkofer, Peter, RSt	8300 Landshut, Florastr. 13	do.
Kautz, Hans-R., StR	8802 Heilsbronn, Jahnstr. 8/I	do.
Teichmann, Reiner, StR	4400 Münster, Königsberger Str. 132	do.
Müller, Horst, OStR	6500 Mainz 1, Westring 24	DS Mailand
Drews, Heidedore, OStR	2900 Oldenburg, Pappelallee 7	Ist. Giulia Mailand
Heinrich, Rita, L	3216 Salzhemmendorf 1, Limberger Weg 6	do.
Drexler, Hermann, StR	8530 Neustadt, Eichelbergweg 32	ES Varese
Schwitters, Georg, RSL	2941 Heidmühle, Margaretenweg 121	DS Thessaloniki
Sürgers, Hans-W., RSL	4170 Geldern, Herzogstr. 9	do.

Asien:

Kaspar, Gerhard, StR	3500 Kassel, Nordhäuser Str. 26	DS Beirut
Ulbrich, Rüdiger, StR	5000 Köln 41, Christian-Gau-Str. 52	DS Teheran
Holderbach, Heinrich, L	2000 Hamburg 53, Düsterntwiete 14	DS Kabul
Launer, Sigrid-B., OStR	7070 Schwäbisch Gmünd, Tannenweg 16	do.
Pelzer, Hartmut, L	5160 Düren, Paradiesstr. 2	DS Djakarta

Afrika:

Bundesmann, Hans W., RSL	3554 Cappel, Amselstr. 10	DEO Kairo
Kolb, Erich, OStR	3011 Gehrden, Südstr. 11	do.
Burkard, Helmut, OStR	7520 Bruchsal, Mozartweg 9	DS d. Borrom. Kairo
Kasper, Karlheinz, StR	6836 Oftersheim, Kirchgärtenweg 3	do.

Amerika:

Füchtjohann, Heinz-G., L	4740 Oelde, Albrecht-Dürer-Str. 8	DS Mexiko-Stadt
Preu, Friedrich, StD	8503 Altdorf, Weimarer Str. 16	do.
Stein, Kurt, OL	6656 Einöd, Ospelstr. 46	do.
Duer, Carl, RL	DK-6270 Tønder, Marskvej 20	DS Guatemala-Stadt
Krauß, Werner, Dr. GPr	8520 Erlangen, Ina-Seidel-Str. 7	DS San José Costa Rica
Ehrhardt, Heinz-J., StR	1000 Berlin 47, Alt-Buckow 32 c	DS Caracas
Hippler, Hans-G., OStR	7015 Korntal, Neuhaldenstr. 59	do.
Rolirad, Hans G., L	3450 Holzminden, Brombeerweg 15	do.
Schwab, Günter, VL	5411 Neuhäusl, Römerstr. 21	do.
Brandes, Elisabeth, StR	2800 Bremen, Schwachhauser Heerstr. 210	DS Bogotá
Brütt, Jürgen, L	3111 Oetzen, Ortsteil Bruchwedel	do.
Ehlers, Harald, OStR	2407 Sereetz, Hammersberg 7 a	do.
Kaiser, Jürgen, StR	6300 Gießen-Allendorf, Am Kasimir 17	do.
Liesenfeld, Norbert, OStR	4000 Düsseldorf-Lörick, Wickrather Str. 39	do.
Steppert, Roland, OStR	8700 Würzburg, Kroatengasse 7	do.
Weisshaupt, Beate, Erz	7107 Wimmmental, Schulstr. 77	do.
Bohl, Dietrich, RL	7145 Markgröningen, Schäferweg 20	DS Cali
Bastl, Gerhard, L	1000 Berlin 20, Zweiwinkelweg 7	DS Quito
Künzel, Horst, L	3400 Göttingen, Sertürnerstr. 7	do.
Landauer, Gerhard, Sonderschul-OL	7312 Kirchheim/Teck, Eichendorffstr. 36	do.
Reichenbach, Hans-J., VL	4000 Düsseldorf, Kölner Str. 42	do.
Venjakob, Mechthild, L	4640 Wattenscheid, Im Wittkamp 2	do.
Witzleben, Lothar, RL	2433 Grömitz, Neustädter Str. 19	do.

Aus aller Welt

Deutschland

166. Plenarsitzung der KMK

Die Kultusminister und -senatoren der Länder traten am 20./21. Juli 1974 unter dem Vorsitz von Kultusminister Jürgen Girsogensohn (Nordrhein-Westfalen) in Berlin zu ihrer 166. Plenarsitzung zusammen.

Die Kultusminister prüften die zuletzt im Dezember 1971 neu gefaßte Verein-

barung zum *Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer*. Dabei wurden die vom Schulausschuß vorgelegten Berichte zur Vorbereitung einer Europäischen Konferenz, die im November 1974 in Straßburg zum Thema „Bildung und Ausbildung von Wanderarbeitnehmern und deren Familien“ stattfinden wird, zugrunde gelegt. Sie billigten die vorgelegten Berichte und beauftragten den Ausschuß, die im „Aktionsprogramm für Ausländerbeschäftigung“

vom Juni 1973 von der Bundesregierung beschlossenen Leitlinien in die weiteren Beratungen mit einzubeziehen. Sie bestätigten ihren Willen, den ausländischen Kindern und Jugendlichen eine erfolgreiche Teilnahme am deutschen Schulunterricht zu ermöglichen und dabei sicherzustellen, daß noch stärker als bisher die im deutschen Schulsystem liegenden Bildungschancen wahrgenommen werden können. Darüber hinaus soll durch die Förderung des muttersprachlichen Unterrichts je nach den sehr unterschiedlichen Interessen der aus verschiedenen Nationen kommenden Kinder und Jugendlichen deren Verbindung zu ihren Heimatländern gewahrt bleiben.

Eine Anregung des Bundesministers des Innern aufgreifend wurde vereinbart, zur Vorbereitung der mit den anderen Staaten mit deutscher Sprache eingeleiteten Verhandlungen einen *Arbeitskreis für Rechtsschreibregelung* in neuer Form einzurichten. Die Kultusministerkonferenz wird nach Vorbereitung durch ihre Amtschefs, möglichst gemeinsam mit dem Bundesministerium des Innern, unter Berücksichtigung von einer Reihe während der Plenarsitzung gegebenen fachlichen Hinweise Vorschläge für diesen neuen Arbeitskreis alsbald beschließen.

Die Kultusministerkonferenz beriet erneut über den Stand der nach dem „Gemeinsamen Ergebnisprotokoll vom 30. Mai 1972“ eingeleiteten *Abstimmung von Ausbildungsordnungen des Bundes mit den Lehrplänen für Berufsschulen*. Auf Grund der vorliegenden Berichte wurde einer Übergangslösung zugestimmt, die die Einführung des Berufsprüfungsjahres erleichtert und zwar bis zu dem Zeitpunkt, zu dem die Ausbildungsordnungen alternative Ausbildungsgänge — mit und ohne Berufsprüfungsjahr — vorsehen. Die Kultusminister schlagen vor, diese Ausbildungsordnungen — es handelt sich zur Zeit um 18 dieser Art — mit einer Klausel zu versehen, die eine flexible zeitliche und sachliche Gliederung der Ausbildungsinhalte ermöglicht. Sie weisen in diesem Zusammenhang mit Nachdruck darauf hin, daß die Schaffung derartiger Ausbildungsordnungen mit alternativen Ausbildungsgängen außer-

ordentlich dringlich ist und es auch zu einer entsprechenden Ergänzung der bereits erlassenen Ausbildungsordnungen kommen muß. Die Kultusministerkonferenz hat deshalb den von ihr eingesetzten Rahmenlehrplanausschüssen den Auftrag erteilt, ihre Arbeitsergebnisse beschleunigt vorzulegen. Sie geht davon aus, daß danach unverzüglich die vorgesehene Abstimmung gemäß dem „Gemeinsamen Ergebnisprotokoll“ vorgenommen wird.

Auf der Grundlage eines Berichts der im Februar eingesetzten besonderen Arbeitsgruppe für Fragen der *Kooperation und Rationalisierung in der Datengewinnung und -auswertung im Bildungsbereich* bestimmte die Konferenz Leitlinien für eine in Aussicht genommene Vereinbarung der Länder, in der auch eine mitberatende Beteiligung des Bundes und der statistischen Ämter vorgesehen ist. Ziel der von den Ländern auf diesem Gebiet angestrebten Zusammenarbeit soll danach sein:

- daß die verschiedenen planenden Stellen für die Aufgaben der Länder und des Bundes sowie im internationalen Bereich von demselben Datenstand ausgehen,
- daß dieser Bestand vergleichbar, aktuell, zentral verfügbar und planungsrelevant gehalten wird und
- daß Sondererhebungen vermieden werden.

Die Kultusminister und -senatoren erörterten die seitens der Länder notwendigen Vorbereitungen für die *18. UNESCO-Generalkonferenz*, die vom 16. Oktober bis 16. November 1974 in Paris stattfinden wird. In diesem Zusammenhang wurde auch vereinbart, der Bundesregierung die Fortführung und stärkere finanzielle Unterstützung des in Hamburg gelegenen *UNESCO-Instituts für Pädagogik* zu empfehlen.

*

Auf Wunsch der *Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages „Auswärtige Kulturpolitik“* fand am zweiten Sitzungstag ein ausführliches Informationsgespräch mit den Mitgliedern dieser Kommission

statt; der Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes, Ministerialdirektor Dr. Arnold, nahm daran teil. Die wichtigsten Themen des Gesprächs auf der Grundlage eines zuvor übermittelten Arbeitspapiers der Kommission waren:

- Vorschläge zur Verstärkung der Mitwirkung der Länder an der internationalen kulturellen Zusammenarbeit,
- grundsätzliche verfassungsrechtliche Aspekte zur Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern,
- die Einsetzung einer Ständigen Kommission für Äquivalenzen und der weitere Ausbau der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen,
- Fragen der Gewinnung, Vorbereitung und des Status von Auslandslehrern
- sowie die Neuordnung des deutschen Auslandschulwesens.

Im Verlauf des Gesprächs wurde übereinstimmend deutlich, daß sich die Kultusministerien der Länder nach wie vor dafür einsetzen, die Bundesregierung in den Stand zu versetzen, auswärtige Kulturpolitik erfolgreich zu betreiben und ihre Bemühungen um Förderung der internationalen Zusammenarbeit im Bildungs- und Kulturbereich zu unterstützen.

(Pressemitteilung)

13. Freundschaftstreffen ehemaliger Lehrer und Schüler der deutschen Schulen in Bulgarien

Im schön gelegenen VdK-Heim in Besseringen/Saarland — nun schon zum zweiten Male dort — waren zum 13. Treffen dieses Freundeskreises rund 60 Teilnehmer versammelt. Willy Stock aus St. Wendel hatte alles bestens vorbereitet und auch vom Finanziellen her dafür gesorgt, daß 10 Ehemalige aus dem anderen Teil Deutschlands voll unsere Gäste sein konnten.

Im Gedenken an das, was war und was sich in den letzten zwei Jahren seit der Zusammenkunft in Berlin-Spandau ereignete, erfreuten die aufmunternden Worte des 90jährigen, der noch immer und nun erst recht Mittelpunkt der Gemeinschaft ist.

Dr. Langerfeld ließ es sich nicht nehmen, über Aspekte der Auslandschularbeit zu referieren, so wie sie früher für uns Gültigkeit hatten und wie sie heute in einer veränderten Welt für richtig gehalten werden.

Der Zusammenhalt des Freundeskreises wird weiterhin dokumentiert durch die Dr. Langerfeld-Spende, die 1954 anlässlich seines 70. Geburtstages aufgelegt wurde und für seinen 90. zu bisher nicht erreichter Höhe angestockt werden konnte.

Die Saarschleife bei Orscholz und das römische Mosaik bei Nennig waren Ausflugsziele am Pfingstsonntag. Die Gemeinschaftsfahrt am Pfingstmontag hatte Trier zum Ziele, wo nicht nur die Porta Nigra und die Kaiserthermen Gegenstand eingehender Interpretation waren, sondern vor allem auch der Dom nach Beendigung seiner umfassenden Renovierung. Nach der Kaffeestunde auf dem Kockelsberg, mit Blick auf das sonnenbeschienene Trier, begann bereits das Abschiednehmen — mit Hindeutung auf das nächste Wiedersehen, möglicherweise in Regensburg.

R. Schröter

Sonstige Länder

Deutsche Schule Helsinki

Etwa 40 Jahre lang war die Deutsche Schule in Helsinki zunächst eine Elementar- und Volksschule, ehe man nach dem 1. Weltkrieg daran ging, sie zu einer weiter- und zur Hochschulreife führenden Schule auszubauen. 1925 wurde im Zuge dieser Aufstockung die erste Mittelschul-Abschlußprüfung abgenommen und 1929 dann das erste Abitur erreicht. Die Anfänge des mit wenigen Abänderungen oder Ergänzungen noch heute vorhandenen Systems liegen also ungefähr 50 Jahre zurück.

Welche erheblichen politischen und gesellschaftlichen Veränderungen sowohl Finnland als auch Deutschland seitdem erfahren haben, ist gut bekannt. Weniger bewußt macht man sich im allgemeinen den starken Wandel innerhalb der Schülerschaft unserer Schule. Die Muttersprache war vor 30 Jahren bei etwa 50% der Schüler

Deutsch, bei 27 % Schwedisch, bei 13 % Russisch und bei 10 % Finnisch. Die heutigen Zahlen lauten 67 % Finnisch, 19 % Deutsch, 11 % Schwedisch und 3 % andere.

Ein zweiter Grund, der zum Überdenken der Situation der Schule veranlaßt, ist die Bildungs- und Schulreform in beiden Ländern, der die Deutsche Schule in einer ihr möglichen und von ihr erwarteten Weise gerecht werden sollte. Hierbei ist einmal an die obligatorische finnische Gesamtschule (peruskoulu) zu denken, die voraussichtlich 1977 auch in Helsinki eingeführt werden wird und insbesondere einen Frühbeginn der ersten Fremdsprache ab Klasse 3 vorsieht. Zum anderen muß die Einführung der differenzierten gymnasialen Oberstufe ab 1976 in der Bundesrepublik Deutschland und zur gleichen Zeit oder etwas später in Finnland berücksichtigt werden. Die Deutsche Schule sieht einen Vorteil darin, daß das Schulwesen in beiden Ländern sich in offenbar recht ähnlicher Weise fortentwickelt.

Der traditionelle Einstieg in die Deutsche Schule führte bisher über einen zweijährigen Kindergarten und eine vierjährige Grundschule zur achtjährigen Oberschule. Vom Kindergarten zum Abitur ist Deutsch die Unterrichtssprache, Finnisch meist die Umgangssprache außerhalb des Unterrichts.

Es werden nun Überlegungen angestellt, wie Schülern finnischsprachiger Schulen ein späterer Einstieg ab Klasse 3 ermöglicht werden kann, ihre Eltern brauchten sich dann erst vier Jahre später als bisher darüber klarzuwerden, ob die Deutsche Schule für ihre Kinder das Richtige ist. Sie hätten auch keine Not mehr, ihre Fünfjährigen durch den starken Verkehr zum Kampintori in der Stadtmitte zu bringen, sondern diese Neunjährigen könnten den Weg schon allein bewältigen. Auch die Schule könnte besser als jetzt feststellen, ob diese Schüler den erhöhten Anforderungen einer zweisprachigen Schule gerecht werden können.

In Klasse 3 und 4 würden diese Schüler zunächst intensiv in der Fremdsprache Deutsch unterrichtet werden, wobei die gute audiovisuelle Ausstattung der Schule voll eingesetzt werden könnte. In den bilingu-

alen Klassen 5—9 würde der Anteil des Sachunterrichts in deutscher Sprache ständig zunehmen. Ab Klasse 10 würden diese Schüler nur noch auf deutsch unterrichtet, zusammen mit ihren deutschsprachigen Kameraden. Für die Jahrgänge 10—12 wäre dann eine Differenzierung nach Grund-, Wahl- und Leistungskursen möglich, die den Interessen und Fähigkeiten der Schüler besser entgegenkäme als das traditionelle Klassensystem.

Selbstverständlich sollte für deutschsprachige Kinder der bisherige Aufbau einschließlich des Kindergartens erhalten bleiben, da es keine andere deutschsprachige Schule in Finnland gibt.

Was 1932 mit dicken Mauern auf finnischem Granit erbaut wurde, das wird auch noch ein fünftes Stockwerk tragen, welches die so dringend benötigten naturwissenschaftlichen Fachräume aufnehmen und überdies das Schulhaus zu der gleichen, gefälligeren Höhe seiner Nachbarhäuser wachsen lassen wird. Die Pläne gibt es schon; hoffen wir nun auf ein freundliches Nicken Fortunas.

(Aus dem Jahresbericht 1973—74)

Deutsche Schule Montevideo

Das vergangene Schuljahr ist verhältnismäßig ruhig verlaufen. Nach dem Weggang von 10 vermittelten Lehrern kamen im Februar/März 1974 9 neue Lehrkräfte aus Deutschland.

Die Prüfung der Mittleren Reife wurde von 13 Schülern bestanden. Zur Abschlußprüfung des Handelskurses wurden alle 20 Teilnehmer zugelassen, d.h. 19 Mädchen und 1 Junge. Bis auf ein Mädchen haben alle Prüflinge bestanden.

Die Humboldturse erfreuten sich weiterhin eines guten Zuspruchs. Von 68 Schülern meldeten sich 52 zur Prüfung; 41 bestanden sie. In Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut konnten die Schüler der 10. Klassen, die nicht an der Schlußprüfung teilnahmen, eine Übergangsprüfung zum Goethe-Institut ablegen. 26 Schüler bestanden die Prüfung.

Das reichhaltige Angebot der Schule an freiwilligen Arbeitsgemeinschaften fand durch Teilnahme und Erfolge ein großes Echo. Ein reichhaltiges Musikprogramm entfaltete die Schule mit 2 Werkstattabenden, 1 Liederabend, 1 Chorkonzert und 2 Fernsendsendungen. Der Werk- und Handarbeitsausstellung anlässlich der offiziellen

Übergabe des letzten Schulanbaus war ein großer Erfolg beschieden. Diese Ausstellung und ihr Echo in der Öffentlichkeit haben uns dazu ermuntert, jährlich einmal die Schülerleistungen in einer Ausstellung zu zeigen.

(Aus dem Jahresbericht des Direktors H. Riegel)

Buchbesprechungen

Manfred Bönsch: Curriculum-Studien zur Arbeitslehre. Ein Band der Reihe „Arbeitslehre-Studien“. Otto Maier Verlag, Ravensburg 1973. 237 S., kart. DM 25,—.

Das Fach Arbeitslehre gehört in die Schulstufe, die unmittelbar vor dem Eintritt in die Berufs- und Arbeitswelt liegt. In aktuellem Bezug stellt sich die Frage: „Welche Hilfen benötigt der junge Mensch, um sich in der Berufs- und Arbeitswelt erfolgreich behaupten zu können?“ Von der Forderung einer notwendigen vorberuflichen Ausbildung ausgehend, bietet der Verfasser in zwei umfassenden Basisstudien die Grundlagen für ein Teilcurriculum „vorberufliche Bildung“. Die erste Studie bringt eine Darstellung und Analyse historischer Entwürfe und der gegenwärtigen Diskussion, von der Industrieschulbewegung über die polytechnische Bildung und Erziehung in den sozialistischen Staaten bis zu den Konzeptionen der Arbeitslehre und Werkerziehung in der BRD. In der zweiten Stufe befaßt sich der Verfasser mit der wissenschaftlichen Analyse des Wissensstandes der Berufs- und Arbeitswelt. In einer Darstellung der Entwicklungstrends werden Fragen der beruflichen Arbeit, ihres Strukturwandels und des Betriebs geklärt und die gesamtgesellschaftliche Bedeutung der Arbeit erörtert. Den Abschluß bilden die didaktischen Konzeptionen, die aus den Ergebnissen der Analysen gezogen werden können. Diese „Studien zur Arbeitslehre“ sind ein reichhaltiges Kompendium für einen

viel diskutierten Fachbereich, zur rechten Zeit auf dem Büchermarkt erschienen.

A. Wehmeyer

Günther Kälberer: Pappe und Karton. Spielgeräte und Modelle (Reihe „Werken — instruktiv“, hrsg. von Rolf Hartung). Otto Maier Verlag, Ravensburg 1973. 80 S., 112 Abb., lam. DM 16,80.

Günther Kälberer veranschaulicht an über hundert abgebildeten Arbeiten, die aus seinem Unterricht stammen und zum größten Teil von Kindern und Jugendlichen zwischen zehn und neunzehn Jahren angefertigt wurden, was man mit Pappe und Karton alles werken kann, angefangen mit einfachen Türmen und Brücken aus Schachteln und Röhren bis hin zur Konstruktion eines Becherwerks und einer Rolltreppe, wobei weder ein besonderer Werkraum noch kostspielige Werkzeuge benötigt werden. In den gezeigten Beispielen werden Pappen verschiedener Festigkeit verwendet: biegsamer Karton, kräftige Pappstreifen und zur Verstärkung in mehreren Schichten übereinandergeklebte Pappflächen. Die Wirtschaftlichkeit und das geringe Gewicht begünstigen seine mannigfache Verwendung. Zielsetzung und Verarbeitung des Materials tragen zur Klärung von Raum- und Formvorstellungen bei. Das Buch, das im Anhang Erläuterungen technischer Begriffe gibt, kann für Lehrer, die vom Kunstunterricht aus das neue „technische Wer-

ken“ ansteuern, ein empfehlenswerter Leitfaden sein.

A. Wehmeyer

Edith Schuhmacher: Singspiele und Kindertänze für die Grundschule (Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, Band 68). Verlag Karl Hofmann, Schorndorf 1972. 96 S., DIN A 5, br. DM 13,80.

Angeichts der vorliegenden Sammlung könnte man fragen, inwieweit bei der zunehmenden Konsumhaltung in der Musik und der ausgeprägten Bewegungsfeindlichkeit unserer Umwelt Singspiele und Kindertänze als vorgeformte Bewegung noch Sinn und Aufgabe haben. Es ist ohne Zweifel richtig, daß Bewegungsdrang und -freude bei unseren Schulanfängern noch vorhanden sind. Doch wie erhält und fördert man sie? Hier sind im Hinblick auf diesen Band folgende grundsätzliche Bedenken anzumelden: 1. Unsere Schule ist eine „Sitzschule“; sie führt zu Bewegungsarmut und Haltungsschäden. Da helfen auch einige Kinderreigen nichts als „Ausgleichsgymnastik“; sie verschleiern höchstens den Tatbestand. 2. Wenn an eine kompensatorische Bewegungserziehung gedacht ist, bedarf sie einer systematischen methodisch-didaktischen Fundierung, wobei Improvisation, eigenes Gestalten und Bewegungsformung bereits Weg und Ziel sind und nicht nur Vorbereitung auf Singspiele. 3. Als Musikerzieher muß man fragen, ob Kinder, die durch Fernsehen und eigenen Cassetten-Recorder stundenlang die kompliziertesten musikalischen Vorgänge hören, noch durch pentatonische oder noch einfachere Melodien zur Bewegung stimuliert werden können. 4. Die Texte wären zumindest auf ihren gesellschaftlichen Hintergrund zu befragen, ob nicht hier und da die alte Lesebuch-Ideologie wieder zum Vorschein kommt. — Abgesehen von diesen generellen Bedenken, die teilweise über den Ansatz dieses Bandes hinausreichen, bietet diese Sammlung eine übersichtliche Zusammenstellung, die dem Grundschullehrer bei der Vorbereitung des Unterrichts und zur Feiertagsgestaltung langes Suchen erspart, indem er auf Altbewährtes zurückgreifen oder

Neues erproben kann. Für im Klavierspiel wenig Versierte ist ein Tonband mit Musik erhältlich.

H. Klitzing

Werktechniken für die Schule: Holz, Metall. Zusammengestellt von einer Arbeitsgruppe unter Leitung von *Thorsten Lundberg*; bearbeitet von *Walter Schnering*. Gelochte und geleimte Einzelblätter. Otto Maier Verlag, Ravensburg 1973. 240 S. mit 650 Fotos und Zeichnungen. DM 32,—.

Im schwedischen Schul- und Ausbildungssystem spielt der Werkunterricht eine bedeutende Rolle. Die dort im Werkunterricht eingesetzten Unterrichtsmittel dienen weniger der Vermittlung von Wissen und Können als der Hinführung zu Aktivität, Selbständigkeit und Eigenarbeit. Teile dieser neuen schwedischen Unterrichtsmittel sind die „Werktechniken für die Schule“, die Anleitungen für Schüler bringen, damit sie selbständig an Werkaufgaben arbeiten können. Diese Erklärungen bestehen aus drei Abteilungen; vor der ersten Abteilung ist ein ausführliches Inhaltsverzeichnis. Die folgenden Blätter enthalten Hinweise zur Planung einer Werkarbeit. In der zweiten und dritten Abteilung sind verschiedene Techniken der Holz- und Metallbearbeitung beschrieben. Die Techniken sind nach Materialien getrennt und stehen in alphabetischer Reihenfolge. Alle Techniken für die Holzarbeiten sind durch instruktive Fotos, alle Techniken für die Metallbearbeitung durch klare, unmißverständliche Skizzen erläutert — alles Vorteile, die für eine empfehlenswerte Verwendung in der Auslandsschule sprechen. Dazu kommt, daß die angeführten Werktechniken auf die deutschen Lehrpläne hin bearbeitet, ergänzt und systematisiert sind, so daß sie den Zielsetzungen der Sekundarstufe I in der Arbeitslehre entsprechen. Dem Schülerband ist ein Lehrerheft beigegeben mit Hinweisen für den Einsatz und Gebrauch der Schülermaterialien, für Planung, Organisation und Durchführung des Unterrichts. Das Beiheft gibt dann noch einen Einblick in das in vieler Hinsicht vorbildliche Schul- und Bildungswesen in Schweden.

den. Das Lehrerheft wird kostenlos mitgeliefert.

A. Wehmeyer

Jean Piaget: Die Entwicklung des Erkennens. Band III: Das biologische Denken. Das psychologische Denken. Das soziologische Denken. Aus dem Franz. von Fritz Kubli. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1973. 315 S., Linson DM 39,50 (Bestell-Nr. 92636).

Mit diesem dritten Band der „Entwicklung des Erkennens“ schließt Piaget seine Überlegungen zur Erkenntnistheorie ab. Nach dem mathematischen Denken und dem physikalischen Denken beschreibt er Formen des wissenschaftlichen Denkens, wie sie in der Biologie, in der Psychologie, aber auch in der Soziologie und im Rechtsdenken beobachtet werden können. Piaget gelangt damit jedoch nicht an ein Ende, sondern — das ist seine besondere Erkenntnis — wieder an den Anfang seiner Überlegungen zurück: die Formen wissenschaftlichen Denkens lassen sich nicht linear aufreihen, sondern nur zu einem „Kreis der Wissenschaft“ zusammenschließen, der wie der Farbkreis der Physik die einzelnen Spektralbereiche zusammenfaßt. Im ersten Teil befaßt sich Piaget mit dem biologischen Denken und mit Problemen der biologischen Klassifikation mit ihren Ordnungsrelationen. Das biologische Denken liegt für Piaget am Gegenpol zum mathematischen Denken: es reduziert die Deduktion auf ein Minimum. Der erkenntnistheoretische Zirkel der Wissenschaften in ihrer Gesamtheit wird von der Biologie allein nicht geschlossen, sondern

erst durch die psycho-soziologischen Wissenschaften, denen jedoch die Biologie als Grundlage dient. Im zweiten Teil steht daher der psycho-physiologische Parallelismus im Zentrum der Betrachtungen. Die bewußten Handlungen beinhalten Entscheidungsfreiheit und den Aufbau eines Wertsystems. Die physiologischen Prozesse jedoch, ohne die kein Handeln möglich ist, sind kausal determiniert. Da dieser Widerspruch offenbar nicht aus der Welt zu schaffen ist, nimmt Piaget an, daß der kausal-physiologische Prozeß und der implikativ-bewußte parallel nebeneinander herlaufen, ohne sich zu berühren: hier hat der „Kreis der Wissenschaften“ eine Nahtstelle. Das soziologische Denken des dritten Teils schließlich wird als dem psychologischen eng verwandt gesehen. Auch hier bildet sich keine lineare Kette: Biologie→Psychologie→Soziologie, sondern die beiden letzteren Disziplinen behandeln dasselbe Objekt von verschiedenen komplementären Seiten aus. Die Gedanken Piagets gipfeln in der Erkenntnis, daß die Wissenschaften ein zusammenhängendes Ganzes bilden, dessen Teile keineswegs ohne Bezug zueinander sind. Nicht jeder Leser wird die Thesen Piagets ohne Widerspruch akzeptieren. Er wird sich aber am Ende der Lektüre der drei Bände nicht dem überwältigenden Eindruck der Gesamtschau des wissenschaftlichen Denkens entziehen können, die Piaget in seiner Trilogie der „Entwicklung des Erkennens“ dargelegt hat. Ein schwer zu lesendes, aber sehr lesenswertes Werk, das in jedem Fall vertieftes Mitdenken beim Lesen voraussetzt.

H. G. Becker

Anschriften der Mitarbeiter

Arno Brommann, Amagerbrogade 175, lejl. 407, DK 2300 Kopenhagen S; Herbert R. Koch, 4 Düsseldorf 12, Unter den Eichen 33.

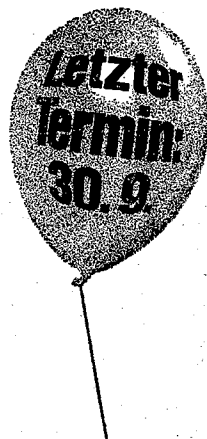
BHW-Septemberstart: Zeit gewonnen - Geld gespart!

Das BHW ist die Bausparkasse für alle Beamten, Angestellten und für alle Arbeiter im öffentlichen Dienst. Diesem besonderen Kundenkreis bieten wir Vorzugsleistungen: die BHW-Extras! Das bedeutet beispielsweise, daß BHW-Bausparer ihr Baugeld früher erhalten und daß sie für ihr Bauspardarlehen niedrigere Zinsen bezahlen. Zu diesen und anderen Vorzugsleistungen für BHW-Bausparer kommt jetzt noch der Vorteil des

September-Starts. Denn wer bis 30. September beginnt, kann zusätzlich Zeit und damit Geld sparen. Auskunft erhalten Sie durch unsere Beratungsstellen, den BHW-Vertrauensmann oder direkt durch die BHW-Hauptverwaltung in Hameln.

BHW

Die Bausparkasse
für alle im öffentlichen Dienst
325 Hameln



Hans G. Hoffmann

Englische

Sprachgebrauchsübungen

Wiederholung von Grammatik
und Idiomatik

Ein systematisches Arbeitsbuch

100 Seiten, kart. DM 7,—,
Hueber-Nr. 2178

Max Hueber Verlag

8045 Ismaning/München
Krausstraße 30

Das Arbeitsbuch behandelt, in 60 Abschnitte unterteilt, die Hauptprobleme des englischen Sprachgebrauchs. Die lehrbuchunabhängigen Übungen eignen sich besonders für die Aufarbeitung von Lücken und die Vorbereitung auf Prüfungen wie z.B. das Abitur. Da das Heft für die unterrichtsbegleitende Eigenarbeit bestimmt ist, wurde ein vollständiger Lösungsschlüssel beigegeben, außerdem ein Grammatik- und Wortschatzregister.



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

DANZAS

besorgt auch Ihre

Umzüge + Gepäcktransporte

160 Jahre Erfahrung · 260 Niederlassungen in der Welt

Federführend: Danzas & Cie. GmbH — Abt. Möbeltransporte

5 Köln 51 · Bonner Str. 126 · Tel. 3 76 10 01 · telex 08 881597

neu! neu! neu!

Deutsch 2000 - Band 3

von Roland Schäpers in Zusammenarbeit mit Renate Luscher und Manfred Glück

144 Seiten, mit Zeichnungen, Fotos und 8 Seiten Bildanhang, kart. DM 12,—,
Hueber-Nr. 1182

Mit diesem Band ist der in die moderne deutsche Umgangssprache einführende Grundlehrgang abgeschlossen. „Deutsch 2000“ ist einsprachig und verzichtet auf jede grammatische Terminologie. Der Kurs eignet sich für ausländische Jugendliche (ab 16 Jahren) und Erwachsene. Dieser 3. Band führt zur eigentlichen Textarbeit. Die Textinhalte der Sprech- und Diskussionsanlässe stammen aus verschiedenen, für die Lerner interessanten Bereichen.

Ergänzungsmaterial:

Lehrerheft (DM 4,—) — Aufnahme sämtlicher Lektions- und Zusatztexte auf einem Tonband (DM 50,—) bzw. einer Compact-Cassette (DM 25,—) — 1 Compact-Cassette mit Musikbeispielen (DM 18,—)

Arbeitsbuch — Glossare — Hörverständnis- und Sprechübungen — Lesehefte — Grammatische Beihefte mit dem Stoff von Band 1—3.

isprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag

D-8045 Ismaning / München, Krausstr. 30

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automöbellastzügen
von und nach allen Orten
der Bundesrepublik

sorgfältig,
pünktlich,
zuverlässig

seit 1868

im Familienbesitz

Carl Grove

Internationale Möbelspedition

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

Fordern Sie bitte meine Referenzenliste an

Arnsdorf-Eisenberg

Deutsch Sprechen — Deutsch Verstehen
Themen zum Deutschunterricht in der
Mittelstufe, Teil I, Thema 1-5

5 Tonbänder, einspurig bespielt, Laufzeit ca. 220 Min., 9,5 cm/sec. Best.-Nr. 10091
DM 325,—

Textbuch mit Einführung, 96 Seiten, brosch., Best.-Nr. 10092, DM 7,—

Teil II (Themen 6—10) erscheint 1975

Konzeption und Material dieses Deutschkurses wurden in mehrjähriger Arbeit an der Universität Lyon sowie an Goethe-Instituten im In- und Ausland entwickelt und erprobt.

Der Kurs bringt einen Lernzuwachs durch Verbesserung der Sprechfertigkeit und des Hörverständnisses, in Bereichen also, in denen der Einsatz des Tonbandes nicht nur gerechtfertigt, sondern auch notwendig erscheint. Der Kurs ist nicht nur für den Einsatz im HSA-Labor konzipiert, sondern trägt vor allem der Tatsache Rechnung, daß der Schwerpunkt des Deutschunterrichts für Fortgeschrittene — die meist im Klassenunterricht praktizierte Arbeit mit Basistexten — unter einem großen Mangel an geeignetem Material zu leiden hatte. In diesem Bereich schafft der Kurs Abhilfe durch Basistexte sowie durch Übungen zu Phonetik, Grammatik, Hörverständnis und Sprechfertigkeit, die auf dem Sachwortschatz des jeweiligen Basistextes aufbauen. Schriftliche Kontrollübungen schließen jedes Thema sinnvoll ab.

Der Kurs, der im Preisausschreiben der Universität Kiel mit einem 1. Preis ausgezeichnet wurde, ist vor allem in folgenden Bereichen einzusetzen:

- 1) **Mittelstufenschüler der Goethe-Institute**
- 2) **Anfangssemester in Germanistik** (z. B. in der Bundesrepublik Inhaber des Zertifikats „Deutsch als Fremdsprache“)
- 3) **Deutschlehrer in Auffrischkursen**
- 4) **Germanistikstudenten an ausländischen Hochschulen**
- 5) **Teilnehmer der Fortgeschrittenen-Kurse an Volkshochschulen.**



Julius Groos Verlag
D-6900 Heidelberg 1
Postfach 102423

Der neue Muret-Sanders Deutsch-Englisch

Im letzten Jahrhundert entstanden zwei Wörterbücher, die neue Maßstäbe für die zweisprachige Lexikographie setzten: der Sachs-Villatte für die französische und der Muret-Sanders für die englische Sprache. Beide erschienen im Langenscheidt-Verlag.

Von 1869 bis 1901 entstand das vier Bände umfassende „Enzyklopädische englisch-deutsche und deutsch-englische Wörterbuch“ von Prof. Dr. Eduard Muret und Prof. Dr. Daniel Sanders, das in den folgenden Jahrzehnten zum Inbegriff des großen englischen Wörterbuchs für höchste Ansprüche wurde. 19 Auflagen erlebte der alte Muret-Sanders. 1950 wurde die Neubearbeitung des englisch-deutschen Teils begonnen; 1962/63 wurden die beiden Bände dieses Teils veröffentlicht. Am deutsch-englischen Teil wird seit 1960 gearbeitet.

Im Mai 1974 nun legt der Langenscheidt-Verlag den ersten Band A-K des deutsch-englischen Teils vor; im nächsten Jahr wird der Band L-Z erscheinen. Das explosive Anwachsen des deutschen Wortschatzes in allen Lebensbereichen, das Mehr an englischen Übersetzungen und das Bestreben, dem englisch-sprechenden Benutzer eine Fülle von grammatikalischen Auskünften zu geben, zwangen zur Erhöhung des Gesamtumfangs. Seitenformat und bewährte Typographie des englisch-deutschen Teils wurden beibehalten, jedoch enthält jede Seite durch bessere Ausnutzung des Satzspiegels 25% mehr Text als bisher.

Zeitlich lag der Nachdruck der Stichwortauswahl auf der deutschen Sprache der letzten 100 Jahre. Mit 200 000 Stichwörtern und etwa 600 000 englischen Übersetzungen in beiden Halbbänden wurde eine gewisse Universalität angestrebt, eine ausgewogene Darstellung zwischen dem gemeinsprachlichen Wortschatz aller Lebensbereiche und den fachsprachlichen Terminologien. Ob Wirtschaft, Politik, Verkehr, Sport, Elektronik oder Raumfahrt — alle Fachgebiete sind mit ihrem modernsten Wortschatz vertreten. Mit der Fülle der Neologismen wurden die Grenzen der lexikographischen Aktualität erreicht.

Wir hoffen, daß der deutsch-englische Teil des Muret-Sanders, auf den die Fachwelt so lange gewartet hat, eine ebenso gute Aufnahme findet wie der englisch-deutsche Teil.

Langenscheidts Enzyklopädisches Wörterbuch

Deutsch-Englisch, 1. Band A—K

Herausgeber: Prof. Dr. Otto Springer

XL + 973 Seiten, Format 20,3 x 29,5 cm, Ganzleinen,

Bestellnummer 01124

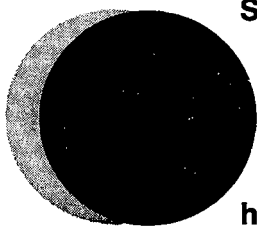
Subskriptionspreis bis 31. 12. 74: je Band DM 145,—

Danach mindestens je Band DM 165,—

Langenscheidt Verlag

BERLIN · MÜNCHEN · ZÜRICH

Fragenkreise



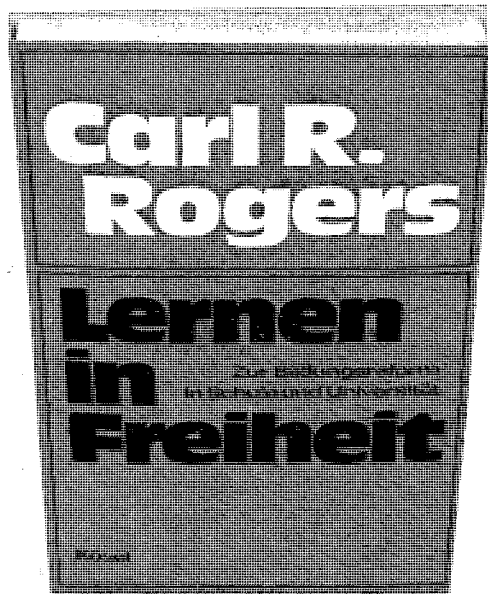
Schöninghs „Fragenkreise“ vertiefen durch Darstellung und Dokumentation einzelne Themen in einer abgeschlossenen Form. Die Reihe umfaßt 42 Titel – hier eine Auswahl.

Theo Rolle	Europäische Zusammenschlüsse	32 S. 3 Tabellen. 2 Abb. DM 2,— (Best.-Nr. 23230)
Hans Raupach	Die Sowjetunion als sozialistischer Wirtschaftsstaat	31 S. 12 Tabellen. DM 2,— (Best.-Nr. 23280)
Karl Gaigl	Triebkräfte und Probleme des Kolonialismus (Dokumente und Materialien)	64 S. DM 3,— (Best.-Nr. 23300)
Karl Gaigl	Die Entwicklung des neuen Afrika	56 S. DM 3,— (Best.-Nr. 23310)
Ernst Weigt	Entwicklungsland Indien	32 S. DM 2,— (Best.-Nr. 23350)
Gregor Böttcher	China als kommunistisches Entwicklungsland	32 S. 1 Karte. DM 2,— (Best.-Nr. 23140)
Alfred Jope	Spannungsraum Südostasien	32 S. DM 2,— (Best.-Nr. 23440)
Edwin Fels	Die Umgestaltung der Erde durch den Menschen	32 S. DM 2,— (Best.-Nr. 23130)
Paul Busch	Bevölkerungswachstum und Nahrungsspielraum auf der Erde	32 S. 10 Abb. 18 Tab. DM 2,— (Best.-Nr. 23170)
Erwin Grötzbach	Der Welthandel der Gegenwart	36 S. 11 Tabellen. DM 2,— (Best.-Nr. 23320)



Ferdinand Schöningh

4790 Paderborn, Postfach 1020



Carl R. Rogers: Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. 336 Seiten. Paperback DM 29,50

In diesem für Lehrer, Studenten, Hochschullehrer und Schüler höherer Klassen gleich wichtigen Buch des bekannten amerikanischen Psychologen wird eine Veränderung der Bedingungen des Lernens gefordert. Sein Ziel ist die größtmögliche Entfaltung der Persönlichkeit des Lernenden.

Auszug aus dem Inhalt

Teil I: Eine Lehrerin „experimentiert“ in einer 6. Klasse. Ein Collegeprofes-

sor gewährt Freiheit in Grenzen. Meine Art, ein Seminar zu fördern. **Teil II:** Zwischenmenschliche Beziehung und Förderung des Lernens.

Arten, Freiheit zu Schaffen. — **Teil III:** Über das Lernen und wie man es fördern kann. Ein revolutionäres Programm für das Universitätsstudium. Überlegungen zur Administration im Bildungswesen. — **Teil IV:** Ein zeitgemäßer Ansatz für den Prozeß des Wertens. Freiheit und Engagement. Das Ziel: Die sich verwirklichende und voll handlungsfähige Persönlichkeit. — **Teil V:** Ein Plan für selbstgesteuerten Wandel in einem Bildungssystem.

Register.

Kösel-Verlag

D-8000 München 19, Flügelstraße 2

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

21. Jahrgang Heft 10 Oktober 1974

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 kurze mühsame Leben und der überraschend schnelle Tod der „sozialen Öffnung“	H. Weischer	Seite 255
Zur zukünftigen Struktur der Deutschen Schulen in Bolivien		Seite 257
Die mühevoll Aufgabe der sozialen Öffnung	E. Onnen	Seite 259
Denkschrift zur Rechtschreibreform		Seite 266
Informationen über und für das Auslandsschulwesen		Seite 276
Persönliche Nachrichten		Seite 280
Aus aller Welt		Seite 282
Buchbesprechungen		Seite 285

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.), Gartnische 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.

Satz und Druck: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Das kurze mühsame Leben und der überraschend schnelle Tod der „sozialen Öffnung“

Von Heinz Weischer, Oruro (Bolivien)

Was vor drei Jahren in Einzelinitiativen begann, wird heute mit Worten belegt wie: Die Bemühungen um die „soziale Öffnung“ sind nicht umsonst gewesen. Damals griff man im Auswärtigen Amt das Schlagwort der „sozialen Öffnung“ bereitwillig auf. Herr Scherer in Guayaquil kam mit seinem Pioniersversuch groß raus: endlich rührte sich in der Auslandsschule ein Projekt, mit dem man den Kritikern eins auswaschen konnte, die da die Privilegiertenschule im Ausland abkanzelten, ihre Abschaffung forderten oder zumindest eine Umkrempelung zu Kaderausbildungsstätten, um die Länder der Dritten Welt mit Revolutionären zu versorgen. Guayaquil wurde zum Alibi: Schaut mal, wie sozial wir sind!

Nun muß man zunächst wohl sagen, daß auch der Versuch in Guayaquil auf Sparflamme lief — einige wenige ausgesuchte arme Schüler unter einer großen Zahl „Privilegierter“ —, aber man konnte seinen Indio vorweisen. Andere Schulen zogen ermutigt durch die frohe Resonanz in Bonn und Köln nach, so in Bolivien die Schulen in Oruro und Santa Cruz. Bei Fortführung dieser vor drei Jahren begonnenen Projekte vergrößerte sich der Prozentsatz der „armen“ Kinder in den Schulgemeinschaften ständig; aus dem Renommier-Indio wurde eine strukturelle Wirklichkeit, die sich im Ambiente und besonders in der Finanzplanung der Schulen bemerkbar machte, wenn man es mit der sozialen Öffnung ernst meinte; und etwas anderes, als dieses Problem mit gehörigem Ernst anzugreifen, wäre verantwortungslos.

Ja, und nun steht etwa die DS Oruro da, der man vor drei Jahren von Köln aus die „soziale Öffnung“ ans Herz gelegt hat, damit sie „förderungswürdig“ bleibe; sie steht da mit den Nachfolgekosten dieser Öffnung. Es ist nämlich nicht damit getan, den Seiteneinstiegskindern das Schulgeld zu erlassen. Diese Kinder kommen aus wirtschaftlich schwachen Familien; man muß ihnen Lernmittel beschaffen, eine ärztliche Betreuung organisieren, einen Grundstock an Kleidung bereitstellen, in Fällen offensichtlicher Unterernährtheit Freitische finanzieren; dazu kommen Exkursionszuschüsse.

Angeichts dieser Nachfolgekosten erwachte man sehr schnell in Köln aus dem schönen „Traum“. Es ist kein Geld da! Und das wenige Geld, das in Zukunft für die Auslandsschulen zur Verfügung steht, muß neu verteilt werden. Einschränkungen finanzieller und personeller Art sind notwendig für die Auslandsschulen. Die große Umstrukturierung steht an! Für welche Auslandsschulen? Gerechterweise muß man sagen, daß die Kollegen in der Zentralstelle sich bemühen, so korrekt wie möglich alle Auslandsschulen bluten zu lassen, zumindest die Schulen in Südamerika; sicher, hier und da wurden Prioritäten gesetzt, die nicht immer ganz einsichtig sind, aber die Kollegen in Köln machen es sich nicht einfach!

Für viele Schulen, so für Oruro, sieht die Zukunft schwarz aus; und die Enttäuschung in Oruro ist groß. Da hier jeder Seiteneinstieg nicht nur leistungsorientiert, sondern immer auch „sozial“ ist, darf die Schule in Zukunft nur noch einzügig von der 1. bis zur 12. Klasse geführt werden, die soziale Öffnung hat aufzuhören. Zwei vermittelte Lehrer stehen für den Deutschunterricht in diesen 12 Klassen zur Verfügung; Kooperationsvorhaben mit nationalen Unterrichtsbehörden sind nicht vorgesehen. Das ist die Konsequenz:

Einzügig heißt: 30 Schüler machen sich auf den Weg durch eine 12stufige Leistungsschule. Etwa 5 werden den Abschluß erreichen, das Bachillerato. Ineffektiver geht es kaum. (Wäre so etwas in einer Schule in Deutschland möglich?)

Kann *dies* das Ziel einer Umstrukturierung sein?

Zwei vermittelte Lehrer heißt: Die Schulleitung liegt in nationaler Hand. Die beiden vermittelten Lehrer schaffen nur mühsam ihr Deutschstundenquantum (36 Wochenstunden! — In La Paz sind es „nur“ 28 Deutschstunden pro Lehrer, da muß der Deutschunterricht wohl schwerer zu erteilen sein?). Mit deutschsprachigen Ortskräften ist in Oruro kaum zu rechnen. Damit haben die vermittelten Lehrer keinen Einfluß mehr auf die Pädagogik und die Verwaltung der Schule. Ein Absinken auf ein niedriges Niveau ist die Konsequenz.

Kann *dies* das Ziel einer Umstrukturierung sein?

Keine Kooperationsvorhaben heißt: Die Deutsche Schule, die sich dem nationalen Schulwesen geöffnet hat, die Bildungshilfe betreibt, etwa im experimentellen Naturwissenschaftsunterricht, im Breitensport, in Versuchen mit Werkunterricht, wird auf ein Inseldasein zurückbeordert, stellt bestenfalls eine quantitative, keine qualitative Bereicherung des nationalen Schulwesens dar.

Kann *dies* das Ziel einer Umstrukturierung sein?

Die soziale Öffnung hat aufzuhören heißt: Schneller Tod eines Projekts, das m. E. ein Berechtigungsausweis für die Existenz deutscher Auslandsschulen ist. Die soziale Öffnung lieferte den Beweis, daß die Auslandsschule nicht nur die vielgeschmähte Privilegiertenschule ist, sondern durchaus ein soziales Engagement verwirklichen kann, entwicklungspolitisch tätig sein kann im Sozialbereich. Und ich wehre mich dagegen, zu glauben, auswärtige Kulturpolitik habe nichts mit Entwicklungspolitik zu tun. Der Übergang zur Entwicklungshilfe ist fließend in der Auslandsschule.

Ein anderes: Die soziale Öffnung hat in den drei Jahren ihrer Existenz einen vollen Erfolg gezeigt; sie ist zu einem Aushängeschild der DS Oruro in Bolivien geworden; sie nimmt auch den letzten Geruch von Imperialismus und Kolonialismus weg. Der Verlust an Vertrauen den Deutschen gegenüber ist kaum wieder wettzumachen, wenn wir kurzfristig ein für Oruro optimales Programm absetzen.

Die DS Oruro ist auf dem Weg, eine wichtige soziale Komponente im bolivianischen Schulwesen zu werden; dieser Weg soll abgeschnitten werden. Was bleibt, ist nichts Besonderes.

Kann *dies* das Ziel der Umstrukturierung sein?

Noch vor einigen Monaten las ich bei H. Holzheimer „Das deutsche Auslandsschulwesen als Element der auswärtigen Kulturpolitik“ *):

„Die Deutschen Schulen im Ausland müssen, sollen sie ein stärkeres kulturpolitisches Gewicht erhalten, als Instrumente begriffen werden, in denen sich langfristig die Interessen der BRD und des Gastlandes treffen in:

- einer bikulturellen, zweisprachigen, beiderseits anerkannten Ausbildung;
- durch Erweiterung des Bildungsangebotes durch verstärkte Förderung vorhandener oder Einführung neuer Fachbereiche (wirtschaftswissenschaftlich, technologisch, mathematisch-naturwissenschaftlich, berufsorientiert);
- *durch Umstrukturierung der Schülerschaft im Sinne der sozialen Öffnung;*
- Kooperation mit staatlichen Stellen im Bereich der Erziehungswissenschaft, insbesondere der Schulpädagogik.“

Und das alles (abgesehen vom „Bikulturellen“, das bei dem Fehlen einer deutschen Sprachgruppe in Oruro nur sehr schwer zu verwirklichen ist) praktiziert die DS Oruro. Das darf sie aber jetzt nicht mehr. Wollte man damit sagen: Da ihr nicht mehr aktuell arbeitet in Zukunft, habt ihr auch eigentlich keine Existenzberechtigung mehr; schließt eure Schule; aber wir wollen mal nicht so sein, vegetiert ruhig noch einige Jahre scheintot dahin.

Wir fragen: Warum geht die notwendige Umstrukturierung auf Kosten der Schulen, die sich seit Jahren bemühen, im Sinne einer modernen auswärtigen Kulturpolitik zu arbeiten, und Vorreiter einer sozialen Idee waren? Ist es mißgünstig, wenn wir fordern: Schließt doch zunächst die Schulen, die keine Bildungsarbeit über ihr Inseldasein hinaus betreiben, die an soziale Öffnung nicht einmal denken?

Steinigt uns wegen dieser Aufhetzung, aber denkt daran:

Trauer muß Oruro tragen!

Zur zukünftigen Struktur der Deutschen Schulen in Bolivien

(Resolution der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld im VdLiA)

1. Der Regionalgruppe liegen die Anweisungen für die zukünftige Struktur der Deutschen Schulen in Bolivien vor, die den betreffenden Schulen im April 1974 durch die Deutsche Botschaft in La Paz zugestellt wurden.

2. Die Regionalgruppe hält eine Diskussion über diese geplante Umstrukturierung der Deutschen Schulen in Bolivien für notwendig.

3. Sie lehnt es ab, daß die anstehenden Probleme ausschließlich von der finanziellen Seite her betrachtet werden, ohne daß dabei die Bedeutung der einzelnen Schulen angemessen berücksichtigt wird.

*) DdLiA 11/73.

4. Eine gleichmäßige Kürzung der Lehrerstellen und der Schulbeihilfen muß das Niveau der betroffenen Schulen derart senken, daß keine der Schulen mehr den an sie zu stellenden Anforderungen genügen kann.

5. Die Regionalgruppe ist deshalb der Meinung, daß sorgfältig überprüfte Schwerpunkte geschaffen werden müssen, wenn Kürzungen nicht zu umgehen sind.

6. Die Deutschen Schulen Boliviens basieren auf einer langen Tradition (außer Sucre) und haben das bolivianische Schulwesen nachhaltig und positiv beeinflußt. Damit leisteten die Schulen längst jenen Beitrag „im Rahmen des Erziehungswesens des Landes“, den kürzlich der neue Schulberater in Lima, H. Klemp, in seinem Interview mit dem VdLiA als Voraussetzung für eine besondere Förderung der betreffenden Schulen durch die Bundesrepublik nannte. Und auf ein durchaus befriedigendes Niveau dieser Schulen weisen die ausgezeichneten Leistungen der Schulabgänger bei den Universitätsaufnahmeprüfungen wie im „Studienkolleg für ausländische Studierende“ in Hamburg hin.

7. Der Anteil der deutschsprachigen Kinder ist in den vier Schulen Boliviens sehr unterschiedlich. In Oruro und Sucre fehlt er ganz. In La Paz und Santa Cruz hingegen nimmt der Anteil ständig zu. Als Beispiel sei La Paz angeführt (Zahlen von 1972):

Kindergarten (2 Jahre) = 39 Kinder (22 %)

Primaria (Kl. 1—8) = 88 Schüler (13 %)

Sekundaria (Kl. 9—12) = 13 Schüler (7 %)

Aus diesen Zahlen ist zu entnehmen, daß sich der Anteil der deutschsprachigen Schüler von der Sekundaria zum Kindergarten mehr als verdreifacht. Da es bei den Bolivianern relativ mehr Schulversager gibt, ist damit zu rechnen, daß in wenigen Jahren die Prozentsätze der deutschsprachigen Schüler in der Oberstufe wesentlich höher liegen werden. Diese Entwicklung beruht u. a. auf der Altersstruktur der deutschen Kolonie (Ausfall der Kriegsjahrgänge wirkt sich immer weniger aus). In der Hauptstadt La Paz und in dem wichtigen Wirtschaftszentrum Santa Cruz ist darüber hinaus ein ständiger Zustrom von deutschen Experten und Zuwanderern zu beobachten.

8. Die wachsende Zahl der deutschen Kinder und die in den vergangenen Jahren vorgenommenen Sachinvestitionen besonders in den Naturwissenschaften und den musischen Fächern erfordern die Beibehaltung und nicht den Abbau des deutschen Fachunterrichts. Ein Ausweichen auf bolivianische Fachlehrer ist in den meisten Fällen nicht möglich.

9. Eine ausschließliche Förderung des Deutschunterrichts widerspricht in jeder Weise auch den Bedürfnissen der bolivianischen Schüler. Deutschunterricht ohne gleichzeitige Anwendung in Sachfächern findet weder Bedarf noch Verständnis.

10. Da laut einer Umfrage im Durchschnitt 76 % der Jungen und 37 % der Mädchen naturwissenschaftliche Berufe anstreben, wirkt die jüngste Entwicklung grotesk, wenn man bedenkt, daß der naturwissenschaftliche Unterricht an den Deutschen Schulen immer noch sehr viel besser ist als an den bolivianischen.

11. Die Einbeziehung der deutschsprachigen Ortskräfte in die Zahl der zur Verfügung stehenden deutschen Lehrer widerspricht allen Bemühungen der letzten Jahre. Deshalb werden wohl die Schulen in Zukunft, um die Anzahl der vermittelten Lehrer nicht zu schmälern, die Zahl der deutschen Ortskräfte so gering wie möglich halten.

12. Es ist immer zu begrüßen, wenn die Deutschen Schulen zur qualitativen Förderung der Schulen des Gastlandes beitragen.

Hier sollte jede Möglichkeit genutzt werden. Eine weitere Förderung der Deutschen Schulen durch die Bundesrepublik von einer sich dem Gastland geradezu aufdrängenden „Bildungshilfe“ abhängig zu machen muß zu schweren Belastungen im Verhältnis zu den Behörden dieses Landes führen und beruht auf einer erschreckenden Unkenntnis lateinamerikanischer Mentalität.

13. Seit mehreren Jahren werden alljährlich den Deutschen Schulen in Bolivien neue Richtlinien auferlegt. Auch in diesem Zusammenhang erscheint es nun in hohem Grade ungerechtfertigt, das Niveau der Schulen als „teilweise keineswegs befriedigend“ zu beurteilen, ohne dies näher zu begründen.

14. In ein fragwürdiges Licht gerät die neue Schulplanung, wenn die gerade erst angelaufene „soziale Öffnung“ jetzt praktisch wieder rückgängig gemacht wird, indem man sagt: „Neue Klassen dieser Art sollen aber nicht mehr eingerichtet werden.“

Es bleibt zu hoffen, daß der neue, auch für Bolivien zuständige Schulberater sich dafür einsetzt, daß die Umstellung der Schulstruktur sich dort situationsbezogen und für die Betroffenen transparent vollzieht.

Detmold, im Juni 1974

i. A. der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld im VdLiA

E. Knoerich

Die mühevolle Aufgabe der sozialen Öffnung

Von Engelbart Onnen, Köln

(Die folgenden Ausführungen geben die persönliche Meinung des Verfassers wieder)

Wer seit den 60er Jahren die Veröffentlichungen in dieser Zeitschrift verfolgt hat, konnte feststellen, daß das Problem der „sozialen Öffnung“ der Auslandsschulen eine immer größere Rolle spielte. Angesichts der weit auseinanderklaffenden Lösungsvorschläge, die von der auf Isolierung bedachten Wohltätigkeit im Basarstil bis zur Aufnahme ganzer Klassen begabter Kinder aus ausschließlich sozial schwachen Familien reichen, könnte man an eine babylonische Begriffsverwirrung

denken. Freilich, daß so viel geschrieben und gefordert wurde, und das über ein Jahrzehnt, könnte einen auch noch auf andere Gedanken bringen, nämlich daß allzuviele sich damit begnügten, sich verbal abzureagieren, Resolutionen zu unterzeichnen und im übrigen im Country-Club die Volksgemeinschaft nach oben zu pflegen oder aus dem Ausbleiben von Reaktionen das Recht zur Resignation abzuleiten. Im übrigen gab es — gibt es? — ja immer einen Sündenbock, dem man es aufladen kann, daß keine *zusätzlichen* Mittel bewilligt, keine *zusätzlichen* Internate oder wenigstens Klassen gebaut, keine *zusätzlichen* Lehrer für die *zusätzlichen* Kinder entsandt oder keine *zusätzlichen* Busse geschickt werden. Merkwürdigerweise sind sich i. a. alle — Schulvorstände, Lehrer, Eltern — darin einig, daß die reiche Bundesrepublik *zusätzliche* Leistungen erbringen *müsse*, damit die edle Blume der sozialen Gerechtigkeit — nach Möglichkeit in Anwesenheit von Vertretern der Kirche, der Behörden und prächtig geschmückten Damen der *alta sociedad* — in einem „*acto solemne*“ gepflanzt werden könne, und es gibt nur wenige Beispiele, in denen die Schulgemeinde aus eigener Kraft über die Renommier-Schulzen hinaus eine *bemerkenswerte* soziale Leistung vollbrachte.

Ist es nicht merkwürdig, daß Öffnung fast immer als *zusätzliche* Eingangstür verstanden wurde und daß die Begleichung der Gestehungskosten im vollen Umfange von der Bundesrepublik erwartet wird; und dies manchmal in einer Attitüde, in der man einem säumigen Schuldner gegenübertritt? Fast möchte man abwandelnd den letzten König von Sachsen zitieren: „Ihr seid mir scheene Sozialisten“.

Wer „Öffnung“ sagt und den Seiteneingang („Für Dienstboten“?) meint, verfälscht die Sprache.

Und wer öffnet und stillschweigend die Kosten einem Dritten aufbürdet, der verhält sich unseriös, um es milde auszudrücken.

Hier muß zunächst einmal festgestellt werden, daß fast alle Auslandsschulen ihrer Rechtsform nach Privatschulen sind, die von einem Verein betrieben und von der Bundesrepublik nach bestimmten Prinzipien gefördert werden, im Durchschnitt mit 60—70 % der gesamten personellen und sächlichen Kosten. Die Prinzipien der Förderung leiten sich im wesentlichen ab aus der Zielsetzung der Kulturpolitik und aus der Fürsorge für Kinder von Bürgern aus der Bundesrepublik, die im eigenen und öffentlichen Interesse im Ausland tätig sind. Die Benennung „Deutsche Auslandsschule“ deckt die Sache also nicht; es ist ein Verständigungsbegriff; er drückt zusätzlich eine Identifizierung als Ausdruck unseres Interesses aus, und historische Erinnerungen schwingen mit.

Aus dem privaten Status und der überaus hohen Förderung, die ja privaten Teilnehmern zugute kommt, ist m. E. abzuleiten, daß der jeweilige Verein zunächst selbst im Rahmen seiner Möglichkeiten dafür verantwortlich ist, daß soziale Offenheit zum Habitus einer solchen Schule gehört. Nach meiner Sachkenntnis ist da bei vielen Schulen noch Spielraum.

Soll das nun heißen, daß die Bundesrepublik von einer sozialen Verpflichtung dispensiert sei? Keineswegs! Wohl aber soll es heißen, daß keine *zusätzliche* — diesmal soziale — Gießkanne betätigt werden darf, wo immer es gewünscht wird,

sondern daß diejenigen, die den beträchtlichen Schulfonds zu verwalten haben, mit dem die Bundesrepublik Schulen im Ausland fördert, sich sorgfältig zu überlegen haben, wie denn eine soziale Öffnung in sinnvoller Weise erreicht werden kann. Sinnvoll, das kann ja wohl nur heißen: *in pädagogisch* zu verantwortender und *kulturpolitisch* wirksamer Weise.

Kulturpolitische und pädagogische Kriterien

Falls hier jemand bei der zweiten Bedingung erbost aufbegehrt und mir „Image-Werbung“ oder „Selbstdarstellung“ vorwirft, so nehme ich dies erstens gelassen hin, verweise zweitens auf das allmählich wohl vorauszusetzende erweiterte Verständnis von Kulturpolitik und wünsche drittens denjenigen, die mit gewissen positiven Reaktionen den deutschen Fußball-„Sieg“ verfolgten, daß sie diese Befriedigung auch auf anderen Gebieten empfinden möchten. Vielleicht in der Anerkennung der Welt für soziale Leistungen? Ich würde dies — „Diskretion vorausgesetzt“ — für legitim halten. Aus der Anerkennung des kulturpolitischen Kriteriums folgt m. E., daß unser soziales Engagement eben nicht das Markenzeichen der Gießkanne tragen darf, sondern im Rahmen der vom Bundestag bewilligten Mittel — das ist der sogenannte Schulfonds — primär die kulturpolitisch wichtigen Schulen bei der von ihnen erwarteten sozialen Öffnung unterstützt werden. Hierbei könnte sich die etwas absurde Situation ergeben, daß die wichtigen Schulen sich passiv verhalten und die weniger wichtigen höchst aktiv sind, und das ist keineswegs ein blasses Gedankenexperiment, sondern teilweise die Realität. Dennoch wird hierdurch die gedankliche Voraussetzung nicht falsch; die einzige Frage kann dann nur die sein, wie man störrische Taubheit in freundliches („partnerschaftliches“) Zuhören und Mitmachen umwandeln kann. Erfreulicherweise gibt es hierfür heilkräftige Zaubersprüche: „bên zi bêna, DM zi Peso ... sôse gelîmida sîn“. Man kann das auch so sagen: Die beiderseitigen Interessen müssen auf einen Nenner gebracht werden.

Das Interesse der Bundesrepublik liegt m. E. kurz gesagt darin, daß die Schule gut ist. Dazu gehört für uns heute auch, daß die Öffentlichkeit in der Stadt X weiß: Für diese deutsche Schule hier kann sich *grundsätzlich* jedes Kind dieser Stadt in einer Eignungsprüfung qualifizieren, und es kann unabhängig von der Zahlungsfähigkeit der Eltern gemäß seinem Rangplatz und nach der Maßgabe der vorhandenen Plätze aufgenommen werden.

Das Interesse der Mitglieder des Schulvereins besteht darin, daß ihre Kinder diese Schule besuchen können, und zwar möglichst unabhängig von Intelligenzquotienten. Hier liegt natürlich ein Problem, nämlich das der Kapazität der Schule. Es ist nicht lösbar über *zusätzliche* Klassen und Züge, sondern nur über den Kompromiß, der einerseits der partnerschaftlichen Leistung entsprechen sollte und andererseits pädagogisch akzeptabel sein muß.

Und damit bin ich bei der pädagogischen Seite der sozialen Öffnung. Es gibt Sozialromantiker, die mit einem Koffer voll Chancengleichheit, sozialer Repräsentanz und allgemeiner sozialer Beglückung ins Ausland gehen und im Ernst meinen, soziale Öffnung sei immer und unter allen Umständen eine wundervolle Sache. Sie sind gewissermaßen das scheinbar positive Pendant zu den mildtätigen Gönnern

à la Hl. Elisabeth. Aber ich bin mir gar nicht sicher, wer der Verwirklichung des sozialen Gedankens im pädagogischen Alltag einer deutschen Auslandsschule mehr im Wege steht, der Utopist oder der Wohltäter. In der Mitte liegt in diesem Fall allerdings nicht „holdes Bescheiden“, sondern mühselige, hartnäckige und geduldige Überzeugungsarbeit, sorgfältiges Überdenken der Voraussetzungen, der Durchführung und der Folgen der sozialen Öffnung und ausdauernder persönlicher Einsatz. Man lese hierzu die Berichte von Kocher (4/74), Eckardt (7—8/74), Moessner (10/72) und Ullmann (1/74) in „Der deutsche Lehrer im Ausland“. Aus ihnen ist zu erkennen, wie sorgsam die örtlichen Bedingungen innerhalb und außerhalb der Schule bedacht wurden und wie gründlich auch diejenigen Fragen durchdacht wurden, die die Betroffenen angingen, nämlich die Kinder.

Sind die Eltern bildungsfreundlich?

Gibt es zu Hause einen Arbeitsplatz?

Bringt das Kind diejenigen geistigen und psychischen Voraussetzungen mit, die einen Schulerfolg in einer unvermeidlich schweren Schule sichern?

Wie müssen die flankierenden Maßnahmen, insbesondere im 1. Halbjahr, aussehen?

Wenn trotzdem in Einzelfällen Schulversagen eintritt, wie und wo kann man weiterhelfen?

Wie kann nach dem Schulabschluß der weitere Berufsweg aussehen?

Mit welchen innerschulischen Schwierigkeiten ist zu rechnen, und wie begegnet man ihnen?

Wie gewinnt — „selektiert“ — man die Schüler? Wie interessiert man die zuständigen Behörden und die Öffentlichkeit?

Wie vermeidet man Mißdeutungen?

Wer bringt die Kosten auf?

Schulziele und Aufnahmekriterien

Entscheidend für die Stellung der Fragen und für die Kriterien der Antworten scheint mir zu sein, daß man sich die *Situation der Kinder* und die *besondere Zielbestimmung der jeweiligen Schule* vor Augen hält.

Gesamtschule?

Wenn wir es mit einem großen Schulsystem zu tun haben, das von der Grundschule bis zu einer breiten Auffächerung in eine studien- und berufsbezogene Oberstufe den Charakter einer *Gesamtschule* hätte und in dem das Deutsche womöglich nur als Fremdsprache in der Sekundarstufe aufträte, dann sähen die Aufnahmekriterien sicherlich anders aus als für eine bikulturelle oder bilinguale, zum Hochschulzugang führende Sekundarstufe, in der das Deutsche für viele Fächer auch Fachsprache ist. Vom Kinde her gesehen ist die Aufnahme in jedem Fall nur dann sinnvoll, wenn der Schulerfolg in hohem Grade wahrscheinlich ist und wenn dieser den ferneren Berufs- und Lebensweg positiv beeinflusst.

Diese Bedingung ist sicher in einem großen Gesamtschulsystem leichter zu erfüllen als unter den spezielleren und notwendigerweise selektierenden Anforderungen eines „Französischen Gymnasiums“, um es mit einem legitimen Bilde zu sagen.

Man muß aber nüchtern sehen, daß eine integrierte Gesamtschule

1. eine Mindestgröße von 2000 Schülern erfordert, wenn sie von der Vorschule bis zum Abschluß (ca. 18 Jahre) führen soll und die Differenzierung einerseits genügend vielfältig und andererseits nicht extensiv kostspielig sein soll,
2. daß sie unter Einbeziehung berufsbezogener Bildungsgänge sehr hohe Bau- bzw. Anlaufkosten erfordert,
3. daß jährlich laufende Kosten von ca. $2000 \times 3000,-$ DM pro Schüler = 6 Mio. DM entstehen,
4. daß sie eine komplizierte und demzufolge empfindliche technische Ausrüstung erfordert,
5. daß sie ein kontinuierlich wirkendes Leistungsteam voraussetzt,
6. daß sie keinen Fremdkörper im einheimischen Schulwesen bilden darf.

Man sieht sehr schnell, daß diese Vorbedingungen an Auslandsschulen heute nur selten auch nur annähernd zu erfüllen wären, es sei denn, daß man in einem geeigneten Lande von vorne anfinge. Im Rahmen des jetzigen Schulfonds wären allerdings nur wenige Gesamtschulen unterzubringen. Man muß wohl auch nüchtern sehen, daß die Gesamtschule auf vielen Gebieten auch bei uns noch nicht aus dem Experimentierfeld heraus ist. Dennoch wird man — wo immer es in den Auslandsschulen möglich ist — die positiven Erfahrungen unserer Gesamtschulen nutzen, so z. B. in der Kooperation der Auslandsschulen mit Einrichtungen der Entwicklungshilfe.

Warnung vor kritiklosem Ideenexport

Es ist hier wohl auch der Ort, um eine Warnung auszusprechen, nämlich an diejenigen, die unseren Auslandsschulen nahelegen, sich lauthals als Pioniere der Begabungsförderung und Chancengleichheit zu empfehlen. Wer auch nur ein bißchen Auslandspsychologie walten läßt, sieht sofort, daß wir uns damit keinen Dank erwerben, sondern höchstens spitze Fragen provozieren würden, etwa nach der Schichtenrepräsentanz auf deutschen Universitäten. Wir haben uns eben nicht die Köpfe der Südamerikaner über die Lösung ihrer sozialen Schulprobleme zu zerbrechen, ganz abgesehen davon, daß wir damit völlig überfordert wären. Man würde sich den unerbetenen Lehrmeister bald verbitten; erst recht dann, wenn die angesprochene „Innovation“ nur mit einem Kostenaufwand zu verwirklichen ist, der die Möglichkeiten dieser Länder weit überschreitet.

Wohl aber ist es an uns, dem bisherigen entgegengesetzten Extrem zu Leibe zu gehen, und das heißt, daß wir unsere Schulen von dem Vorwurf befreien müssen, nur über Beziehungen und Geld zugänglich zu sein, und zwar nicht durch kosmetische kleine Operationen, sondern durch eine Reform der Struktur. Sie muß darauf abzielen, die Schulen — unter dem Primat der kulturpolitischen Zielsetzung —

grundsätzlich für jedes Kind im Alter von etwa 10 Jahren über eine Eignungsfeststellung zugänglich zu machen.

Unsere Theoretiker wenden hier verständlicherweise ein: Das sei keine soziale Öffnung, denn mit 10 Jahren seien Kinder aus reichen Familien immer schon im Begabungsvorteil (vgl. Bernstein usw.). Das mag für Mitteleuropa zutreffen; für Entwicklungsländer sieht das ganz anders aus, u. U. sogar entgegengesetzt. Kinder aus der Oberschicht wachsen in einer sozial sterilen Schutzzone des Elternhauses auf und erfreuen sich i. a. nur der sprachlichen Förderung durch die Dienstmädchen, die wiederum den sprachlichen Marginalzonen angehören, während die anderen (90 %) früh einer bunten und auch schlimmen Vielfalt wechselnder Situationen (vgl. „Orfeo negro“!) ausgesetzt sind und sie sprachlich bewältigen müssen. Wo liegt hier der sprachliche Vorteil?

Die bisher laufenden 8 Versuche mit der begabungsbezogenen Aufnahme geben den Pessimisten jedenfalls nicht recht, wenn auch an einzelnen Stellen zu bemerken ist, daß bestimmte Schichten, nämlich die bildungsfreundlichen, stärker repräsentiert sind. Ist das bei uns anders? Und außerdem: Wer weiß, wie schlecht in diesen Ländern Lehrer, Journalisten, Professoren, mittlere Beamte usw. bezahlt werden, wird sie ja wohl ohnehin nicht zu den „Privilegierten“ rechnen wollen, sondern sie für gute Adressaten unserer kulturpolitischen Bemühungen halten.

Schulen ohne Netz

In diesem Zusammenhang bedarf ein Punkt noch einmal einer näheren Betrachtung, nämlich die Forderung, nur solche Kinder aufzunehmen, die mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit das Schulziel erreichen werden. Wenn Kinder aus wohlhabenden Familien diese Deutsche Schule wegen mangelnder Eignung vorzeitig verlassen müssen, dann ist das schon schlimm genug; aber in den meisten Fällen reichen die Beziehungen der Eltern aus, um eine andere für das Kind geeignete Schule zu finden. Die gleichen Voraussetzungen können bei einem Kinde aus einer sozial schwachen Familie eine Katastrophe bedeuten. Scheinbare Härte im Auswahlverfahren ist hier in Wirklichkeit eine pädagogische Notwendigkeit. Die besonderen Anforderungen einer besonderen Schule sind die steuernden Faktoren, und jedes Abweichen von dieser Maxime muß sich für ein Kind negativ auswirken.

Unser Problem im Ausland besteht ja nicht darin, die letzten Begabungsreserven aufzuspüren („Chancengleichheit“, „soziale Gerechtigkeit“); das ist — soweit überhaupt möglich — das Problem der Länder. Unser Problem besteht allein darin, die richtigen Schüler zu finden bzw. nach aller Möglichkeit auszuschließen, daß nichtgeeignete Kinder in eine Deutsche Schule kommen. *Denn wir arbeiten in den bikulturellen Schulen ohne Netz.* Ein Kind, das in München im Gymnasium in der 10. Klasse versagt, hat viele Möglichkeiten des Übergangs auf eine andere Schule. Ein Kind aus der Unterschicht, das in Bogotá in der gleichen Klasse versagt, findet nur schwer einen Anschluß, denn es gibt nur eine Deutsche Schule in Bogotá!

Diese elementaren und lapidaren Gegebenheiten werden leider selten oder gar nicht von den Befürwortern des Schulbeginns im Kindergarten bedacht. Niemand wird ihnen edles Wollen abstreiten. Aber der gute Wille ist — trotz Kant! — ver-

zweifelt wenig ohne die sorgsame Abwägung der pädagogischen und soziologischen Vorgegebenheiten; ja, er ist — nach meinen Erfahrungen — ohne die nüchterne Kontrolle der Ratio an mehr Kindertragödien schuld als Gleichgültigkeit. Letztere erweckt wenigstens keine Hoffnungen.

Man darf — ohne Einschränkung — denen, die bisher an den Schulversuchen zur begabungsbezogenen und somit sozial geöffneten Sekundarstufe beteiligt waren, bescheinigen, daß sie mit Elan und mit Selbstkritik, mit Intelligenz und mit Geduld dem alten, aber in jüngster Zeit leider oft angekratzten Ruf der deutschen Pädagogik im Ausland neue Bestätigung gegeben haben, wie das Echo deutlich zeigt. Es sollte selbstverständlich sein, daß sie von den Kollegen und von den Schulvorständen, aber ebenso von den deutschen Dienststellen unterstützt werden. Es zeugt von immer noch frischem und gesundem Leben in den Schulvorständen, daß sie ihre Chance und ihre Aufgabe erkannt haben und mitmachen. Wer weiß, wieviel Hindernisse gerade in Entwicklungsländern in Privatschulen bei der sozialen Öffnung zu überwinden sind, kann nicht umhin, den Vorständen, die auf diesem Gebiet partnerschaftlich agierten, seine Hochachtung zu bezeugen.

Soziale Öffnung und Expertenschule

Das Problem der sozialen Öffnung sieht in den Expertenschulen natürlich ganz anders aus. Es existiert praktisch nicht. Und selbst wenn sich die wirtschaftlichen Umstände einiger Schülereltern einmal rapide verschlechtern sollten, kann — und muß! — die Schule dies auffangen, ohne sofort nach *zusätzlichen* Mitteln rufen zu müssen.

Schulen an nicht zentralen Orten

Ähnlich steht es mit denjenigen Schulen, in denen sich unsere Förderung auf Deutsch als verstärkte Fremdsprache erstreckt. Sie zählen normalerweise nicht zu den *Schulen an zentralen Orten* (Peisert), denen wir nun einmal unter dem Primat der Kulturpolitik stärker verpflichtet sind. Daraus folgt, daß unser eigenes Engagement in der sozialen Öffnung nicht groß sein kann und *zusätzliche Mittel* für diesen Zweck nur in geringem Umfange bereitstehen können. Auch in diesen Schulen muß man erwarten, daß die Schulvereine sich im Rahmen des ihnen Möglichen auch aus eigener Kraft an der sozialen Öffnung beteiligen. Das sollte in allen Schulen eine der Voraussetzungen für unsere Förderung sein.

Sprachgruppenschulen

Die sogenannten Sprachgruppenschulen können es sich zur Ehre anrechnen, daß sie sich früh die Verpflichtung selbst auferlegt haben, deutschsprachige Kinder, deren Eltern das Schulgeld nicht — oder nicht mehr — bezahlen konnten, „mit durchzuschleppen“, wie man das früher mit einem Bilde bezeichnete. Und daran hat sich bis heute nicht viel geändert, außer daß ihnen diese Verpflichtung durch die Schulbeihilfe mehr und mehr erleichtert und z. T. sogar abgenommen worden ist. Ob immer zu ihrem Heile, ist mir zweifelhaft.

Was kostet die soziale Öffnung?

In denjenigen Schulen aber, in denen konsequent die begabungsbezogene Sekundarstufe aufgebaut wird und die kulturpolitisch den Hauptakzent tragen, sollten wir grundsätzlich bis zu 50 % des fiktiven Schulgeldausfalls übernehmen, um damit sicherzustellen, daß die Rangfolge in der Eignungsqualifizierung nicht durch den Mammon aufgehoben wird. Manche alten Auslandshasen oder Haushaltsexperten überfällt hierbei ein eisiger Schrecken. Hierzu besteht keine Ursache, wie eine kurze Rechnung zeigt. Wenn man davon ausgeht, daß im Laufe der Zeit an Schulen in 50 zentralen Orten zweizügige bikulturelle, begabungsbezogene Sekundarstufen entstehen, dann ergibt dies im 1. Jahr einen fiktiven Schulgeldausfall bei höchstens 750 Schülern $[50 \text{ (Zahl der Schulen)} \times 15 \text{ (halbe Durchschnittsfrequenz einer Klasse)}]$. Bei maximaler Durchführung stiege diese Zahl der Freistellen in 9 Jahren auf 13 500 $[50 \text{ (Schulen)} \times 9 \text{ (Klassen)} \times 2 \text{ (Züge)} \times 15 \text{ (halbe Durchschnittsfrequenz)}]$. Unter der Annahme eines durchschnittlichen Jahresschulgeldes von 1000 DM (gegenüber z. Z. ca. 700,— DM in solchen Schulen) stiege der Zuschußbetrag von 750 000,— DM auf höchstens 13,5 Mio. DM in 9 Jahren. Angesichts der Tatsache, daß wir jetzt für ein unsoziales System mit breiten Primarstufen und dünnen Oberstufen ca. 130 Mio. DM im Jahr bereitstellen, wird sofort klar, daß es sich bei der sozialen Öffnung weniger um ein finanzielles Problem als ein Problem der Struktur der Schulen handelt. Es läßt sich sogar soviel sagen, daß durch Schwerpunktbildung und durch eine leistungsadäquate Beteiligung der sehr unterschiedlich finanzkräftigen Schulen es möglich sein müßte, die Strukturreform und die soziale Öffnung ohne erhebliche zusätzliche Mittel durchzuführen. Das wird viele erstaunen und einigen nicht gefallen.

Kurzfassung: Die an den Schulzielen orientierte eignungsbezogene Aufnahme und die soziale Öffnung sind nicht voneinander zu trennen.

Denkschrift zur Rechtschreibreform

Vorbemerkung der Schriftleitung: Hin- und hergerissen im Widerstreit der Argumente und Meinungen ist seit Jahren die Rechtschreibreform. Auch unsere Monatsschrift wollte sich der Stellungnahme nicht entziehen und Gelegenheit geben zur Diskussion. Doch immer begleitete diese Absicht das Gefühl, voreilig zu handeln. Nun aber meinen wir, daß die „Denkschrift“ zur rechten Zeit kommt und wir uns mit ihren Gedanken und Vorschlägen in Übereinstimmung sehen können, vor allem mit dem Leitgedanken, dem Lesen und Lesenlernen Vorrang vor dem Schreiben geben zu sollen.

Initiatoren der „Denkschrift“ sind Schriftsteller, Professoren, Verleger, Buchhändler, Bibliothekare, Schulmänner und Drucker. Geistiger Vater ist der Göttinger Verleger Rupprecht, und Autoren sind die Professoren Digeser, Hassenstein, Hartmut von Hentig und der Hannoveraner Schulrat Hans Meyer.

Mit den folgenden Ausführungen wenden sich die Unterzeichner an die Kultusminister der BRD, um eine Revision ihres Rechtschreib-Änderungsbeschlusses vom Mai 1973 zugunsten einer sach- und lesegerechteren Reform zu erreichen. Es geht uns um qualifizierte Argumente, hinter denen Erfahrungen aus theoretischem und praktischem Umgang mit Sprache und Schrift stehen und bei denen auch soziologische und therapeutische Gesichtspunkte berücksichtigt werden.

I. Groß- und Kleinschreibung

A. Historische Entwicklungen

Die Großschreibung der Substantive und Substantivierungen hat sich im Laufe der Neuzeit aus der im Mittelalter begonnenen Großschreibung der Namen entwickelt, am weitesten in Deutschland und lange Zeit z. B. auch in Skandinavien. Diese Entwicklung wird gern mit der barocken Neigung zum Dekorativen erklärt und damit gegenüber modernem sachlichem Empfinden abgewertet. Sie hat jedoch in Gemeinsamkeiten von Namen und Substantiven eine solide grammatische Basis und verfolgt auch schon früh das Ziel, gedruckte Texte dem gewöhnlichen Leser so verständlich wie möglich zu machen. Zudem verläuft diese Entwicklung parallel zu folgenden anderen:

1. der syntaktischen Entwicklung des Deutschen in den letzten 350 Jahren („synthetischer“ Satzbau, leichte Überführung von einer Wortart in die andere und hier besonders die Tendenz zum Substantivieren), das heißt der Entwicklung des Deutschen zu einer hochdifferenzierten Wissenschafts- und Literatursprache,
2. der Ausbreitung des Lesens in weitesten Volksschichten,
3. einer Vervollkommnung der Drucktypen im Blick auf optimale Lesbarkeit.

Wichtige Zusammenhänge zwischen diesen Entwicklungen sind bereits erwiesen, weitere dürften sich ermitteln lassen. Innerhalb dieser Entwicklungen steht die Großschreibung der Substantive jedenfalls nicht einfach als ein überlebter barocker Zierat da, sondern ist Verständnishilfe.

B. Philologische Argumente

Zu behaupten, die Großschreibung der Substantive sei linguistisch nicht zu rechtfertigen, ist falsch. Sie läßt sich keineswegs schlechter begründen als die Kleinschreibung. Wird letztere mit Schwierigkeiten der Abgrenzung des Substantivs bzw. der Substantivierung im Übergangsbereich zu anderen Wortarten begründet, so spricht sprachtheoretisch folgendes für die Großschreibung der Substantive:

1. Das Verstehen eines Textes beginnt bei Substantiven und/oder Namen (verstehenspsychologisches Argument);
2. auch sonst sind Substantive häufiger als andere Wortarten die entscheidenden Stichwörter im Satz,
3. Satz-Subjekte sind am häufigsten Substantive;
4. moderne Linguistik (Chomsky) und analytische Sprachphilosophie erkennen dem Nomen eine bestimmende Rolle unter den Wortarten zu: es ist „selektionsdominant“;
5. selbst wenn man von einer solchen Abwägung des Wertes der Wortarten gegeneinander absieht, bleibt es wichtig, daß *eine* Wortart durch Großschreibung hervorgehoben wird, damit beim Lesen der Sinn der Klammersätze und der Substantivierungen — beide zum festen Bestand der deutschen Syntax gehörig — mühelos erfaßt werden kann;

6. das Nomen bietet sich am natürlichsten für diese Hervorhebung an, weil es den ohnehin groß zu schreibenden Eigennamen am nächsten steht und weil dadurch die vielen Grenzfälle zwischen allgemeinen Nomina und Eigennamen gar nicht in Erscheinung treten.

Diese Gründe haben gerade für die deutsche Sprache besonderes Gewicht: Sprachwissenschaftlich gesehen, entspricht die Großschreibung der Substantive und Substantivierungen weit mehr als die Kleinschreibung den Bedürfnissen einer Sprache, die wie die deutsche eine relativ freie Wortstellung mit Klammerkonstruktionen hat. In dieser Besonderheit unterscheidet sich die deutsche von allen vergleichbaren Sprachen. Die Schrift hat die Aufgabe, den Sinn von Sprachäußerungen einwandfrei zu übermitteln, obwohl viele Signale der gesprochenen Sprache (Stimmführung, Betonung, Rhythmus, Pausen, Mimik, Gesten) weggefallen sind. Im Falle der Kleinschreibung entstehen im Deutschen, sofern man seine Struktur nicht willkürlich verändern will, viele Sprachsequenzen, die ihren Sinn aus dem Schriftbild nicht auf Anhieb erkennen lassen.

Sowohl die geltende Großschreibung als auch die „gemäßigte Kleinschreibung“ haben in ihren Grenzbereichen vergleichbare Schwierigkeiten, weil die Sprache mit ihren unübersehbaren Relationen zur außersprachlichen Realität nicht streng logisch strukturiert ist und weil sie sich ständig weiterentwickelt.

Alle mehr „praktisch“ ausgerichteten Argumente müssen daher die eng mit der Sache verwobenen sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkte, welche die Besonderheiten der deutschen Sprache berücksichtigen, stets mit einbeziehen.

C. Praktische Argumente

Hauptkriterium für jede Orthographie muß sein, daß Schrift zum Lesen bestimmt ist, daß also Rechtschreibung primär nicht Vereinfachungswünschen des Schreibenden, sondern dem Bedürfnis des Lesenden nach größtmöglicher Verständlichkeit zu dienen hat. Diesem Bedürfnis ist sie, dem jeweiligen Stand der Sprachentwicklung entsprechend, anzupassen. Welches starke Übergewicht Lese Gesichtspunkte gegenüber Schreib Gesichtspunkten haben, mag folgende Stichprobe bei weit unterschiedenen Berufen vor Augen führen:

Ein Taxifahrer, der an einem Tag nur die Bild-Zeitung (meist ist es mehr) gelesen und seine Quittungen ausgeschrieben hat, hat zwei- bis dreihundertmal mehr gelesen als geschrieben. Ein Forscher, der einen wissenschaftlichen Text schreibt (oder auch nur diktiert!), dürfte zuvor hundert oder weit mehr fachliche und andere Texte gelesen haben. Nur bei zwei Berufen ist das Verhältnis von Lesen und Schreiben anders: bei Schriftsetzern und Sekretärinnen. Wem Schreiben zuwider ist, der wird diese Berufe nicht wählen. Darüber hinaus werden vom gedruckten Text und seiner gestalterischen oder pädagogischen Beherrschung her nur noch an Buchautoren, Journalisten und Deutschlehrer hohe orthographische Anforderungen gestellt.

Das Lesen hat also für die Gestalt der Schriftsprache um ein Hundert- oder Mehrhundertfaches entscheidendere Bedeutung als das Schreiben.

Nach diesem Kriterium haben folgende Vorteile der geltenden oder behutsam modifizierten Groß- und Kleinschreibung außerordentliches Gewicht:

1. Lesetechnische Vorteile

a) Klarheit auf den ersten Blick: Großschreibung verhindert vermeidbare Verwechslungen wie gut/Gut, wagen/Wagen und bei über tausend ähnlichen „Homonymen“ oder in Wortgruppen wie „Ja, das liebe Ich/Ja, das liebe ich“ oder „ein Großes aussagendes Vermögen“ (Th. Heuss). Mag sich der Sinn auch meist schließlich aus dem Zusammenhang ermitteln lassen, so entstehen doch zunächst allzu leicht falsche Assoziationen und hemmen rasch erfassendes Lesen.

Noch schwieriger wird es bei vielen Abkürzungen, die sich nur durch große oder kleine Anfangsbuchstaben unterscheiden, z. B. ber./Ber., gen./Gen., z./Z. Auch bei Sachregistern und Listen hat man es leichter, wenn ein großer oder kleiner Anfangsbuchstabe die richtige Bedeutung lautgleicher Wörter erkennbar macht.

b) Einprägsamkeit: Lesepsychologische Tests haben erwiesen, daß das Auge nicht Einzelbuchstaben, sondern Buchstabengruppen (Wortbilder) nacheinander erfaßt und sich dabei vor allem an die Wortanfänge und an die oberen Buchstabenhälften hält. Charakteristische Formen und Oberlängen machen also Wortbilder einprägsamer.

Ein starker Verlust an Großbuchstaben bedeutet demnach Einbußen an Einprägsamkeit. Bei Übergang zur „gemäßigten Kleinschreibung“ würden in deutschsprachigen Texten je nach Stil rd. 15 bis weit über 30 % der Wörter die großen Anfangsbuchstaben mit ihren Oberlängen verlieren.

c) Übersichtlichkeit: In der freieren Wortstellung und den höchst beweglichen Wortzusammensetzungen, die das Deutsche von seinen Nachbarsprachen unterscheiden, sowie in langen Sätzen schafft die Großschreibung wertvolle Orientierungspunkte, die für den eiligen, angestregten oder weniger begabten Leser zu einer geradezu unschätzbaren Hilfe werden können (Stichwortesuchen, Diagonallesen!).

Stellen wir uns nur folgende Lesesituationen vor:

Kinder lesen ihre ersten Sätze und erkennen sofort Personen und Gegenstände an den großen Anfangsbuchstaben;

in einem Kapitel über Verkehr suchen wir Auskunft über Eisenbahnen oder Unfälle;

einen Artikel müssen wir rasch überfliegen, um festzustellen, worum es in ihm geht;

Großgeschriebene Hauptwörter führen am schnellsten zum Ziel, weil sie am leichtesten zu finden sind.

Es geht also um drei entscheidende lesetechnische und damit Verstehen fördernde Vorteile:

Klarheit auf den ersten Blick.

Einprägsamkeit und

rasche Sinnerfassung dank Übersichtlichkeit und Abwechslung.

2. Kulturelle Vorteile

Ein Traditionsbruch wird vermieden, weil die visuelle Verfremdung und damit gefühlsmäßige Entfremdung zahlloser Werke älterer und neuerer Literatur, die aus wirtschaftlichen Gründen nicht neu gesetzt werden können, nicht eintritt, während bei künftiger Kleinschreibung alles Neuerscheinenden eine solche Entfremdung unvermeidlich wäre, besonders wenn auf die Kleinschreibung noch tiefere Eingriffe folgten. Der emotional ungehinderte, vorurteilsfreie Zugang zu unserer gedruckten Überlieferung und damit der Weg zu uneingeschränkten geistigen Entdeckungen sollte kommenden Generationen weit offen bleiben! Es ist nicht unsere Sache, durch eine tiefgreifende Zäsur die kulturelle Entwicklung einzuengen.

3. Pädagogische Vorteile

Auch im Bereich der Pädagogik gilt der Satz, daß die Schrift zum Lesen bestimmt ist. Dem Lesen gebührt der Vorrang vor dem Schreiben.

Unter dem Begriff „Lesen“ sollte man heute die Fähigkeit verstehen, durch den Einsatz angemessener Techniken in möglichst kurzer Zeit aus einem schriftlich niedergelegten sprachlichen Code ein Höchstmaß an Information zu sammeln und zu verarbeiten.

Es ist offensichtlich, daß sich Mängel in den Lesetechniken nicht nur während der Schulzeit, sondern lebenslang benachteiligend auf die betroffenen Menschen auswirken. Besonders Kinder aus sozio-kulturell unterprivilegierten Schichten benötigen kompensatorische Fördermaßnahmen, die schon in — leider noch nicht durch Gesetz obligatorischen — Vorschulklassen beginnen sollten.

Den wissenschaftlichen Untersuchungen des Lesevorganges zufolge werden beim Lesen Gliederungshilfen benötigt. Diese Gliederungshilfen bestehen — neben den Wortzwischenräumen, den Satzzeichen, den Ober- und Unterlängen der Buchstabenzeichen — in den auffälligen Gestaltqualitäten der Großbuchstaben. Die Gliederungshilfe „Großbuchstabe“ bietet für alle Schüler des 2. bis 4. Schuljahres eine wesentliche Erleichterung des Leselernprozesses. Durch den Wegfall der Großbuchstaben würde den Schülern diese wesentliche Gliederungshilfe genommen. Die Folge wäre mit Sicherheit eine Erschwerung des Lesenlernens; eine Reduzierung der durchschnittlichen Lesegeschwindigkeit und vor allem des Sinnverständnisses wäre nicht auszuschließen.

Im Bereich der Rechtschreibung wäre durch die „gemäßigte Kleinschreibung“ keine signifikante Leistungssteigerung zu erwarten. Etwa 25 Prozent aller Schüler haben mit der Rechtschreibung Schwierigkeiten. Die Abschaffung der Großschreibung würde jedoch für die meisten Kinder das Gros der Schwierigkeiten nicht beseitigen, denn die Verstöße gegen die richtige Groß- und Kleinschreibung machen nur einen geringen Teil eines Kataloges verschiedenster Fehlerarten aus. Ein wesentlicher Gewinn an Unterrichtszeit würde sich durch die geplante Reform nicht ergeben: die Trainingszeit für die Kategorie „Groß- und Kleinschreibung“ beträgt in einer 8. Klasse der Hauptschule etwa sechs Unterrichtsstunden pro Jahr.

Schon in den „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“ der Kultusministerkonferenz vom 2. 7. 70 wird auf S. 24 gefordert, dem Rechtschreibunter-

richt den „ungerechtfertigt hohen Stellenwert“ zu nehmen. Warum also sollte durch eine spektakuläre „Rechtschreibreform“ betont werden, daß die Rechtschreibung einen solchen Stellenwert besitzt? Maßnahmen, die den Leseunterricht eindeutig behindern, ohne gleichzeitig eine Effektivität des Rechtschreibunterrichts wirksam zu fördern, benachteiligen eindeutig den Großteil der Schüler aus den unteren Bildungsschichten.

Diesen Kindern wäre wirkungsvoller geholfen, wenn:

a) durch Reduzierung der Schülerzahl in den Anfangsklassen die Möglichkeit zu individueller Hilfe beim Lesen- und Schreibenlernen gegeben werden könnte;

b) die starren Regeln der Orthographie gelockert würden (auch ohne offizielle Rechtschreibreform müßte für den privaten Schriftverkehr ein Spielraum der Rechtschreibmöglichkeiten belassen werden);

c) die rigorose und pädagogisch unfruchtbare Diktatzensurierung in den Schulen aufgehoben und statt dessen die Benutzung von Hilfsmitteln wie Wörterbücher und die Differenzierung der Diktattexte nach Leistungshöhe obligatorisch würde.

Der schulische Sprachunterricht allein kann die von allen Reformern gewünschte Ausdrucksfähigkeit der Schüler nicht ausreichend fördern. Erst wenn die Schüler erheblich zum eigenen Lesen motiviert werden, kann sich ihre Ausdrucksfähigkeit voll entwickeln. Dieses Lesen prägt auch zwanglos Regeln der Schriftsprache ein. Hier schlagen die unter 1 genannten lesetechnischen Vorteile pädagogisch zu Buche.

4. Künstlerischer Vorteil

Bei der jetzigen oder einer ähnlichen Regelung kann avantgardistische Literatur und Werbegraphik durch Kleinschreibung wesentliche Kontrasteffekte zum üblichen Schriftbild erzielen. Die graphische Kunst hat den vollen Spielraum der Groß- und Kleinschreibung. Bei allgemeiner Kleinschreibung würde er stark eingeengt werden: das formenreiche Teilgebiet der jetzigen Groß- und Kleinschreibung entfele, denn es gälte als altmodisch, und Kleinschreibung taugte nicht mehr als Ausdruck für Nonkonformismus.

5. Soziale (bildungspolitische) Vorteile

Die Lesebeanspruchung aller sozialen Schichten ist heute größer denn je, die Schreibbeanspruchung der meisten dagegen geringer (z. B. dank mehr Formularen). Die unter 1 aufgezählten lesetechnischen Vorteile sind also auch ein sozialer Bildungsfaktor ersten Ranges: Wer leichter und mehr liest und auffaßt, hat mehr Chancen.

Dagegen ist die fatale Überbewertung der Rechtschreibleistungen in Öffentlichkeit, Schule und Ausbildung nicht Schuld eines sinnvoll geregelten orthographischen Systems, sondern einer menschlichen Fehleinstellung. Die Überbewertung der Rechtschreibleistung in unserer Gesellschaft zwingt die Schule dazu, dem Erwerb der Rechtschreibfähigkeit viel mehr Zeit und Gewicht einzuräumen, als es die Sache rechtfertigt. Denn Berufs- und Lebenschancen eines Schulabgängers hängen oft in hohem Maße von seiner Rechtschreibfähigkeit ab. Da diese so zum

Instrument sozialer Auslese wird, ist es verständlich, daß die Diskussion um die Rechtschreibreform stark politisch gefärbt ist. Eine angemessene öffentliche Bewertung der Rechtschreibung würde diese Mißstände beseitigen und den Blick dafür freimachen, wieviel mehr es um das rasche Verständnis beim Lesen als um die Verminderung einer Rechtschreibschwierigkeit geht.

Auch Benachteiligten ist viel mehr mit erleichtertem Lesen und individueller Schreibbeurteilung als mit einer radikalen allgemeinen Schreib-Erleichterung zu Lasten des Lesens gedient. Und die heute viel beobachtete Legasthenie hat es mit anderen Schwierigkeiten zu tun als denen der Groß- und Kleinschreibung.

6. Politische Vor- oder Nachteile?

Sowenig sich die Verschiedenheit der Sprachen aufheben läßt, so wenig sind Unterschiede ihrer schriftlichen Wiedergabe vermeidbar. Einem in sich geschlossenen Sprachsystem entspricht ein in sich geschlossenes Orthographiesystem, das auf die besondere Struktur einer Sprache zugeschnitten ist. Rein formale Angleichungen haben für die internationale Verständigung durch Erlernen anderer Sprachen kaum Bedeutung im Vergleich zur bestverständlichen Wiedergabe der jeweiligen Sprache. Wenn also Großschreibung der Hauptwörter dem Deutsch lesenden Ausländer Klarheit auf den ersten Blick verschafft, trägt sie mehr zur Verständigung bei als nur formale Gleichheit bei allen Anfangsbuchstaben.

Beim Deutschlernen ist ja „reading knowledge“ für die meisten Ausländer am wichtigsten, und damit sind auch hier die Lesevorteile entscheidend. Deshalb haben sich auch die weitaus meisten Deutsch lernenden Ausländer der Wiener Universität in den letzten zehn Jahren für die deutsche Großschreibung ausgesprochen. Im übrigen genügt es, daß wir im wesentlichen die gleichen Schriftzeichen benützen.

7. Wirtschaftliche Vor- und Nachteile

Eine maßvolle Reform der Groß- und Kleinschreibung ändert das Druckbild so geringfügig, daß sie keine besonderen Umstellungskosten erfordert. Einführung der „gemäßigten kleinschreibung“ bedeutet, daß Schul-, Jugend- und Wörterbücher sehr rasch umgestellt werden müssen (eine lange Umstellungsfrist ist mindestens auf diesem Gebiet bloße Theorie).

Allein der Verlag Langenscheidt rechnet für seine Wörterbücher z. Z. mit über 7 Millionen Umstellungskosten; für alle im ersten Jahr umzustellenden Schulbücher ist ein Mehrfaches dieser Summe anzunehmen, in den nächsten Jahren ebenfalls. Was an bereits gedruckten Vorräten unverkäuflich wird und was die Umstellung anderer Literatur und das jahrelange Nebeneinander von zwei Systemen in den Druckereien mit all seinen Fehlerquellen kostet, ist kaum abzuschätzen. Daß die 100-Millionen-Grenze in kurzer Zeit überschritten wird, ist sicher. Die Kosten treffen unmittelbar und rasch die ganze Öffentlichkeit der Steuerzahler und die von ihnen finanzierten Schulbuch- und Bibliotheksetats sowie die Buchkäufer, besonders Familien mit Schulkindern.

Die Einsparung an Satzkosten bei „gemäßigter kleinschreibung“ liegt weit unter den Umstellungskosten und würde sich erst nach vielen Jahren auswirken können.

Die Dienstleistung differenzierteren Setzens zugunsten der vielen Leser ist aber den kleinen Mehraufwand an Mühe und Kosten auf jeden Fall wert. Beim Maschinenschreiben mag ein privater Schreiber oder Firmeninhaber selbst entscheiden, wie weit er seinen Briefpartnern entgegenkommen oder durch Kleinschreibung Schreibzeit einsparen will; dazu bedarf es keiner offiziellen großen Reform.

Nach allem hier Vorgebrachten kann wohl fast nur grammatischer Rigorismus oder technokratischer Formalismus, die die Hervorhebung einer Wortart nicht dulden können, oder ein allgemeine Bedürfnisse ignorierendes Wirtschaftsinteresse die Kleinschreibung unbedingt für besser halten. Steht nicht diese einseitige Vorstellungsweise auch hinter der Ansicht, man könne die Hauptschwierigkeit des Schreibens nur durch Kleinschreibung beseitigen? Wir wollen diese Schwierigkeit nicht unterschätzen, auch wenn sie einen viel geringeren Stellenwert als Fragen des Lesens hat. Deshalb möchten wir für folgende Reform plädieren:

D. Vorschläge für eine bessere Regelung

In der Grundschule sollte die Großschreibung zunächst auf Satzanfänge, Namen und eindeutige Substantive beschränkt bleiben, wie es bei guten Fibeln und Sprachbüchern bereits üblich ist. Danach kann mit der Entwicklung des Verstehens und dem Fortschreiten des Sprachunterrichts auch die hauptwörtliche Rolle von Abstrakta und Substantivierungen bewußt gemacht werden, so daß Kinder schließlich mit der formalen Regel „Groß geschrieben wird jedes Wort, zu dem der bestimmte oder unbestimmte Artikel gehört oder in diesem Satz gehören kann“ sinnvoll arbeiten können. Die Großschreibung muß also durchaus nicht Kinder in einem zu frühen Stadium mit unverständener Grammatik verwirren, wie gelegentlich behauptet wird.

Spitzfindigkeiten wie jene schon 1880 für Preußen erlassene Regel, nach der in ihrer Bildhaftigkeit angeblich verblaßte Wendungen wie „im Dunkeln lassen“ und „auf dem Trocknen sitzen“ klein zu schreiben sind, dürfen nicht länger Gesetz sein. Ebenso wäre es eine spürbare Vereinfachung, die Wörter du, dir, dich, ihr, euch, dein, euer durchgehend klein zu schreiben.

Mit der genannten Grundregel ist der Bereich der Großschreibung von Substantiven und Substantivierungen so weit erfaßt und abgegrenzt, daß — vor allem, wenn die Unterscheidungen verfeinert und Übergänge behandelt werden — nur noch wenige erläuternde Sätze notwendig sind, die das eigene sprachliche Urteil entlasten können.

Am wichtigsten wäre hier der Hinweis: In Grenzfällen ist die Schreibung frei.

Gemessen an den vielen Tausenden von Substantiven, Substantivierungen und Eigennamen, ist die Größe einer durch diese Liberalisierung geschaffenen Freizone völlig unbedenklich. Für den Druck müßten einige Detailempfehlungen möglichst viele Zweifelsfälle ausschließen. Sie sollten allerdings einen besonders sprachbewußt schreibenden Autor nicht absolut an begründeten Abweichungen hindern. Im Bereich des Schreibens in Schule, Beruf und Privatleben sollte die liberale Grundregel ohne die Belastung dieser Detailempfehlungen die nötige Freiheit und Erleichterung schaffen. Hier wäre auch das natürliche Erprobungsfeld für evtl. spätere Reformen, die sich aus Schreibtendenzen entwickeln.

Die Detailempfehlungen haben den Sinn, feinere Differenzierungen für den Leser zu sichern und technischen Regelbedürfnissen der Druckereien entgegenzukommen. Auch die Detailempfehlungen sollten möglichst einfacher als die gegenwärtige Duden-Regelung sein. Sie brauchen den Unterricht der Pflichtschulzeit nicht zu belasten, sondern wären den Ausbildungsgängen für Setzer und Sekretärinnen und der Studienstufe des Gymnasiums, aus der in der Regel künftige Autoren hervorgehen dürften, vorbehalten.

II. Kommasetzung

Die Beibehaltung des Kommas ist wichtig für besseres Verstehen bei:

1. Aufzählungen (Unterscheidung von Neben- und Unterordnung),
2. Anrede,
3. Apposition,
4. zur Abtrennung von Nebensätzen, beigeordneten oder eingeschachtelten Hauptsätzen oder wörtlicher Rede innerhalb eines Satzes.

Abschaffung oder Freigabe wäre im allgemeinen ohne Verlust an Eindeutigkeit möglich bei:

1. Ausrufen,
2. beigeordneten Hauptsätzen, die mit „und“ bzw. „oder“ angeschlossen sind,
3. Vergleichssätzen,
4. Partizipialsätzen,
5. (kürzeren erweiterten Infinitivsätzen),
6. Datum nach Orts- oder Tagesangabe.

In den Fällen 2 bis 4 müßte jedoch betont werden, daß das Komma zu setzen ist, wo es die Eindeutigkeit erfordert. Bei den erweiterten Infinitivsätzen dürfte es leichter erlernbar sein, sie durchweg wie Nebensätze zu behandeln, d. h. mit Komma abzutrennen, und die Freigabe dem literarischen Gebrauch vorzubehalten.

III. Silbentrennung

im allgemeinen nach Sprechsilben (entspr. den durch die Schweizer Stellanahme verbesserten Wiesbadener Empfehlungen), d. h. im einzelnen s-t, -ck (wie in „ma-chen“), da-ran oder dar-an, dar-aus oder da-raus u. ä., keine neue Trennungsregel in Wörtern wie Schiff-fahrt, sondern statt dessen durchgehend die sinnentspr. Schreibung mit drei f, Freigabe der Trennung erdkundlicher Namen (Lin-dau od. Lind-au), Freigabe der Trennung von Fremdwörtern (Pä-dagoge od. Päd-agoge).

IV. Fremdwortschreibung

Mit den Wiesbadener Empfehlungen sind wir dafür, auch künftig alltäglich gebrauchte Fremdwörter nach und nach der deutschen Schreibweise anzugleichen, vor allem wenn sie keine dem Deutschen fremden Laute enthalten. So können

künftig wohl Schock, Kodex, kontra, Kusine, Frisör, inkl., Kaki, Komplize, Limusine, Parfüm, Sketsch, Rollo, Soße, (S)suverän(ität) und Triptik als bevorzugte oder alleinige Formen empfohlen werden, während — schon aus Gründen der Internationalität — bei Wörtern wie fair, trainieren (und Ableit.), Tour (und Ableit.) die ursprüngliche Schreibung weitergehen sollte. Für den, der sich gewählterer Fremdwörter bedient, ist es auch zumutbar, sie herkunftsgerecht zu schreiben. Es steht unserer Sprache gut an, nicht zu verwischen, was sie anderen verdankt, und die Frage nach der Herkunft übernommener Wörter wachzuhalten. Auch dies gehört zu unserem Grundprinzip des verstehenden Lesens. Deshalb sollten auch Zwitterformen wie Kode und Rutinier vermieden werden.

Bei Fremdwörtern aus dem Griechischen ist die bereits weit vorgedrungene Eindeutschung ganz alltäglicher Wörter neben der ursprünglichen Schreibung eine sinnvolle Erleichterung. Dies gilt besonders von Wörtern mit den Bestandteilen graph/graf, phon/fon und phot/fot, aber auch von einigen weiteren häufigen Alltagswörtern wie Antrazit, Asphalt, Rabarber, Rheumatismus, Fantasie, Prophet.

Entsprechend der Schweizer Stellungnahme raten wir allerdings davon ab, eine Fülle weiterer eindeutschender Doppelschreibungen offiziell „von oben“ einzuführen, solange sie sich nicht von Fall zu Fall in der allgemeinen Schreib- und Druckpraxis durchsetzen wie in der zuerst genannten Gruppe. Wir vertreten dies auch deshalb, weil die Schreibungen mit ph, rh und th das Deutsche enger mit seinen wichtigsten Nachbarsprachen, den Weltsprachen Englisch und Französisch, verbinden und das Fremdsprachenlesen hinüber und herüber erleichtern.

V. Trennen und Zusammenschreiben

Hier ist Freiheit innerhalb großzügiger Grenzen sinnvoll, weil gerade in diesem Bereich die Entwicklung in vollem Fluß ist und stärkere Reglementierung nur das Lernen erschweren würde, ohne das verstehende Lesen zu erleichtern. Wir begrüßen es, daß die Wiesbadener Empfehlungen der Zusammenschreibung von Substantiv+Verb gewisse Grenzen setzen: z. B. Eis laufen, Maschine schreiben u. ä. So wird hier unnötige Verwirrung bei der Großschreibung der substantivischen Teile dieser Ausdrücke vermieden („Ich fahre Rad“ ist leichter zu lernen als „ich fahre rad“, wenn auch in diesem Fall die Freigabe für das lesende Verstehen unproblematisch ist). Im übrigen sollte man die offensichtliche Tendenz vieler Schreibender zu häufigeren Zusammenschreibungen nicht mit künstlichen Regeln hemmen, solange darunter die leichte Verständlichkeit nicht leidet.

-ss und -ß

Die von manchen befürwortete Abschaffung des -ß lehnen wir ab, weil sie neue Verwechslungen (z. B. Maße/Masse) schaffen und viele Wörter unnötig, teilweise bis zur Unförmigkeit verlängern würde. Dafür empfehlen wir, -ß und -ss künftig ganz konsequent zu verwenden: -ß immer nach langem Vokal (Maß, groß u. ä.), -ss immer nach kurzem Vokal (Kuss, hasst u. ä.).

Da sich so Aussprache und Schreibung durchgehend decken, wird allen (besonders Schülern und Ausländern) das Lesen, richtige Aussprechen und Schreiben erleichtert.

Offenbar deshalb verwenden auch die -ss schreibenden Schweizer im Druck vielfach das ß.

Schluß

Es lohnt sich nach unserer festen Überzeugung weiterhin, Schreibregeln zu haben und — ggf. mit gewisser Mühe — zu üben, die unserer Schriftsprache ihre volle Ausdrucksfähigkeit erhalten und zugleich leichtes, eindeutiges und rasches Lesen und Verstehen fördern.

Damit zugleich sinnvolle Vereinfachungen zu ihrem Recht kommen, ergibt sich für uns daraus die in diesen Empfehlungen geübte Großzügigkeit in allen Regelfragen, bei denen eindeutiges und rasches Verstehen nicht auf dem Spiel steht.

Lesen ist ein sozialer Faktor ersten Ranges. Machen wir also das Lesen so leicht wie möglich!

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

Lehrmittelversorgung

a) Die Zentralstelle hat mit RS vom 1. 8. 74 — VI 5 — 8/74 — die Lehrmittelversorgung für 1975 geregelt und die neuen Schlüsselsummen in Aussicht gestellt. Nicht mehr in dieser Weise berücksichtigt wurden die Schulen in Amman, Beitjala, Talitha Kumi und Khirbet Kanafar.

b) Die Uher-Werke nehmen im Oktober die Produktion des Universallehrgerätes wieder auf.

c) Der Herbst 1974 bringt neue Preiserhöhungen. Eine Firma aus dem naturwissenschaftlichen Bereich hat Steigerungen um 8 % angekündigt.

Unterrichtswerk Vorwärts

1) Die Lese- und Schreibübungen zu VORWARTS INTERNATIONAL Stufe 1 A/1 B sind im Juli d. J. im Auftrage der Zentralstelle von der Gilde-Buchhandlung, Bonn, an alle Schulen, die ihren Bedarf rechtzeitig gemeldet hatten, abgeschickt worden (Rundschreiben der Zentralstelle vom 1. 2. 74 — VI 5—2/74).

Eine Neuauflage der Lese- und Schreibübungen ist für den Sommer 1975 geplant.

2) Die Gilde-Buchhandlung, 53 Bonn, hat jetzt verbindlich zugesagt, daß VORWARTS INTERNATIONAL, Stufe 4, bereits im Oktober d. J. erscheint und im selben Monat an alle Schulen, die eine Bedarfsmeldung abgegeben haben, versandt werden kann.

3) Die englische Fassung von VORWARTS, Stufe 5, wird im September d. J. und die internationale Ausgabe in der ersten Hälfte des Jahres 1975 erscheinen.

4) Laut Auskunft der Nuffield Foundation werden die Tests zu den Stufen 1 A/1 B Anfang 1975 zur Verfügung stehen.

5) Zu den Stufen 1 A/B und 2 A/B der internationalen Ausgabe werden wahrscheinlich noch in diesem Jahr alphabetisch geordnete Glossare für die verschiedenen Ausgangssprachen herauskommen.

6) Alle Teile des Unterrichtswerks VORWARTS, die in dieser Mitteilung nicht erwähnt sind, die Glossare und die Lese- und Schreibübungen können den Schulen über die Zentralstelle nur noch im Rahmen der normalen Lehrmittelversorgung unter Anrechnung auf die Schlüsselsumme geliefert werden.

Deutschlandkunde

1) Im Ernst Klett Verlag, Stuttgart, ist ein Lese- und Arbeitsbuch für die Deutschlandkunde erschienen:

„Blick auf Deutschland“
von Anne und Klaus Vorderwülbecke
79 Seiten, Preis ca. 8,— DM.

Im Vorwort dieses Buches heißt es:

„Dieses Lese- und Arbeitsbuch richtet sich an Deutschlernende mit guten Grundkenntnissen. In 24 Lesestücken wird ein Einblick in gesellschaftliche Erscheinungen der Bundesrepublik Deutschland gegeben. Am Anfang und am Ende stehen geographische bzw. historische Texte als Rahmen für die aktuellen Themen. Die Texte jedes Abschnitts sind auf ein oder zwei grammatische Schwerpunkte ausgerichtet.

In allen 12 Abschnitten führen Grundtexte in Form von Sachprosa in das Thema ein ... Zusatztexte erweitern die Information oder zeigen die Problematik des Themas auf.“ Sie „variieren in der Form: vom Reiseprospekt über Streitgespräche bis zum feuilletonistischen Stil.“

Das Buch empfiehlt sich für den Unterricht in der Oberstufe (Sekundarstufe II) der deutschen Auslandsschulen, wo es noch sehr an brauchbarem Material für die Deutschlandkunde mangelt und die Lehrkräfte weitgehend auf Selbsthilfe angewiesen sind.

2) Ebenfalls für die Oberstufe sind die Arbeitsmittel geeignet, die unter dem Titel

„Audiovisuelles Ergänzungsmaterial zur Landeskunde der Bundesrepublik Deutschland“

vom kulturellen Tonbanddienst von INTER NATIONES in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut entwickelt und herausgegeben werden.

Bisher sind folgende Einheiten erschienen:

1. Entlastungsstadt Perlach
2. Autobahn und Reisewelle
3. Rothenburg — Romantik als Fassade

4. Gymnasiasten in München

Zwei weitere Themen werden vorbereitet:

5. Volkswagen — der Weltmeister

6. Nordseeküste und Tourismus

Sie erscheinen voraussichtlich erst im November dieses Jahres.

Jede der Einheiten umfaßt ein Tonband, Lichtbilder und ein Lehrer-Schüler-Heft.

Das Tonband bringt einen Begleittext zu den Lichtbildern (Ton-Bild-Serie) und fünf bis acht Interviews mit Personen, die eine Beziehung zu dem Thema haben.

Das Lehrer-Schüler-Heft enthält den Text der Ton-Bild-Reihe, einen Rasterbogen zur Arbeit mit den Interviewtexten, informative Lesetexte, Statistiken und Schautafeln für die Schüler sowie Hinweise und Zusatztexte für den Lehrer.

Bei Bezug über die Zentralstelle im Rahmen der Lehrmittelanforderung werden die verschiedenen Einheiten von INTER NATIONES zu folgenden Preisen abgegeben:

Thema 1 „Entlastungsstadt Perlach“

a) Lehrer/Schülerheft	je Stück	1,70 DM
b) 12 Diapositive	je Serie	3,52 DM
c) 1 Tonband	je Stück	19,— DM
Gesamttitle		24,22 DM

Thema 2 „Autobahn und Reisewelle“

a) Lehrer/Schülerheft	je Stück	1,60 DM
b) 12 Diapositive	je Serie	3,24 DM
c) 1 Tonband	je Stück	16,20 DM
Gesamttitle		21,04 DM

Thema 3 „Rothenburg — Romantik als Fassade“

a) Lehrer/Schülerheft	je Stück	1,50 DM
b) 13 Diapositive	je Serie	3,96 DM
c) 1 Tonband	je Stück	20,70 DM
Gesamttitle		26,16 DM

Thema 4 „Gymnasiasten in München“

a) Lehrer/Schülerheft	je Stück	1,67 DM
b) 12 Diapositive	je Serie	3,05 DM
c) 1 Tonband	je Stück	22,05 DM
Gesamttitle		26,77 DM

3) Für die Hand des Lehrers ist im Max Hueber Verlag, München, eine „Didaktik der Landeskunde“ von M. Erdmenger und H. W. Istel erschienen.
96 Seiten, Preis 7,50 DM
Best.-Nr. 6738

Den Verfassern geht es zunächst um eine Klärung und Abgrenzung des Begriffs Landeskunde. Sie sehen die Landeskunde nicht als eigenes Fach, sondern als Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts an. Die Landeskunde hat die Aufgabe, das Sprachverständnis der Schüler zu vertiefen, ihre Kommunikationsfähigkeit in der fremden Sprache zu fördern und sie zu einer Haltung der Unvoreingenommenheit, Aufgeschlossenheit und Toleranz gegenüber dem fremden Volk hinzuführen.

Von diesem Ansatz aus entwickeln die Verfasser Zielvorstellungen für die Landeskunde auf verschiedenen Stufen von der Grundschule bis zur Erwachsenenbildung. Schließlich weisen sie auf Themen hin, die im Rahmen dieser Zielvorstellungen behandelt werden können, und erläutern Methoden und Medien des landeskundlichen Unterrichts.

Offene Stellen

Folgende Schulleiterstellen sind zu besetzen:

- | | | |
|--------------------|---|-------------------|
| 1. Zum 15. 7. 1975 | — Deutsche Schule Kapstadt
durch einen | OSr/StD |
| 2. Zum 1. 8. 1975 | — Deutsche Schule Lissabon
durch einen | StD/OSrD |
| | — Deutsche Schule Teheran
durch einen | StD/OSrD |
| 3. Zum 1. 9. 1975 | — Deutsche Schule Bogotá
durch einen | StD/OSrD |
| | — Deutsche Schule Las Palmas
durch einen | OSr/StD |
| | — Deutsche Schule Djakarta
durch einen | RS-Rektor/StR/OSr |
| | — Deutsch Schule Moskau
durch einen | RL/StR |

Für Funktionsstellen werden gesucht:

- | | |
|--|--|
| 1. Pädagogische Hochschule
Istanbul
möglichst bald | — 1 StR/OSr/StD für Deutsch als
Fremdsprache (Fächerverbindung
Deutsch/moderne Fremdsprache) |
| 2. Lehrerseminar Filadelfia
Kolonie Fernheim/Paraguay
zum 1. 3. 1975 | — 1 StR/OSr (ev.) Fachlehrer für Päd-
agogik, möglichst mit Erfahrung in
der Lehreraus- und -fortbildung |

- | | | |
|---|---|--|
| 3. Lehrerseminar
Buenos Aires
zum 1. 3. 1975 | — | 1 Realschullehrer/StR/OStR möglichst mit Erfahrung in der Lehrerbildung und Praxis mit Deutsch als Fremdsprache |
| 4. Regionalfachberater
für Deutsch im Amtsbereich des GK
Porto Alegre/Brasilien | — | 1 StR/OStR/StD mit Praxis Deutsch als Fremdsprache und nach Möglichkeit Erfahrung in der Lehrerbildung, in der Lehrplangestaltung und Entwicklung von Unterrichtsmaterialien |
| 5. Regionalfachberater
für Deutsch im Amtsbereich des GK
Curitiba/Brasilien | — | 1 StR/OStR/StD mit Praxis Deutsch als Fremdsprache und nach Möglichkeit Erfahrung in der Lehrerbildung, in der Lehrplangestaltung und Entwicklung von Unterrichtsmaterialien |

Für die Stelle in Istanbul sind Türkischkenntnisse erwünscht, für alle anderen Stellen Kenntnisse des Spanischen oder Portugiesischen dringend erforderlich.

Fragebogen für die Bewerbung können bei der Heimatschulbehörde oder bei der Zentralstelle angefordert werden. Die Bewerbungen sind an die zuständige Schulbehörde zu richten. Eine Durchschrift des Bewerbungsschreibens und ein ausgefüllter Fragebogen werden direkt von der 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.

Persönliche Nachrichten

Hinausgegangen:

Europa:

Helms, Bernd, OL	4100 Duisburg, Tulpenstr. 8	ES Karlsruhe
Meyer, Norbert, OStR	4690 Herne, Hölkeskamp 169	DS Den Haag
Reuter, Hans, StD	4534 Recke, Wieboldstr. 3	ES Bergen
Klesen, Herbert, RSL	6603 Sulzbach, Falkstr. 2	DS Brüssel
Freese, Antje, L	2000 Hamburg 76, Ifflandstr. 65	ES Brüssel
Erdmann, Hans-G., VL	4600 Dortmund, Vinckeplatz 12	DS Paris
Prommersberger, Günther, OStR	8110 Murnau, Lindenburgerweg 27	do.
Gyr, Marita, RL	1000 Berlin 47, Buckower Damm 137	do.
Hacker, Ursula, OStR	7710 Donaueschingen 19, Kirchensteigstr. 6	do.
Ost, Martin, OStR	7500 Karlsruhe 51, Enzstr. 38	do.
Steuck, Wolfgang, L	2400 Lübeck, Heidebrink 2	do.
Klauck, Hans, RL	5508 Hermeskeil, Frauenrötchen 2	Lyc. Internat. Paris
Burbiel, Manfred, StR	8440 Straubing, Wittelsbacherhöhe 21	DS Madrid
Tosch, Albrecht, L	4351 Polsum, Altendorferstr. 58	DS Barcelona
Becker, Ute, Erz	6909 Malsch, Sonnenweg 13	DS San Sebastián

Frey, Gerhart, R	7504 Weingarten, Uhlandstr. 8	DS Sevilla
Piccon, Eugen, OStR	8600 Bamberg, Am Luitpoldshain 1	DS Santa Cruz de Tenerife
Ott, Lothar, OStR	8229 Laufen, Goethestr. 25	DS Las Palmas de Gran Canaria
Reese, Jürgen, StR	2300 Kiel 17, Langenfelde 110	do.
Adlhoch, Heinrich, OStR	8952 Marktoberdorf, Ruderats- hofener Str. 46	DS Porto
Schreier, Karl, StR	6200 Wiesbaden, Mosbacher Str. 13	do.
Kleinlein, Petra, VL	4056 Schwalmthal 2, Rieth 1	DS Rom
Petersen, Erwin, OStR	2362 Wahlstedt, Mecklenburger Weg 21	do.
Schäfer, Joachim, OStR	7813 Staufien, Wilhelm-Weitzel-Weg 5	DS Mailand
Krüger, Hasso, OStR	3559 Haina, Kloster, An der Grau- hecke 1	DS Genua
Brendler, Hubert, VL	7841 Eschbach, Bahnhofstr. 54a	ES Varese
Huesmann, Jochen, StR	2000 Hamburg 55, Blankeneser Hauptstr. 41	DS Athen
Ehrentraut, Birgid, StR	8998 Lindenberg, Altmannweg 1	DS Istanbul
Höhne, Hansjörg, StD	8229 Laufen, Haunspergerstr. 6	Erkek Lisesi Istanbul
Vogler, Gerhard, RSL	7520 Bruchsal 3, Burgstr. 17	do.
Wicke, Klaus, StR	3520 Hofgeismar, An den Ziegeleien 22	do.

Asien:

Nies, Horst-R., OStR	7700 Singen, Bruderhofstr. 18	DS Beirut
Wächtler, Inrid, RSL	2000 Hamburg 54, Wullenweberstieg 1c	DS Djakarta
Sprengart, Dieter, HL	6681 Neunkirchen-Hangard, Rohnstr. 39	DS Tokio

Afrika:

Klos, Helmut, Dr. StD	2357 Bad Bramstedt, Raaberg	DS d. Borrom. Kairo
Regenbrecht, Monika, OStR	4500 Osnabrück, Rostocker Str. 43a	do.
Kocher, Erwin, StR	5500 Trier, Maarstr. 106	DS Addis Abeba
Kramer, Hans-Dieter, L	5670 Opladen, Elsbachstr. 123	do.
Maier, Lutz, RSL	2000 Hamburg 67, Brunsdorferweg 17	do.
Stahlmann, Ursel, OStR	5140 Erkelenz, Markt 11	do.
Hoffmann, Ingrid, RSL	2100 Hamburg 90, Ehestrofer Weg 193b	DS Nairobi
Vassiliou, Heidi, RSL	2057 Wentorf, Brookgang 7	do.

Amerika:

Lieske, Ewald, StR	2070 Großhansdorf, Jäckbornsweg 10	DS Washington
Thomas, Helmut, RSt	8458 Sulzbach-Rosenberg, Vogelherdstr. 8	DS Mexiko-Stadt
Smolarczyk, Wolfgang, StR	8000 München 83, Waldperlacher Str. 72b	DS Caracas
Graffmann, Friedrich, OStR	5349 Burg, Hauptstr. 8	DS Bogotá
Greiner, Johannes, GPr	7809 Denzlingen, Berliner Str. 15/3	DS Quito
Löser, Jürgen, L	3501 Fuldabrück 1, Das Spenglers- höfchen 6	Schulverb. Val- paraíso

Aus aller Welt

Deutschland

Studien- und Ausbildungskosten

Die Gesamtkosten eines Studiums betragen an den Universitäten rund 139 000 DM, einschließlich anteiliger Kosten der Universitätskliniken, an den Fachhochschulen rund 61 000 DM und an den Pädagogischen Hochschulen rund 47 000 DM. Für die Ausbildung eines Lehrlings im dualen System werden insgesamt durchschnittlich rund 24 000 DM aufgewendet. Dies wurde vom Kultusministerium Baden-Württemberg errechnet.

In diesen Beträgen sind nicht nur die Aufwendungen enthalten, die in Hochschulen bzw. Betrieben und Berufsschulen anfallen, sondern auch private Kosten der Lebenshaltung. Bei den angegebenen Ausbildungskosten handelt es sich um Mittelwerte, die fächerspezifische bzw. berufsspezifische Abweichungen nach oben oder unten zulassen. Bei den Kosten des Universitätsstudiums schlagen vor allem die Ausgaben für Hochschulkliniken zu Buche. Die Berechnungen basieren auf den Preisen des Jahres 1973.

- Nach den Berechnungen verursachte die Ausbildung eines Studenten im Jahre 1973 an den Universitäten öffentliche und private Aufwendungen von durchschnittlich rund 23 000 DM, an den Fachhochschulen von rund 17 000 DM und an den Pädagogischen Hochschulen von rund 13 500 DM.

Beim Vergleich der Studienkosten mit den Ausbildungskosten im dualen System ist allerdings zu berücksichtigen, daß in den Studienkosten auch Ausgaben für die Forschung enthalten sind.

Nach den vom *Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW)* aufgrund amtlicher Schätzungen angestellter Berechnungen

- belaufen sich im Jahr 1973 die öffentlichen Ausgaben je Student an Universitäten (ohne Hochschulkliniken) und je Studienjahr auf 16 100 DM und je Stu-

dent und Studienjahr an Universitäten einschl. Hochschulkliniken (bei einem Hochschulklinikanteil von 30 %) auf 18 000 DM. In diesen Werten sind keine Angaben für die Studienförderung enthalten; dagegen sind Versorgungsausgaben eingerechnet.

- Entsprechend der vom BMBW angesetzten durchschnittlichen Studiendauer von rd. 6,3 Jahren betragen die durchschnittlichen Ausgaben je Studium und Student rd. 110 000 DM. Ohne Ausgaben für die Studienförderung, aber einschl. der Versorgungsausgaben betragen die jährlichen öffentlichen Ausgaben je Student an Pädagogischen Hochschulen rd. 7000 DM, an Fachhochschulen rd. 11 000 DM, an Kunsthochschulen rd. 10 000 DM und im gesamten Hochschulbereich rd. 15 000 DM. Die öffentlichen Ausgaben je Studium und Student belaufen sich an Pädagogischen Hochschulen auf rd. 25 000 DM, an Fachhochschulen auf rd. 40 000 DM und an Kunsthochschulen auf rd. 46 000 DM. Für den gesamten Hochschulbereich ergibt sich ein Durchschnittswert von rd. 82 000 DM je Studium und Student.

Bei einer Aufgliederung auf einzelne Studiengänge ergeben sich folgende Kosten für ein Studium:

	DM
Medizin mit Hochschulkliniken	311 000
Medizin ohne Hochschulkliniken	185 000
Land- und Forstwirtschaft	171 000
Naturwissenschaften	158 000
Ingenieurwissenschaften	137 000
Geisteswissenschaften	58 000
Sozialwissenschaften	30 000
Durchschnitt ohne Hochschulkliniken	101 000
Durchschnitt mit Hochschulkliniken	113 000

Setzt man die Kosten des Studiums der Sozialwissenschaften als Basiseinheit, so betragen die Studienkosten bei den Geisteswissenschaften rund das Doppelte, bei den Ingenieurwissenschaften rund das Vierfache, bei den Naturwissenschaften rund

das Fünffache, bei Land- und Forstwirtschaft knapp das Sechsfache, bei Medizin ohne Berücksichtigung der Hochschulkliniken gut das Sechsfache und unter Einbeziehung der Klinikkosten sogar über das Zehnfache.

Die Ausbildung im dualen System kostet rd. 6000 DM je Auszubildenden und Jahr. In diesem Betrag sind zusätzliche private Kosten der Lebenshaltung nicht enthalten; es ist unterstellt, daß die Ausbildungsvergütung sowie die Berufsbildungsbeihilfen die Kosten der Lebenshaltung voll abdecken. Setzt man dagegen die Kosten der Lebenshaltung eines Auszubildenden mit rd. 400 DM je Monat an, ergeben sich nach Abzug der Ausbildungsvergütung und der Berufsbildungsbeihilfe zusätzlich rd. 2000 DM. Die Kosten der Ausbildung im dualen System betragen demnach rd. 8000 DM je Auszubildenden und Jahr. Dabei sind die Raumkosten in Höhe der Abschreibungen berücksichtigt.

- Über die gesamte Ausbildungsdauer hinweg kostet die Ausbildung im dualen System rd. 19 000 DM ohne Ansatz von zusätzlichen privaten Kosten, rd. 24 000 DM bei Ansatz von privaten Kosten der Lebenshaltung.

Zwischen den einzelnen Ausbildungsberufen und auch zwischen einzelnen Betrieben ergeben sich aber erhebliche Abweichungen von diesen Durchschnittswerten.

(akd 18. 7. 74)

Sonstige Länder

Türkische Übersetzerin erhält Bundesverdienstkreuz

Nach jahrzehntelangem Wirken als Übersetzerin und Lehrerin der deutschen Sprache wurde Frau *Melihat Togar*, Lektorin für Deutsch an der Technischen Universität Istanbul, in einer Feierstunde vor zahlreichen Gästen im Generalkonsulat der Bundesrepublik Deutschland das Bundesverdienstkreuz I. Klasse überreicht. Hiermit wurde einer dem deutschen Volke und der deutschen Sprache tief verbundenen Türkin von offizieller Seite eine verdiente Anerkennung zuteil.

Zahlreich sind Frau Togars Übersetzungen; Hölderlin und Goethe sind hier an erster Stelle zu nennen.

Schon 1943 erschien der 1. Band von Hölderlins „Hyperion“, 1944 der 2. Band; dann Gottfried Kellers „Die Leute von Seldwyla“ (1947) und Heinrich von Kleists Novellen (1952). Die führende türkische Fachzeitschrift „Tercüme“ („Der Übersetzer“) brachte Prosa und Lyrik von Goethe, Novalis, Lenau, Eichendorff und Gottfried Keller sowie mehrere Kapitel aus „Wahrheit und Dichtung“, alles türkisch und deutsch.

Für die türkische Jugend gab Melihat Togar „Die besten Tiergeschichten“ heraus, die 1970 in zweiter Auflage erschienen und u. a. Erzählungen von Manfred Kyber und Erich Kästner enthalten.

Die Übersetzerin bereitete gerade eine Anthologie von Kurzgeschichten zeitgenössischer deutscher Schriftsteller vor (u. a. Böll, Kusenbergh, Hans Bender), als sie vom Türkischen Unterrichtsministerium den Auftrag erhielt, Goethes Briefe, mit denen sich Frau Togar schon seit längerer Zeit befaßt hatte, in Auswahl zu übersetzen. Es sind drei Bände vorgesehen, von denen der erste („Jugendjahre“) seit 1972 vorliegt; die beiden anderen werden demnächst erscheinen. Die für die Anthologie vorgesehenen Übersetzungen kommen jetzt einzeln heraus, die meisten in der literarischen Zeitschrift „Varlık“.

Th. Barisch

Colegio Alemán Mariscal Braun in La Paz

Anläßlich ihres 50jährigen Bestehens wurde der Deutschen Schule in La Paz von der bolivianischen Regierung der Orden „Cóndor de los Andes“ in seiner höchsten Stufe verliehen und vom Kultusminister des Landes, Dr. Jaime Tapia Alipaz, in einem Festakt überreicht.

Die Schule zählt jetzt 1031 Kinder, davon sind 173 im Kindergarten, 414 in den 5 Jahrgangsstufen der Grundschule, 226 in den 3 Jahrgängen des Intermedio und 218 in den 4 Jahrgängen der Mittelstufe (Medio). Rund 90 % der Kinder haben Spanisch als Muttersprache. Unterrichtssprachen

sind Deutsch und Spanisch. Englisch wird von der 6. Jahrgangsstufe an als Fremdsprache gelehrt. Die Abschlußprüfung (Bachillerato) wird, ergänzt durch das Zeugnis über den erfolgreichen Besuch eines einjährigen Studienkollegs in Deutschland, als Nachweis der deutschen Hochschulreife anerkannt.

(Aus der Festschrift der Deutschen Schule La Paz 1973)

Deutsche Schule Temuco

Der Beginn des Schuljahres 1973 war zunächst gekennzeichnet durch die Diskussion über die vorgeschlagene Schulreform (Escuela Nacional Unificada), mit deren Entwurf sich die Lehrerschaft in mehreren Konferenzen befassen mußte, so daß der Unterricht erst am 19. 3. 1973 beginnen konnte. Wie in anderen Deutschen Schulen Chiles kamen damit unsere Schüler aber noch eine Woche früher als die der Staatsschulen und der anderen Privatschulen zum Unterricht, da mit dem Schuljahr 1973 eine staatliche Sonderregelung hinsichtlich des Unterrichtszeitraumes und der Stundenpläne in Kraft trat (s. u.). Im weiteren Verlauf des Schuljahres machten sich die politischen Auseinandersetzungen im Lande auch in der Schule bemerkbar. Mehrfach kam es zu Schülerstreiks aus politischen Gründen, an denen auch unsere Schüler der Oberstufe teilnahmen. Auch wenn man eine solche Auswirkung der politischen Auseinandersetzung auf das Schulleben grundsätzlich nicht billigt, konnte dennoch nicht verhindert werden, daß eine Bewegung, die alle andern Schüler erfaßte, auch auf die Deutsche Schule übergriff. Gerade wenn die Schule nicht mehr ein Fremdkörper, sondern in das Bildungswesen des Landes integriert sein soll, können und sollen Konsequenzen dieser Art nicht verhindert werden. Es muß schließlich festgehalten werden, daß unsere Schüler mit dazu beitrugen, daß die Streiks nicht auf die Enseñanza Básica übergriffen und die Zahl der verlorenen Unterrichtstage nicht zu groß wurde. Wegen des Streiks der verschiedenen Berufsverbände im Juli/August wurden die Winterferien um drei Wochen verlängert, schließlich mußte die Schule nach dem Sturz der Regierung am

11. 9. 1973 zwei weitere Wochen geschlossen bleiben. Seit der Wiederaufnahme des Unterrichts am 24. 9. 1973 war jedoch in einer ruhigen Atmosphäre ein stetiges Arbeiten möglich, so daß manches aufgeholt werden konnte, obwohl die Unterrichtszeit nur um eine Woche verlängert wurde.

Dem letzten Unterrichtstag am 19. 12. 1973 folgte die Schlußfeier am 22. 12. 1973. Insgesamt ergaben sich somit 1973 187 Unterrichtstage gegenüber 201 im Jahr 1972.

Insgesamt unterrichteten (Stand 1. Oktober 1973) an der Schule 42 Lehrer (1972: 42), davon 13 aus Deutschland vermittelte Lehrkräfte (15), 10 deutschsprachige (11) und 19 spanischsprachige Ortskräfte (16).

Die 5 Gruppen im Kindergarten und 20 Klassen in Enseñanza Básica und Enseñanza Media zählten am 1. Oktober 1973 702 Schüler (1972: 655), davon 122 im Kindergarten (118), 450 in den 16 Klassen der E.B. (425) und 130 in den 4 Klassen der E.M. (112).

(Aus dem Jahresbericht 1973)

Jahreshauptversammlung des VdLiCh

Nachdem die politische Lage des vergangenen Jahres die Durchführung einer Versammlung unmöglich machte, konnte der Verein deutscher Lehrer in Chile seine 67. Jahreshauptversammlung in diesem Jahr in der Zeit vom 15.—18. Mai in der Deutschen Schule Temuco in Form einer Tagung durchführen.

Während die deutschen Schulen sich in den vergangenen Jahren mit den politischen und sozialen Veränderungen in Chile auseinandersetzen mußten und große Anstrengungen unternahmen, um ihr Konzept einer bilingualen chilenisch-deutschen Schule durchzusetzen, stehen nunmehr die Reformpläne des Auswärtigen Amtes im Vordergrund der Diskussion. Für die deutschen Schulen in Chile bedeuten die Reformpläne des Auswärtigen Amtes in erster Linie, daß die Zahl der vermittelten Lehrer auf die Hälfte reduziert wird.

In seiner Begrüßungsansprache stellte Herr OStR Werner Blieske, als 1. Vorsitzender des Vereins, die Konsequenzen

dar, die sich aus dieser Tatsache für die zukünftige Arbeit an den deutschen Schulen ergeben werden. Er forderte die versammelten Vereinsmitglieder auf, sich in den Arbeitsgruppen während der nächsten Tage mit den Folgen des Abzugs einer so großen Zahl vermittelter Lehrer auseinanderzusetzen und Vorschläge für einen sinnvollen Übergang auszuarbeiten.

Mit großem Interesse wurde das Eröffnungsreferat, das der Schulberater in Chile, Herr OStD Ottheinrich Franke, zum Thema „Aufgaben und Möglichkeiten der deutschen Schulen in absehbarer Zukunft“ hielt, aufgenommen. Er machte deutlich, daß die Schulen sich in ihrer Struktur wandeln müssen, wenn sie auch in Zukunft eine so großzügige Förderung durch die Bundesrepublik Deutschland erhalten wollen, wie das in der Vergangenheit geschah. Die vorrangigen neuen Förderungsmaßnahmen werden in den nächsten Jahren weniger bei den studienvorbereitenden und mehr bei den berufsvorbereitenden Bildungsstätten erbracht werden.

Konsequenterweise nahmen die Arbeitsgruppen ihre Arbeit unter dem gestellten

Aspekt auf. Besonders für die Fächer Deutsch als Fremdsprache, Mathematik, den naturwissenschaftlichen Fachbereich und Musik wurden Möglichkeiten eronnen, die den Übergang auf die veränderten Arbeitsbedingungen erleichtern helfen sollen. In diesem Zusammenhang wurde besonders die geplante Auflösung des Wilhelm-von-Humboldt-Instituts in Santiago bedauert. Das Institut hat sich in den letzten Jahren für den ganzen chilenischen Raum zu einer zentralen Fortbildungsstätte für das Fach Deutsch als Fremdsprache entwickelt. Aus der Sicht der in Chile tätigen Lehrkräfte müßte dem Institut im Grunde die Aufgabe übertragen werden, durch eine gezielte Fortbildung in den Fächern mit Unterrichtssprache Deutsch die Ortskräfte auf ihren erweiterten Aufgabenbereich vorzubereiten und sie auch später zu begleiten. Die Versammlung beschloß, sich mit Nachdruck für die Erhaltung des Instituts einzusetzen, und beauftragte Herrn Blieske, der auch weiterhin das Amt des 1. Vorsitzenden ausüben wird, eine von der Arbeitsgruppe verfaßte Resolution an die Zentralstelle zu leiten. H. Mayer

Buchbesprechungen

Nelson Brooks: Sprache und Spracherwerb. Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts. Aus dem Amerik. von Heidemarie und Colman W. Craft. Cornelsen/Velhagen & Klasing, Berlin/Bielefeld 1973. 247 S., kart. DM 24,— (Best.-Nr. 6344).

Die Aufsplitterung des amerik. Schulwesens ermöglichte zwar die Entwicklung zahlreicher Lehrsysteme, behinderte aber das Entstehen eines bundesweiten schulpädagogischen Selbstverständnisses. Das Fehlen offizieller Normen für Schülerleistungen und Lehrbefähigungen sowie der Verzicht auf schulamtliche Richtlinien und Empfehlungen wirken sich nachteilig auf die päd. Sicherheit aus. Es wird darum — ähnlich wie an AS — dringlich nach „allg. gültigen, unbestrittenen“ Unterrichtskonzeptionen gefragt. Hinsichtlich

des Fremdsprachenunterrichts hat deshalb N. Brooks ein Handbuch verfaßt, das in holzschnittartig-einprägsamer Form v. a. dem did.-meth. nicht speziell ausgebildeten Lehrer solide Grundsätze und das nötige Rüstzeug für die praktische Arbeit vermitteln soll. Bei der Behandlung sprachtheoretischer Grundlagen hebt er hervor, „daß Sprache in erster Linie das Gesprochene und erst in zweiter Linie das Geschriebene ist“. Er beschreibt die unterschiedlichen Lernprozesse beim Erwerb der Muttersprache und einer Fremdsprache und weist u. a. nach, daß entgegen vorherrschender Meinung Kinder nicht so sehr durch Nachahmung, sondern mehr durch Verstärkung ihres Sprachverhaltens die Muttersprache erlernen. Den wichtigsten Ansatz für seine Methodik entnimmt er den Untersuchungen über Zweisprachig-

keit, die er nicht als Beherrschung des Kodes zweier Sprachen, sondern als Existenz unabhängiger verbaler Verhaltensmuster versteht. Bedingung für einen erfolgreichen Fremdsprachenerwerb sei also die Bereitstellung eines in sich geschlossenen fremdsprachlichen Erfahrungsfeldes („Kulturinsel“). Er wendet sich entschieden gegen die Vermischung beider Sprachsysteme, verzichtet aber nicht wie Vertreter der direkten Methode ganz auf grammatische Betrachtungen und den Einsatz der Muttersprache; nur schreibt er genau vor, wann und wie sie zu gebrauchen sind. Aufgrund von Sprachanalysen operationalisiert er Lernziele für umschriebene Sprachstufen. Das theoretische Gebäude ist zur Freude des Lehrers mit vielen unterrichtspraktischen „Gebrauchsgegenständen“ ausgestattet. Weiter Raum ist auch der sinnvollen Verwendung technischer Mittel und den Verfahren der Lernzielkontrolle gewidmet. Dazu erläutert Brooks Aufbau- und Anwendungsmöglichkeiten informeller und geeichter Tests. Abschließend zeigen noch einmal im Anhang zusammengestellte Erläuterungen wichtiger Begriffe den Blick des Autors für das päd. Bedeutsame. Das Buch ist wegen seiner klaren Aussage und Praxisnähe sehr zu empfehlen; vor allem kann es den Kollegen, die erst draußen erleben, wie „wahnsinnig kompliziert“ unsere Sprache und ihre Vermittlung ist, mehr unterrichtliche Sicherheit und Freude vermitteln.

K. Nehling

Heinrich Schrand (Hrsg.): *Testen. Probleme der objektiven Leistungsmessung im neusprachlichen Unterricht*. Cornelsen-Velhagen & Clasing, Berlin 1973. 128 S., kart. DM 15,80 (Best.-Nr. 6433).

Die Problematik der schulischen Leistungsmessung wird im Fremdsprachenunterricht besonders deutlich. Da die Meß-

genauigkeit der herkömmlichen Bewertungsformen (Prüfungsarbeiten) nicht ausreicht, bleibt die Frage nach zusätzlichen und besseren Möglichkeiten dringend. Interessanterweise gehen diesbezügliche Initiativen eher von der Erwachsenenbildung aus, weil sie Zertifikatsformen braucht und weniger an administrative Vorschriften gebunden ist. In diesem Buch versuchen sieben Autoren, Voreinstellungen abzubauen und den Leser in Theorie und Praxis des Testens von Sprachfähigkeiten und -fertigkeiten einzuführen. Es werden Testtypen und ihre Verwendungsarten vorgestellt, traditionelle Prüfverfahren und Fremdsprachentests verglichen sowie Hinweise auf Testliteratur und Bezugsmöglichkeiten gegeben. Besonders interessant ist der Beitrag von *Rebecca M. Valette*, in dem das leistungsfördernde lernzielorientierte Testen erläutert und ein Modell für die Erstellung von Einstufungstests beschrieben werden. *J. A. Upshur* erörtert die Schwierigkeiten beim Testen mündlicher Leistungen und zeigt auf, welche Formen bereits erprobt sind. In gleichem Zusammenhang schreibt *T. Creed* über Vor- und Nachteile der Verwendung von Bildern zur Stimulierung sprachlicher Äußerungen. *H. Schrands* Aufsatz über praktizierte Techniken und Übungen zur Kontrolle mündlicher Leistungen in der Zertifikatsprüfung ist v. a. für Lehrer an Goethe-Instituten und Volkshochschulen bedeutsam. Abschließend analysiert *H. Jalling* die objektivierten Prüfungsaufgaben des VHS-Zertifikats. In Testkunde weniger Bewanderte finden im Anhang ein von *W. Hüllen* und *Angelika Rother* zusammengestelltes Glossar. Die Verfasser dieser empfehlenswerten Aufsatzsammlung wollen Problembewußtsein wecken und im übrigen Tests richtigerweise so verwendet wissen, daß nicht „objektive“ Noten, sondern Lücken ermittelt werden, die es zu füllen gilt.

K. Nehling

neu bei hueber

Wolfgang Halm / Federico Latorre

Spanisch für Sie — Band 2

176 Seiten, 4 Seiten Farbbildteil, kart. DM 12,—, Hueber-Nr. 4026

Lehrerheft: 92 Seiten, kart. DM 6,50, Hueber-Nr. 2.4026

„Spanisch für Sie“ ist ein dreibändiger Lehrgang für Erwachsene. Eine Vielzahl von Begleitmaterialien unterstützt den Unterricht. Der Lehrer hat die Wahl zwischen diesem Kurs und der internationalen Ausgabe:

Español para todos

Band 1: 144 Seiten, kart. DM 10,—, Hueber-Nr. 4032

Band 2: 140 Seiten, kart. DM 11,—, Hueber-Nr. 4033



Max Hueber Verlag

D-8045 Ismaning/München, Krausstraße 30

Die Familien eines deutschen Entwicklungshilfeprojektes in Ruanda suchen eine

Lehrkraft

mit Erfahrung. Zu unterrichten sind 4—6 Kinder im Alter von 5—11 Jahren ab 1. 1. 75. Bewerbungen erb. an

**Dr. Julius Obermaier,
Dekan-Albrecht-Straße 2,
8202 BAD AIBLING, Tel. 08061/8490**

Wollen Sie Französisch lernen oder Ihre Kenntnisse erweitern? Dann ist dieser Selbstunterrichtskurs genau das Richtige für Sie:

Französisch 2000 S

3 Textbücher und 12 Compact-Cassetten: DM 298,—, Hueber-Nr. 9620

oder: Teil 1—3 (je 1 Textheft und 4 Cassetten): je DM 108,—, Hueber-Nrn. 9621 bis 9623

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

DANZAS

besorgt auch Ihre

Umzüge + Gepäcktransporte

160 Jahre Erfahrung · 260 Niederlassungen in der Welt

Federführend: Danzas & Cie. GmbH — Abt. Möbeltransporte
5 Köln 51 · Bonner Str. 126 · Tel. 3 76 10 01 · telex 08 881597



sprachen der welt
hueber

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

Hermann Schuh

KOMM BITTE! Aufbaukurs 2

Dieses Lehrwerk ist nun komplett
lieferbar. Soeben sind erschie-
nen:

Lehrerheft

72 Seiten, kart. DM 29,10,
Hueber-Nr. 1232

Leseheft 2 — Leseheft 3

je ca. 70 Seiten, mit Zeichnungen,
kart. DM 8,—,
Hueber-Nrn. 7.1228 und 8.1228

Aufbaukurs 2 bietet eine gründ-
liche Einführung in das Lesen und
Schreiben.

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

Fordern Sie bitte meine Referenzenliste an

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.

Studienbuch Geschichte



Von HORST CALLIES, HANS GEORG GUNDEL, HEINZ HÜRTEN,
JOACHIM LEUSCHNER, ERNST PITZ, ERNST-WALTER ZEEDEN.
Herausgegeben von REINHARD ELZE, KONRAD REPGEN.
Ca. 1072 Seiten, mit ausführlichem Register,
Klettbuch 98113, 44,-- DM.

Das Studienbuch Geschichte bietet eine allgemeine Geschichte aus europäischer Sicht, und zwar in einer konsequent europäischen Perspektive (nicht auf Deutschland zentriert). Das nichteuropäische Geschehen wird einbezogen, sobald es für die europäische Geschichte bedeutsam wird. Der Stoff ist auf vier ungefähr gleichlange Abschnitte verteilt:

Antike (mit einer Skizze der Vor- und Frühzeit und des Alten Orient), **Mittelalter**, **Frühe Neuzeit**,
Neunzehntes und Zwanzigstes Jahrhundert.

Innerhalb einer chronologischen Anordnung wechseln die Erzählung der „Ereignisgeschichte“ und die Schilderung der Zustände, der „Verfassung“ der Zeiten. So konnten die Geschichte der sozialen Verhältnisse, der Religionen, der Wirtschaft, der Geschichte von Recht und Verfassung, von Kunst und Geistesleben mit berücksichtigt werden.

Das Studienbuch unterscheidet sich von den gängigen Handbüchern zur europäischen Geschichte durch seine Kürze und seinen günstigen Preis.

Ernst Klett Verlag · D 7000 Stuttgart 1 · Postfach 809

Deutsche Prosa seit 1945 in der Bundesrepublik und in der DDR:

- * Kontinuität oder Neubeginn?
- * Entwicklung und Strukturierung
- * Literatur und Gesellschaft

Die Neuauflage von Band 2

DEUTSCHE PROSADICHTUNGEN UNSERES JAHRH.

gibt in der erweiterten Einleitung einen informativen Überblick über die Prosaliteratur in beiden deutschen Staaten bis 1972, wie er unter den angegebenen Aspekten und in der gerafften und doch zugleich exemplarischen Form für Unterricht und Lektüre bisher nicht zur Verfügung stand. Die Interpretationsbeispiele von DDR-Autoren wurden überdies um eine lernzielorientierte Analyse von Christa Wolfs Erzählung „Juninachmittag“ vermehrt.

Die Neuauflage von Band 1

DEUTSCHE PROSADICHTUNGEN UNSERES JAHRH.

behandelt einleitend „Die poetische Literatur der Gegenwart in der Sicht der heutigen Didaktik“. Diese Einführung erörtert die Problemlage des Literaturunterrichts aufgrund der neueren literaturdidaktischen Positionen und stellt zur Diskussion: den Versuch einer Lernzielbestimmung und -begründung für den Gegenstandsbereich „Fiktionale Literatur der Gegenwart“ und ein Modell einer Operationalisierung fachspezifischer Lernziele zur Erreichung allgemeiner Bildungsziele.

Werner Zimmermann

DEUTSCHE PROSADICHTUNGEN UNSERES JAHRH.

Teil 1: 1890—1945. 4. Auflage 1974. 396 Seiten, Snolin DM 24,—

Teil 2: 1945—1972. 3. Auflage 1974. 376 Seiten, Snolin DM 24,—

Schwann

**Pädagogischer
Verlag Schwann
4 Düsseldorf 1
Postfach 7640**

Die Kirche und das Dritte Reich

Else Pelke

Der Lübecker Christenprozeß 1943

Topos-Taschenbuch Band 36
in Gemeinschaft mit dem Patmos-Verlag
Düsseldorf

1974, 200 Seiten. Kt. 8,80 DM

»Dieses Buch gehört zu den wichtigsten Neuerscheinungen seit 1945 ..., seine Botschaft hat es mindestens ebenso mit der Zukunft wie mit der jüngsten Vergangenheit unseres Volkes zu tun«, schrieb Otto B. Roegele 1961 beim erstmaligen Erscheinen des Lübecker Christenprozesses im Rheinischen Merkur.

Dieser Bericht und besonders die zahlreichen Briefe aus dem Gefängnis sind ein wahrhaft erschütterndes Zeugnis der inneren Not und der unpathetischen Größe des modernen Martyriums.

Friedrich Muckermann

Im Kampf zwischen zwei Epochen

Lebenserinnerungen

Bearbeitet und eingeleitet von Nikolaus Junk.

1973. XVIII und 667 Seiten.
Ln. 88,— DM *

Der vorliegende Band enthält die Lebenserinnerungen dieses führenden katholischen Widerstandskämpfers, mit deren Aufzeichnungen er 1940/41 in Frankreich begann. Sie lassen den Leser nicht nur an dem Kampf Muckermanns teilnehmen, sondern bieten ihm gleich einen guten Einblick in die Verhältnisse der damaligen Zeit, besonders aber in die Situation der katholischen Kirche.

Kölnische Rundschau

Berichte des SD und der Gestapo über Kirchen und Kirchenvolk in Deutschland 1934-1944

Bearbeitet von Heinz Boberach

1971. XLIII und 1021 Seiten. Ln. 155.— DM *
Ein erheblicher Teil der Berichte des SD sowie der Gestapo aus den Jahren 1934—1944 ist im Bundesarchiv Koblenz überliefert. Soweit sie sich auf die beiden Kirchen, ihre Glieder und Organisationen beziehen, hat sie Heinz Boberach veröffentlicht. Insgesamt handelt es sich um eine Edition, die sowohl inhaltlich als auch formal allen Kriterien standhält.

Theologische Revue

**Adenauer —
Studien I**

Mit Beiträgen von
Hans Maier, Rudolf
Morsey, Eberhard
Pikart und Hans-
Peter Schwarz.
Herausgegeben von
Rudolf Morsey und
Konrad Repgen.
1971. IX und 115 Sei-
ten. Ln. 19,80 DM *

**Adenauer —
Studien II**

Herausgegeben von
Rudolf Morsey und
Konrad Repgen
Wolfgang Wagner.
Die Bundespräsi-
dentenwahl 1959.
1972. IX und 99 Sei-
ten. Ln. 19,80 DM *

**Adenauer —
Studien III**

Untersuchungen
und Dokumente
zur Ostpolitik und
Biographie. Heraus-
gegeben von Rudolf
Morsey und Konrad
Reppen.
Mit Beiträgen von
Klaus Gatto, Hein-
rich Krone, Hans
Georg Lehmann,
Rudolf Morsey,
Jürgen Schwarz,
Wolfgang Stump
und Werner
Weidenfeld. 1974
XIV und 258 Seiten.
Ln. 34,— DM *

* Veröffent-
lichungen der
Kommission für
Zeitgeschichte.
Bitte verlangen Sie
unseren Sonder-
prospekt dieser
Reihe.

**Matthias-
Grünwald-
Verlag · Mainz**

GRÜNEWALD

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

21. Jahrgang Heft 11 November 1974

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

Aufgaben und Möglichkeiten der Deutschen Schulen in Chile	O. Franke	Seite 287
Die Förderung kaufmännischen Unterrichts an deutschen Schulen im Ausland	G. Jörk	Seite 296
Die Orientierungsstufe an der Deutschen Schule Mailand	K. Gruhn	Seite 301
Informationen über und für das Auslandsschulwesen		Seite 309
Persönliche Nachrichten		Seite 313

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

Satz und Druck: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Aufgaben und Möglichkeiten der Deutschen Schulen in Chile *)

Von Ottheinrich Franke, Santiago de Chile

Die Deutschen Schulen in Chile blicken zum Teil auf eine über 100jährige Geschichte zurück. Sie waren zunächst Sprachgruppen-Schulen, gegründet von eingewanderten Deutschen oder deren Nachfahren, die den Wunsch hatten, ihre Kinder und Kindeskiner deutsch zu erziehen und sie die deutsche Sprache in Wort und Schrift als Muttersprache beherrschen zu lassen. Das Selbstverständnis dieser Schulen war ungetrübt, der chilenische Staat erlaubte ihnen die ihnen vorschwebende Erziehung für ihre Kinder, man war ganz unter sich. Dieser Zustand dominierte mehr oder minder bis zum 2. Weltkrieg, aber man hielt noch an der ursprünglichen, später nur scheinbaren Problemlosigkeit fest, als mehr und mehr ibero-chilenische Kinder diese Schulen besuchten, als diese längst ihren Charakter als Sprachgruppen-Schule aufgegeben hatten, bis weit hinein in die fünfziger und sechziger Jahre. Die Schülerschaft hatte sich radikal geändert, der Anteil der nicht muttersprachlichen deutschen Schüler wuchs mehr und mehr, die deutschsprachigen Kinder waren längst in der Minderheit, als man noch immer an der Fiktion festhielt, daß in den deutschen Schulen mit muttersprachlich deutschem Unterricht in allen Fächern bis auf wenige Ausnahmen das zur Zeit der Sprachgruppen-Schulen gewählte Ziel am besten zu erreichen sei.

Man prägte zwar den neuen Begriff der „Begegnungsschule“, hielt aber an der althergebrachten Unterrichtspraxis mehr oder minder fest, ohne in Rechnung zu stellen, daß der größere Teil der Schüler auf diese Art und Weise durch eine für sie fremde Sprache „vergewaltigt“ wurde. Auch der Begriff der Begegnungsschule konnte letzten Endes über die verfehlte Praxis nicht hinwegtäuschen.

Erst in den sechziger Jahren wuchs hier wie drüben mehr und mehr die Einsicht, daß Wunsch und Wirklichkeit sich in den Auslandsschulen — Begegnungsschulen — sehr weit auseinanderentwickelt hatten, daß man umzudenken und umzulernen habe, wenn man der Wirklichkeit an den deutschen Schulen gerecht werden wollte. Die Verhältnisse an allen deutschen Schulen Lateinamerikas lagen ganz ähnlich wie in Chile, nur daß in Chile Herkunft und Tradition die Schulen noch stärker prägen als in den übrigen Ländern. Staat und Gesellschaft hatten sich tiefgreifend gewandelt, das überkommene Selbstverständnis war brüchig geworden, man mußte sich spät, aber vielleicht doch noch nicht zu spät, den immer lauter pochenden Forderungen der staatlichen und gesellschaftlichen Umwelt stellen.

Der Wandlungsprozeß der Deutschen Schulen ist beileibe nicht abgeschlossen, sondern divergierende Interessen stoßen sich heute hart im Raum, und mir will scheinen, daß es sich lohnt, diese verschiedenen Interessenlagen und Erwartungen der an der Schule interessierten Kreise einmal zu analysieren, um die Realität in den Griff zu bekommen, wie sie sich heute an den Schulen in Chile darstellt.

*) Vortrag, gehalten auf der 67. Jahreshauptversammlung des „Vereins deutscher Lehrer in Chile“ in Temuco am 16. 5. 1974 (gekürzt).

Nur wenn wir die Realität als Schnittpunkt von vielerlei Interessen an unseren Schulen klar erkannt haben, können wir die Frage nach den Aufgaben und Möglichkeiten der Deutschen Schulen beantworten.

Ich möchte daher in einem ersten Teil versuchen, die Aufgaben zu analysieren, wie sie von den an den Schulen beteiligten Kreisen und Institutionen gesehen werden, um dann in einem zweiten Teil in einem mehr persönlichen Bekenntnis die Möglichkeiten herauszukristallisieren, die sich aus den verschiedenen realen Faktoren ergeben könnten.

1. Die Aufgaben der Schulen aus der Sicht der Schulträger

Im allgemeinen setzen sich die Schulträger und insbesondere ihre Repräsentanten, die Schulvorstände, aus den Nachkommen eingewanderter deutschsprachiger Menschen zusammen, die sich nach wie vor hingezogen fühlen zur sprachlichen Heimat ihrer Vorfahren. Von Herkunft und Erziehung her haftet ihnen viel Traditionelles an, das es nach ihrer Meinung zu bewahren gilt.

Gern erinnert man sich an die eigene Schulzeit an einer der Deutschen Schulen in Chile, als es noch unter Strafe verboten war, in der Pause auf dem Hof spanisch zu sprechen.

Die Schule diene diesen deutsch-chilenischen Kreisen damals u. a. auch dazu, sich von der ibero-chilenischen Umwelt abzusondern, man war hier bewußt Deutsch-Chilene, stolz auf die deutschen Vorfahren und dennoch selbstverständlich guter Chilene. Ein Stück aus dieser „guten alten Zeit“, weil scheinbar problemlosen Zeit, auch in die so andere Realität der Gegenwart zu retten, ist ganz sicher ein verständliches Ziel mancher Schulvorstände.

Die personelle und finanzielle Hilfe der Bundesrepublik Deutschland wird sehr dankbar empfunden, aber im gewissen Sinne schmerzt doch die Abhängigkeit, in die man sich damit begibt, zumal dann, wenn innerdeutsche Vorstellungen und Vorstellungen der Schulvorstände nicht mehr so koinzidieren, wie das noch in den fünfziger und sechziger Jahren der Fall war.

Dennoch empfinden die Herren der Deutschen Schulen gemäß Geschichte und Tradition als i h r e Schulen, gehören sie doch auch alle dem Deutsch-Chilenischen Bund an, dem Dachverband aller ursprünglich deutschen Institutionen des Landes. Auslandsschulen sind sie nur aus innerdeutscher, nicht aber aus deutsch-chilenischer Sicht.

Die Schulvorstände sehen ihre Verpflichtungen vor allem darin, die Schulen als bewährtes Gut deutsch-chilenischer Vergangenheit zu bewahren und so viel deutsche Tradition in ihnen zu erhalten, wie es die widrigen Zeitläufte eben zulassen.

2. Die Aufgaben der Schulen aus der Sicht der Eltern

Da die Elternschaft unserer Schulen beileibe nicht homogen ist, sollten wir in unserer Analyse unterscheiden zwischen

a) dem geringen Teil noch deutschsprachiger Eltern — die bundesdeutschen Eltern, die sich nur vorübergehend im Lande befinden, wollen wir ausklammern —, die allerdings oft die Deutschkenntnisse ihrer Kinder im argen Schrumpfen begriffen sehen.

b) den deutschstämmigen Eltern, die sich ihrer deutschsprachigen Vorfahren zwar noch durchaus bewußt sind, aber doch nur mehr oder minder verschwommene Sympathiegefühle gegenüber der sprachlichen Heimat ihrer Vorfahren empfinden, und

c) der großen Masse der ibero-chilenischen Eltern, die keine der oben bezeichneten Bindungen zu deutschsprachigen Ländern in Europa haben.

a) Betrachten wir zunächst die deutschsprachigen Eltern, also die deutschsprachig aktiven Kreise der Deutsch-Chilenen, deren Kinder etwa zu 15 % unsere Schulen besuchen. Diese Eltern sehen die Aufgaben der Schulen oft sehr ähnlich wie die Schulvorstände: ihnen ist an der Erhaltung der deutsch-chilenischen Tradition gelegen, zu der auch die Vermittlung guter Deutschkenntnisse gehört. Sie sind an echter Zweisprachigkeit ihrer Kinder interessiert, vor allem dann, wenn die erhoffte hohe Punktzahl für die Prueba de Aptitud Académica und damit der Zugang zur Universität nicht darunter leidet. Alle erwarten natürlich, daß ihre Zöglinge die Deutsche Schule vom Kindergarten bis zur 4. Klasse der Enseñanza Media durchlaufen. Wenn Schulleiter und Lehrer sich besonders ermüdende Elterngespräche ersparen wollen, darf die Schule die Erwartungshaltung dieser Kreise auf keinen Fall enttäuschen.

Für diese deutschsprachigen Eltern kommt im allgemeinen eine andere als eine Deutsche Schule für ihre Kinder kaum in Frage.

b) u. c) Deutschstämmige Eltern, die der deutschen Sprache nicht mehr mächtig sind, und ibero-chilenische Eltern sehen in den Deutschen Schulen zunächst einmal die Privatschule, die ein gewisses soziales Prestige verleiht. Außerdem sehen sie in den Deutschen Schulen die guten Schulen; denn zum einen erreicht die Privatschule, ganz sicher nicht zuletzt wegen des sozialen Herkommens der Elternschaft — Bildungsfreundlichkeit —, ein höheres Leistungsniveau in fast allen Fächern als die Staatsschulen, zum anderen verbinden sich mit dem Wort deutsch so schätzenswerte Vorstellungen wie Disziplin, Fleiß und Ordnung und nicht zuletzt sicher auch Hochachtung vor deutscher Pädagogik, Grund genug, ihre Kinder gerade in die Deutsche Schule zu schicken, nach dem völlig legitimen Motto: das Beste ist für meinen Sohn oder meine Tochter gerade gut genug. Der Gedanke an den Einäugigen und den Blinden, der sich bei diesen Überlegungen sicher manchem aufdrängt, kommt Schülern und Eltern so leicht nicht, da Vergleichsmöglichkeiten fehlen.

Für die Erziehung in der guten Schule nimmt die Elternschaft gerade heute erhebliche finanzielle Opfer auf sich, das darf man nicht verkennen, aber man sollte auch sehen, daß diese Opfer nicht aus Liebe zur deutschen Sprache oder gar aus der Überzeugung von der Wichtigkeit der deutschen Sprache resultieren; denn das sollten wir klar erkennen: ein großer Teil unserer Schülerschaft besucht die Deutschen Schulen nicht *wegen* des Deutschen, sondern *trotz* des Deutschen.

Immer dann, wenn Deutsch als Fach oder Unterrichtssprache den Notendurchschnitt und damit das Weiterkommen nicht wesentlich beeinflußt, also vor allem in der Primaria, wird es von diesen beiden Elternteilen nicht ungern gesehen, zumal ein deutschsprachiger Lehrer vor der Klasse steht, dem man vielfach wegen seiner umfassenderen Ausbildung dem chilenischen Lehrer gegenüber den Vorzug

gibt. Sobald aber Deutsch als Unterrichts- oder als Fachsprache den Erwerb bestimmter Berechtigungsscheine erschwert oder gar in Frage stellt, vor allem in der Enseñanza Media, zeigt sich, wie wenig sehr vielen Eltern im Grunde an der deutschen Sprache gelegen ist. Überspitzt ausgedrückt kann man sagen, Deutsch in unseren Schulen wird dann als notwendiges Übel in Kauf genommen, um gute Weiterkommensmöglichkeiten zu gewährleisten. Am liebsten sähe man eine Deutsche Schule vor allen Dingen in der Enseñanza Media ohne Deutsch, die bestimmte Erwartungen erfüllt, nämlich den Zugang zur Wunschfakultät der Schüler an den Landesuniversitäten.

3. Die Aufgaben der Schule aus der Sicht des Auswärtigen Amtes und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

Stellen wir in Rechnung, daß die Bundesrepublik Deutschland mit Baumaßnahmen, Schulbeihilfe, Spenden an Lehr- und Lernmaterial und der personellen Unterstützung grob gesehen zu etwa 70 % zur Existenz der Deutschen Schulen in Chile, wie sie heute sind, beigetragen hat bzw. beiträgt, so ist zu verstehen, daß sie an diese Aufwendungen auch gewisse Erwartungen knüpft.

Nur haben sich ihre Erwartungen seit Anfang der fünfziger Jahre, als die Bundesrepublik Deutschland kulturpolitisch im Ausland präsent wird, gewandelt. Sie nehmen sich heute anders aus als noch vor 20, vor 10, ja vor 5 Jahren.

Es lohnt sich vielleicht, diesen Wandel in der Auffassung der auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik in groben Strichen zu skizzieren. Durch die unseligen 12 Jahre des Nationalsozialismus ist das Deutschlandbild im Ausland arg belastet worden, die deutsche Sprache hatte in aller Welt an Boden verloren, sie war diskreditiert worden. Auch in Chile sind diese 12 Jahre nicht spurlos vorübergegangen, hatten doch auch hier Ideengut und sogar spezifische Organisationsformen der NSDAP ihren Einzug gehalten und unter den deutschsprachigen Chilenen viele Anhänger gefunden. Aber die Deutschen Schulen haben dennoch im Gegensatz zu allen anderen Schulen in lateinamerikanischen Ländern die Kriegszeit überlebt; sie sind in Chile nicht geschlossen worden.

So war es nur natürlich, daß die Bundesrepublik Anfang der fünfziger Jahre sich der noch bestehenden deutschen Institutionen in Chile bediente, um durch sie ein Bild von dem anderen, besseren und demokratischen Deutschland zu vermitteln, um Achtung und Ansehen in der Welt wiederzugewinnen. Selbstdarstellung und Vermittlung eines neuen Deutschlandbildes waren daher die vornehmsten Ziele der auswärtigen Kulturpolitik in den fünfziger und sechziger Jahren. Außerdem ging es darum, der deutschen Sprache Terrain zu erhalten und, wenn möglich, etwas von dem zurückzugewinnen, was in den vergangenen 12 Jahren und den ersten Jahren der Nachkriegszeit verlorengegangen war.

Welche Institutionen eigneten sich besser dazu als die Schulen, zumal sie in Chile den Krieg überlebt hatten! Und so förderte man finanziell, baulich und personell zunächst noch bescheiden, mit wachsender Wirtschaftskraft später sehr großzügig alle Deutschen Schulen in Chile, die kleine 6klassige Dorfschule ebenso wie die voll ausgebauten Schulen in den großen Städten. Ein warmer Förderungsregen ergoß sich über die Deutschen Schulen in Chile, der den Schulträgern nach

den harten Jahren des wirtschaftlichen Existenzkampfes in den Kriegs- und Nachkriegsjahren nur recht sein konnte.

Die Schulträger gewöhnten sich in dieser Zeit so sehr an die großzügige finanzielle und personelle Hilfe aus Deutschland, daß es oftmals an eigener Initiative und Anstrengung beängstigend zu fehlen begann.

Die Schulen wurden größer und größer, die Schülerschaft wuchs, besonders aus iberisch-chilenischen Kreisen, es war die Zeit, in der ein Wink des Schulvorstands bei den hiesigen diplomatischen und konsularischen Vertretungen der Bundesrepublik oder gar durch den unmittelbaren Draht nach Bonn oft genügte, um für neu geschaffene pädagogische und administrative Bedürfnisse zusätzliche Gelder fließen zu lassen oder einen oder zwei Lehrer mehr vermittelt zu bekommen.

So wuchs manche Schule, die sich als kleines Pflänzchen durch Kriegs- und Nachkriegsjahre dank der Opfer der Elternschaft hindurchgerettet hatte, zum blühenden Busch heran.

Was bei diesem anhaltenden Wachsen der Schülerschaft auf der Strecke blieb, war allerdings eine den geänderten Verhältnissen angepaßte sinnvolle Pädagogik, wenn man davon ausgeht, daß nach wie vor mit muttersprachlich deutscher Methodik die zunehmende Zahl fremdsprachiger Schüler „beglückt“ wurde.

Darüber konnte auf die Dauer auch der neue Begriff der Begegnungsschule nicht hinwegtäuschen, zumal die Größe der sich begegnenden Gruppen mehr und mehr in Disproportion geriet zuungunsten des deutschsprachigen Anteils an der gesamten Schülerzahl. Zu dieser Disproportion trug u. a. auch eine nur geringe Einwanderung deutschsprachiger Menschen aus Europa und der immer stärker werdende Rückgang des Deutschen bei den Schülern aus ursprünglich deutschsprachigen Elternhäusern bei.

Da die Kinder in einem Alter in die Schule aufgenommen werden, in dem Begabung für Zweisprachigkeit nur schwer, wenn überhaupt, zu erkennen ist, die Schulen durch interne „Reglementos“ aber nur sehr lückenhaft funktionierende Begabungsbarrieren in die 12jährige Schulzeit einbauten, mußte es so kommen, wie man es im Schulalltag noch heute täglich erlebt: Mißerfolge im Erlernen der deutschen Sprache besonders in den oberen Klassen, führen zur Resignation der Lehrer und zur Frustration der Schüler; Motivation, die auf Lernerfolg beruht, kommt völlig zum Erliegen, Desinteresse breitet sich aus, je weiter man mit der Klasse aufsteigt. Wer dennoch als nicht deutschsprachiger Schüler in den sog. Begegnungsschulen Deutsch gelernt hat, hat es nicht wegen, sondern trotz aller Methodik gelernt, oder er hatte das Glück, von einem besonders begnadeten Lehrer unterrichtet zu werden.

Nachdenklichen Eltern konnten natürlich die Fehlleistungen im Deutschen trotz 12- bis 14jähriger Anstrengungen nicht verborgen bleiben, nur tröstete man sich schnell darüber hinweg, da der Zugang zur Universität dem Sohn oder der Tochter dennoch mit gutem Bachillerato oder später mit sehr hoher Punktzahl ermöglicht wurde. Also schickte man auch den zweiten, dritten und vierten Sprößling weiter in eine Deutsche Schule.

Den aus Deutschland entsandten Pädagogen blieb die Fragwürdigkeit der Leistungsfähigkeit in den sog. Begegnungsschulen in bezug auf das Deutsche selbst-

verständlich nicht verborgen, nur hat es sehr lange gedauert, bis aus ihren Erkenntnissen der Fehlerhaftigkeit des ganzen Systems Konsequenzen gezogen wurden, bis man endlich daran ging, für die Auslandsschulen geeignetes Lehrmaterial heranzuziehen oder selbst zu entwickeln, bis endlich begriffen wurde, daß Deutsch für die Masse der Schüler als Fremdsprache gelehrt werden müsse. Ein nicht geringes Verdienst daran, daß sich der Deutschunterricht allmählich der Realität an unseren Schulen anzupassen beginnt, hat die 1968 gegründete Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, in der vor allem Pädagogen arbeiten, die in den sechziger Jahren an den Deutschen Schulen im Ausland unterrichtet und ihre leidvollen Erfahrungen gemacht haben.

Parallel dazu setzte neues Nachdenken über die auswärtige Kulturpolitik der Bundesrepublik im politischen Bereich ein.

Gutachten, Untersuchungskommissionen und Regionalkonferenzen der Kulturreferenten führten zu dem Ergebnis, daß die Epoche der Selbstdarstellung besonders in den sog. Entwicklungsländern, vor allem also in Lateinamerika, wo sich die größte Zahl der deutschen Auslandsschulen befindet, beendet sei und daß es nun gelte, neue Vorstellungen zu entwickeln.

Hinzu kommt, daß mit dem Ende der sechziger Jahre die Zeit des Gebens mit vollen Händen aus scheinbar unerschöpflichen Geldreserven endgültig vorbei war, daß gerade in der auswärtigen Kulturpolitik der zur Verfügung stehende Etat Begrenzungen auferlegt. Das führte zu der Überlegung, daß die vorhandenen Mittel in Zukunft gezielter auszugeben sind als bisher, daß neue Prioritäten gesetzt werden müssen. Die Zeit des gleichmäßigen Beregnens mit der Gießkanne, so will mir scheinen, ist endgültig vorbei.

Konzentration auf wenige, aber kulturpolitisch wirksame Projekte ist heute Gebot in der auswärtigen Kulturpolitik. Sie wird sich nicht mehr an der Selbstdarstellung orientieren, als vielmehr an den wahren oder den vermeintlichen Bedürfnissen der Gastländer, besonders wenn die Gastländer Entwicklungsländer sind, sofern sich diese Länder bereit befinden, mit der Bundesrepublik zusammenzuarbeiten, um ihre Probleme zu überwinden. Das setzt politische Partnerschaft voraus; und darum ist Bildungshilfe, sofern erwünscht, ein neuer Fixpunkt in der auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland.

Ich kann die jüngste Konzeption der auswärtigen Kulturpolitik, die mit den Schlagworten von der Konzentration und Bildungshilfe besonders für Entwicklungsländer nur angedeutet wird, hier nicht in aller Deutlichkeit nachzeichnen. Daß auch die Auslandsschulen davon betroffen werden, versteht sich von selbst, da sie ja ein wesentliches Mittel der auswärtigen Kulturpolitik sind (34 % des gesamten Etats der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes werden für die deutschen Auslandsschulen ausgegeben).

Nicht unerwähnt sollte aber doch bleiben, daß Erhaltung und Ausbreitung der deutschen Sprache selbstverständlich ein nicht gering zu veranschlagendes legitimes Ziel der auswärtigen Kulturpolitik ist und bleiben wird.

Ich bitte dieses Ziel nicht mit neudeutschem Sprachimperialismus zu verwechseln; denn an Selbstüberschätzung in dieser Beziehung leidet in Deutschland wohl kein verantwortlicher Politiker oder Linguist; dazu ordnet man die Bedeutung der

deutschen Sprache im Konzert der Weltsprachen doch wohl zu nüchtern ein, wie-wohl eine Sprachgemeinschaft von etwa 120 Millionen Menschen eine nicht zu übersehende Größe bleiben wird. Sie strahlt um so mehr aus, je Gewichtigeres sie in Literatur und Wissenschaft dieser Welt zu bieten hat. Wir Deutschen, so meine ich, neigen, was unsere Sprache betrifft, aber eher zur Tief- als zur Hochstapelei.

Worin die besonderen Aufgaben aus der Sicht des Auswärtigen Amts für die mit Priorität zu fördernden Schulen in Zukunft liegen sollten, ist bekannt: stärkere Zusammenarbeit mit Lehrerbildungsinstitutionen des Landes und Begabtenförderung, speziell aus den Kreisen, die bisher keinen Zugang zu den Deutschen Schulen hatten.

Langfristig sollte wohl auch eine stärkere Hinwendung zur vorbereitenden Berufsausbildung ins Auge gefaßt werden, da Chile nicht noch mehr Absolventen der Enseñanza Media braucht, die an die Universitäten streben, sondern eher den qualifizierten Techniker und die tüchtige Sekretärin, die in Handel und Industrie leicht einen guten Arbeitsplatz finden werden.

Ich habe den Punkt 3 meiner Analyse, die Aufgaben der Schulen aus der Sicht der fördernden Stellen in der Bundesrepublik, ausführlicher dargestellt, weil

a) die Vorstellungen bestimmten Wandlungen unterworfen waren und

b) — ob man es nun bedauert oder begrüßt — die Bundesrepublik als fördernde Institution, wenn ich so sagen darf, im Laufe der Jahre zu einem Partner geworden ist, der die Schulträger als Counterpart fast zu erdrücken scheint. Die Schulen sind in eine Abhängigkeit geraten, die sie immer dann als besonders schmerzlich empfinden müssen, wenn die Interessen von Schulträgern und Bundesrepublik nicht miteinander übereinstimmen. Lange Jahre haben die Interessen der Partner koinzidiert, heute aber divergieren sie. Das festzustellen ist bitter, zumal dem schwächeren Partner nur geringe Möglichkeiten zur Selbsthilfe bleiben, aber ist eine Realität.

4. In einem letzten, aber besonders wichtigen Punkt dieser Analyse gilt es, die Deutschen Schulen und ihre Aufgaben aus der Sicht des chilenischen Staates zu betrachten.

Ende der fünfziger Jahre soll ein chilenischer Minister dem Sinne nach geäußert haben: wenn ihr Chile-Deutsche eure angestammte Sprache aufgebt, seid ihr für den chilenischen Staat weniger wertvolle Mitbürger als heute. Hinter diesem Wort verbirgt sich eine ganze Philosophie, die auf das Verhältnis von Muttersprache zum Sosein des Menschen zielt, dahinter verbirgt sich aber auch ein gerüttelt Maß an politischem Vertrauen: ihr Deutsch-Chilenen seid trotz eurer nichtspanischen Muttersprache gute Staatsbürger, auf die Chile zählen kann. Im Grunde ist das Wort des Ministers die nur scheinbare Umkehrung des Satzes, den Karl Anwandter den Einwanderern der ersten und zweiten Generation nach ihrer Ankunft in Chile Mitte des vorigen Jahrhunderts als sein Vermächtnis hinterlassen hat:

„Wir werden ebenso ehrliche und arbeitsame Chilenen sein, wie nur der beste von ihnen zu sein vermag.“ Aber der Sinn beider Sätze ist der gleiche.

Heute könnte ein Minister einen solchen Satz in Chile wohl nicht mehr sprechen, die Massengesellschaft, der große Gleichmacher, duldet keine Andersartigkeit, keine Sonderformen, und die jungen Menschen selbst wollen sich nicht mehr durch ihre angestammte Muttersprache von der Masse ihrer Mitbürger unterscheiden, sie wollen nicht anders sein als ihre Altersgenossen. Auf eine kurze Form gebracht: als „Gringo“ will kein junger Mensch, der in Chile aufgewachsen ist, erscheinen; die Sprache ist man bereit aufzugeben, vielleicht hält man innerlich doch noch daran fest, anders zu sein als die ibero-chilenische Umwelt. Dieser Stolz auf das Anderssein, wenn es ihn gibt, wird sich aber nicht mehr in der Sprache manifestieren.

Dennoch hat der chilenische Staat 1972 unter der Regierung der Unidad Popular der geschichtlichen Entwicklung der Deutschen Schulen seine Reverenz erwiesen, als er durch Dekret sieben Deutschen Schulen zugestand, Deutsch als Unterrichtssprache zu verwenden.

Wenn ich auch davon überzeugt bin, daß Sozialismus und Privatschulen sich auf die Dauer nicht vereinbaren lassen und die ENU (Nationale Einheitsschule), wäre sie verwirklicht worden, auch für die Deutschen Schulen trotz Dekret keinen Raum mehr gelassen hätte, so helfen dieses Dekret und bestimmte Verhandlungen, die die Botschaft mit dem Erziehungsministerium geführt hat, doch heute, sich abzeichnenden Tendenzen zur Vereinheitlichung des Schulwesens in Chile unter dem Schlagwort des „Chilenismo“ nicht zum Opfer zu fallen, d. h. daß Deutschunterricht auch weiterhin in der Enseñanza Básica der Deutschen Schulen erteilt werden darf.

Im Grunde, so glaube ich, sieht der chilenische Staat in echtem Sinne für die Deutschen Schulen keine Aufgaben mehr — das vorher zitierte Wort des Ministers, obwohl erst vor 15 Jahren gesprochen, scheint in unendliche Vergangenheit gerückt —, es sei denn, Chile könnte wünschen, daß sich die Deutschen Schulen mehr als bisher zu Piloto-Schulen herauschälten, von denen auf das gesamte Schulwesen des Staates Impulse ausgehen würden, und zwar in Richtung auf vorbereitende Berufsausbildung; denn auch die Militärregierung sucht nach neuen Wegen in der Erziehung.

Ihr besonderes Interesse, so kann man schon jetzt sagen, gilt, in richtiger Erkenntnis der Bedürfnisse des Landes, der Berufsbildung. Darin unterscheidet sie sich nicht wesentlich von der vorherigen Regierung. Was Chile braucht, sind ganz offensichtlich nicht mehr Studenten, sondern Menschen, die sich außerhalb der Universitäten für einen nichtakademischen Beruf gut qualifizieren. So gesehen könnten sich Vorstellungen der Bundesrepublik — Bildungshilfe — durchaus mit Bedürfnissen Chiles decken. Sowohl in der Superintendencia de Educación wie auch im Erziehungsministerium sind Andeutungen in dieser Richtung an die Botschaft herangetragen worden.

5. Möglichkeiten der Deutschen Schulen in Chile in absehbarer Zukunft

Bei allem Respekt vor den Interessen der Schulträger, die durch Erziehung und Tradition bestimmt und daher aus ihrer Sicht durchaus gerechtfertigt sind, und bei allem Respekt vor der Elternschaft, deren Gewicht gewiß nicht klein ist, scheinen mir in der heutigen Situation für reale Möglichkeiten die Interessen Chiles und

die Vorstellungen der Bundesrepublik Priorität zu besitzen, da der längere Hebel in deren Hand liegt. Die Elternschaft mag gewichtig genug sein, Eigeninteressen bei der Regierung oder auf regionaler Ebene durchzusetzen, und Entwicklungen, die sich aus der Natur der Umstände ergeben, Sozialstruktur und Politik, verlangsamen oder für gewisse Zeit gar aufhalten können. Aber auf die Dauer werden sich die in Staat und Gesellschaft virulent vorhandenen Tendenzen durchsetzen: man kann nicht auf lange Sicht gegen den Strom schwimmen. Die Tendenzen für die Zukunft sehe ich vor allem in nichtakademischer vorbereitender Berufsausbildung und in einer anhaltend wirksamen „Chilenisierung“ des allgemeinen Erziehungswesens.

Auch Chile, so meine ich, ist noch auf dem Wege, seine Identität als Nation zu finden. In seiner gut 150jährigen Geschichte hat es sich noch nicht in dem Maße verwirklicht, wie es manchem nachdenklichen Chilenen wünschenswert erscheint. Und es gibt in diesem Lande viele Menschen, die nachdenken!

Auf dem Wege zur Nation müssen Schulen wie die Deutschen Schulen, wenn sie auch weitgehend im chilenischen Schulwesen integriert sind, manchem Ibero-chilenen als Anachronismus vorkommen, es sei denn, sie stellten sich an die Spitze der Entwicklung und zeigten sich im Sinne der Bedürfnisse des Landes so reformfreudig, daß von ihnen Impulse ausgehen, die für das Erziehungswesen im Lande bedeutend werden. Dazu gehört nach meiner Ansicht neben der schon erwähnten vorbereitenden Berufsausbildung auch, daß die Schülerschaft sich so zusammensetzt, daß sie als repräsentativer Querschnitt der chilenischen Sozialstruktur gelten könnte. Sich unter diesen beiden Gesichtspunkten an die Spitze der Entwicklung zu stellen, dazu ist eine nicht unerhebliche wirtschaftliche Kraft, die im Augenblick und auf absehbare Zeit die finanziellen Möglichkeiten der Schulträger und der Elternschaft übersteigen würde, vonnöten.

Kaum eine Privatschule in aller Welt ist heute in der Lage, hohen pädagogischen Ansprüchen zu genügen — man denke nur an komplette naturwissenschaftliche Sammlungen oder an die Einrichtung von Lehrwerkstätten — und zusätzliche Reformen im vorher skizzierten Ausmaß durchzuführen ohne beträchtliche staatliche Hilfe. Chile wird im Augenblick nicht willens und auch nicht in der Lage sein, gerade in die Deutschen Schulen des Landes derartiges zu investieren, gilt es doch zunächst einmal, die größte Schulraumnot im Lande zu beheben.

Die Bundesrepublik würde, wenn der chilenische Staat in dieser Form der Zusammenarbeit zustimmte — ein bilaterales Abkommen wäre vonnöten —, allenfalls nur an zwei oder drei Orten derartige Ausbildungsstätten erstellen, vielleicht aber nur auf Kosten der konventionellen Deutschen Schulen in Chile.

Im weitesten Sinn der Bildungshilfe zeichneten sich nach meinen Vorstellungen sehr wohl Aufgaben für die Deutschen Schulen in Chile ab, wenn auch sicher nicht für alle, zumal die finanziellen Möglichkeiten der Bundesrepublik und der Schulen selbst nur an wenigen Orten im Lande eine Förderung unter diesem Gesichtspunkt zweckmäßig erscheinen ließen („Klotzen statt Kleckern“).

Es steht nur zu befürchten, daß die Schulträger sich mit einer solchen Aufgabenstellung zumindest gegenwärtig nicht ohne weiteres identifizieren könnten. Sie und große Teile der Elternschaften sehen zukünftige Aufgaben subjektiver: in den

Schulen soviel deutsch-chilenische pädagogische Tradition zu erhalten wie möglich und den ihnen verbundenen Eltern einen möglichst problemlosen Zugang ihrer Kinder zur Universität zu gewährleisten.

Möglichkeiten? Wenn sie sich aus dem Schnittpunkt aller realisierbaren Vorstellungen der an den Schulen beteiligten „Institutionen“ ergeben, so möchte ich meinen, daß über das, was realisierbar ist, das letzte Wort noch nicht gesprochen werden kann. Dazu ist hüben wie drüben alles zu sehr in Fluß, die Verhältnisse lassen schwerlich eine Prognose zu.

Als Realist halte ich es daher mit Martin Luther: und wenn ich wüßte, daß morgen die Welt unterginge, so würde ich heute noch mein Mandelbäumchen pflanzen.

Als Optimist möchte ich sagen: die Deutschen Schulen in Chile haben in ihrer langen Geschichte viele Krisen durchgemacht, sie werden auch die augenblickliche zu überstehen wissen. Es entspräche nicht chilenischer Lebensart und chilenischem Geist, wenn nicht doch noch eine für viele annehmbare Lösung gefunden würde.

Als Pessimist habe ich keine Meinung, da ich zum Pessimisten nicht geboren bin.

Die Förderung kaufmännischen Unterrichts an deutschen Schulen im Ausland

Von Gerhard Jörk, Villa Ballester (Argentinien)

I. Situation der Wirtschaftsschule

In den folgenden Ausführungen ist zunächst immer an die Förderung schon bestehenden kaufmännischen Unterrichts und nicht an die Förderung der Einrichtung neuer Abteilungen an weiteren Schulen gedacht.

Die bestehenden Wirtschaftsschulen nehmen im deutschen Auslandsschulwesen eine Sonderstellung ein, einmal, was ihre Zahl und ihre Verteilung über die Kontinente angeht, und zum anderen, was ihr Alter angeht. Während z. B. die Deutsche Schule Villa Ballester über 50 Jahre alt ist, existiert ein deutschsprachiger Wirtschaftsunterricht erst seit drei Jahren. An der Goetheschule zu Buenos Aires hat es eigenständigen Wirtschaftsunterricht nie gegeben und, wie es aussieht, wird selbst der sogenannte Ergänzungsunterricht mit dem Ablauf dieses Jahres eingestellt. In Montevideo existiert die Handelsschule seit etwa 8 Jahren; damit gehört sie zu den ältesten Wirtschaftsschulen in Lateinamerika.

Während die allgemeinbildende Schule sich aus den Anfängen der Kolonieschule entwickelt hat und organisch gewachsen ist, waren die berufsorientierten Züge Ergebnis einer schulischen „Diversifikation“. Vieles spricht dafür, daß die Einrichtung der Wirtschaftsschulen zunächst dem Zweck diene, an der weiteren Allgemeinbildung nicht mehr interessierte oder ungeeignete Schüler innerhalb der Schule loszuwerden. Mit dieser Aussage soll jedoch nicht denen Unrecht getan werden, die immer positiv zur berufsfeldorientierten Bildung gestanden und für die Durchsetzung ihrer Ideen gekämpft haben.

Die genannte Motivation erklärt, weshalb an so wenigen Schulen kaufmännischer Unterricht erteilt wird und daß ihm dort, wo er erteilt wird, seitens der Schule wenig Bedeutung zugemessen wird. Das zeigt sich z. B. an dem geringen Einsatz für eine Basisausstattung, wie sie vergleichsweise der Musik-, Sport- oder Chemielehrer besitzt. Das zeigt sich weiterhin daran, daß es die Schule weitgehend dem Handelslehrer überläßt, zu informieren und zu werben, d. h. seine Schüler zu rekrutieren. Die Anteile an den jährlichen Bestelletats werden so bemessen, als verfügten die berufsbildenden Kurse schon über die notwendige Ausstattung. Eigentlich müßte versucht werden, einen Teil des Ausstattungsrückstandes Jahr für Jahr zu tilgen. Trotz dieser Entwicklungsschwierigkeiten kann behauptet werden, daß immer mehr Schüler und Schulabgänger beginnen, sich für eine wirtschaftliche Ausbildung zu interessieren. Das hängt einmal mit dem Bekanntheitsgrad der Wirtschaftsschule, der allgemeinen politischen und wirtschaftlichen Lage in den Gastländern und einer zunehmenden Emanzipation zusammen.

II. Die Förderung des kaufmännischen Unterrichts

Die bestehenden Wirtschaftsschulzweige haben Zuspruch, obwohl ihre Arbeitsbedingungen noch ungünstig sind und entsprechender praxisorientierter Unterricht in den einzelnen Ländern gar nicht, wenig oder nur in anderer Form bekannt ist, so daß junge Menschen kaum eine Vorstellung von den Zielen und Inhalten einer Berufsausbildung haben.

Die wirtschaftliche Situation in Lateinamerika ist alles andere als günstig. Die Universitäten sind überfüllt, die Zahl der Stellen für Akademiker, wenn auch in unterschiedlichem Maße, ist wesentlich kleiner als die der Absolventen. Die Schüler stellen immer häufiger und eindringlicher die Frage nach dem Nutzen, dem Ziel ihrer Bildung. Das geht so weit, daß man sich für die berufliche Tätigkeit in Deutschland interessiert und den Wunsch äußert, die Schulabschlüsse mögen doch auch dort anerkannt werden. Hinzu kommt die Tatsache, daß von der Auslandsschule immer stärker verlangt wird, daß sie den Unterricht an den Erfordernissen des Gastlandes orientiert. In unterschiedlichem Maße besteht in den einzelnen Ländern Südamerikas die Möglichkeit, daß deutschsprachige Absolventen der Wirtschaftsschulen in deutschen Unternehmungen arbeiten, wodurch die Gelegenheit entsteht, der deutschen Kultur am Arbeitsplatz zu begegnen und die deutsche Sprache zu praktizieren. Insgesamt läßt sich sagen, daß die Verantwortung vor dem uns anvertrauten Schüler, vor dem Gastland und nicht zuletzt vor dem deutschen Steuerzahler uns verpflichtet, kaufmännischen Unterricht in der Weise zu fördern, daß das Ziel der Wirtschaftsschule, praxisnah zu unterrichten und damit eine Existenzgrundlage zu schaffen, erreicht werden kann. Auf dem Wege dahin ist noch sehr viel zu tun.

Auf Grund der Interessenlage lassen sich verschiedene Träger der Förderung bestimmen. Zunächst ist die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen zu nennen, die bekanntlich im Auftrag des Auswärtigen Amtes deutsche Kulturpolitik im Ausland fördert. Es werden Mittel für Schulbauten, Einrichtungen, Lehrer, Schüler, Lehrmittel usw. bereitgestellt. Es wäre zu prüfen, in welchem Umfang und auf welche Art und Weise die Zentralstelle für den kaufmännischen Unterricht för-

dernd tätig werden könnte. Immerhin sieht man ihre besonderen Förderungsinitiativen im Fach Deutsch als Fremdsprache. An zweiter Stelle wäre die Schule als pädagogische „Exekutive“ zu sehen. Fachlehrer, Schulleiter und -vorstände könnten an Ort und Stelle über Notwendigkeit, Form und Umfang der Förderung befinden. Als Partner von Schülern und Eltern sind sie auf pädagogischem Gebiet zunächst betroffen, wenn man den Ansprüchen einer zeitgemäßen Bildung nicht gerecht werden kann. Die Privatschule als kostenpflichtige Einrichtung ist zudem zu der bestmöglichen Gegenleistung verpflichtet.

Als dritter Bereich läßt sich die Wirtschaft nennen. Die Wirtschaft ist auf qualifizierten Nachwuchs angewiesen und muß für den Fall, daß es keine Berufsausbildung in privaten oder staatlichen Schulen gibt, selbst Berufsbildungskurse organisieren und damit auch finanzieren. Auch wenn die Wirtschaft nicht als Auftraggeber des kaufmännischen Unterrichtes auftritt, darf wohl behauptet werden, daß es ein berechtigter Anspruch der Schule ist, Förderung durch die Wirtschaft zu erhoffen und zu verlangen, weil sie eigene Investitionen in der beruflichen Bildungsarbeit spart.

Als letzte Gruppe, die ein besonderes Interesse an kaufmännischer Ausbildung haben müßte, wären die Schüler und ihre Eltern selbst zu nennen. Allein durch ihre Zahl wären sie vorzüglich geeignet, als „pressure group“ zu agieren, um auf entsprechende Not- und Mißstände aufmerksam zu machen.

Die notwendige Förderung erstreckt sich auf verschiedene Gebiete. Der Einrichtungsstand der Wirtschaftsschulzweige zeigt, daß zunächst ein grundlegendes Inventar beschafft werden muß. Didaktisches Material, mit Ausnahme von Lehr- und Lernbüchern, sowie Hilfsmittel wie Vervielfältigungsgeräte, die besonders an Auslandsschulen notwendig sind, sind häufig nicht oder nur unvollständig vorhanden. Es kann vorkommen, daß aus Deutschland beschaffte Geräte monatelang unbenutzbar umherstehen, weil Zubehör fehlt oder eine notwendige Reparatur überhaupt nicht im Lande oder nur unter verhältnismäßig hohen Kosten durchgeführt werden kann. Das beweist, daß es notwendig ist, wenn möglich, Geräte aus der nationalen Produktion zu beschaffen. Hier müßten Schule, Verwaltung und Wirtschaft unbürokratisch handeln und durch die Bereitstellung der notwendigen Materialien die Arbeit der Wirtschaftsschule fördern. Häufig sind es Kleinigkeiten, deren Fehlen die Arbeit erschwert. Hier wäre die Einrichtung einer „kleinen Kasse“ vorteilhaft, die es erlauben würde, unverzüglich die im unterrichtlichen Alltag anfallenden Ausgaben zu bestreiten: der Lehrer sieht z. B. ein Buch oder eine Zeitschrift, deren Anschaffung er für den Unterricht für dringend hält, oder es müssen Photokopien außerhalb der Schule hergestellt werden, oder es müssen Stempel und Formulare für den Unterricht beschafft werden.

Es wäre bestimmt zweckmäßig, wenn ein deutscher entsandter Lehrer ein- bis zweimal jährlich mit seinem Schulleiter abrechnete. Das bedeutete auch eine Entlastung des Schulleiters, der Zeit für wesentlichere Aufgaben hätte. Jeder weiß, wieviel unnötige Laufereien und Zeit für die Erledigung dieser Kleinigkeiten aufgewendet werden müssen.

Wenn auch für den Erfolg im Klassenzimmer die materiellen Voraussetzungen von großer Bedeutung sind, so besteht die Förderung kaufmännischen Unterrichtes

dennoch nicht allein im Geldlichen. Die Wirtschaftsabteilungen sind, wie eingangs erwähnt, relativ junge Schulzweige. Während die allgemeinbildende Schule wie selbstverständlich hingenommen wird, muß die Wirtschaftsschule ihr Dasein immer aufs neue rechtfertigen. Das hängt natürlich damit zusammen, daß sich viele potentielle Schüler keine oder nur sehr verschwommene Vorstellungen über die Möglichkeiten einer berufsorientierten Schulbildung machen können. Es gibt, wie gesagt, in vielen oder vielleicht allen lateinamerikanischen Staaten kein Schulwesen, das inhaltlich dem von uns angestrebten entspricht, so daß die Schüler und ihre Eltern nicht auf eigene oder fremde Kenntnisse und Erfahrungen zurückgreifen können, wenn sie sich informieren wollen. Die Notwendigkeit, diese Informationslücke zu schließen, erfordert sehr viel Aufklärungsarbeit. Sie sollte nicht allein dem an der Schule unterrichtenden Fachlehrer überlassen bleiben, weil er immer ein wenig in dem Verdacht steht, „pro domo“ zu reden. Selbstverständlich wird er mit sachlichem Rat immer zur Verfügung stehen. Hier könnte eine nützliche Förderung darin bestehen, daß die Zentralstelle, die Schule und auch die Industrie- und Handelskammer ihre Autorität, ihren Einfluß und ihre Möglichkeiten nutzen, das berufsorientierte Schulwesen durch Informationshilfe zu unterstützen. Für die Zentralstelle entstünden damit wahrscheinlich personelle Probleme, deshalb wäre die erste überzeugende Handlung in dieser Richtung die Beschäftigung eines Wirtschaftspädagogen, der selbst über Auslandserfahrung verfügt. Information, wie sie eingangs für die potentiellen Schüler der Wirtschaftsschule für notwendig gehalten wurde, scheint auch wertvoll für die deutschen und nationalen Schulleitungen sowie die Schulvorstände zu sein, um zu einem — sagen wir — noch besseren Verständnis zu gelangen. Sicher ließe sich das Miteinanderarbeiten noch weiter intensivieren oder, soweit nicht vorhanden, erst einmal in Gang setzen. Es soll nicht vergessen werden, daß von maßgeblicher Bedeutung für den Erfolg der Arbeit an der Wirtschaftsschule im Ausland eine entsprechende Vorbereitung und Einarbeitungszeit des neuen Kollegen notwendig sind. Dieses Problem ist deshalb schwerwiegender als bei den Lehrern allgemeinbildender Fachrichtungen, weil der Handelslehrer allein einen ganzen pädagogischen Bereich zu verantworten hat. Die bloße Information, vom ausscheidenden Kollegen schriftlich hinterlassen, ist zwar wertvoll, aber völlig unzureichend. Notwendig wäre die Entsendung des ablösenden Lehrers schon ein Jahr vor dem Ausscheiden seines Vorgängers, damit er in die vielfältigen besonderen Aufgaben eingearbeitet werden kann und die so wichtige Kontinuität in der Arbeit des jungen Schulzweiges unbedingt erreicht wird. Dieses System ist bisher einmal mit gutem Erfolg in Montevideo praktiziert worden. Zusätzlich könnten Erfahrungsberichte auch von Kollegen anderer Schulen zur Verfügung stehen.

In einer Information der ZfA stand zu lesen, sie würde erst dann aktiv werden, wenn Initiativen von den Auslandsschulen kämen. Es ließe sich ebensogut vorstellen, daß die Auslandsschulen auch auf Grund von Initiativen der ZfA aktiv werden könnten.

Begrüßenswert wäre eine sich in gewissen Zeitabständen wiederholende Information der Öffentlichkeit durch die Schule. In Schulzeitungen, Rundbriefen, auf Elternabenden, in Podiumsdiskussionen über die Tagespresse oder in bestimmten Fällen auch über den Rundfunk ließe sich erreichen, daß der Wissensstand über unseren Schulzweig erhöht wird, seine Ziele und Inhalte bekannt werden, so daß

eigentliche Werbung überflüssig wird, weil das natürliche Interesse mit den zunehmenden Kenntnissen automatisch wächst.

Eine weitere Förderung kaufmännischen Unterrichts ist in der Ausweitung des Berechtigungswesens zu sehen. Ideal wäre eine beiderseitige Anerkennung der erlangten Abschlüsse, d. h. eine Anerkennung sowohl durch die nationale als auch durch die deutsche Behörde. Neben politischen und rechtlichen Schwierigkeiten bestehen aber auch unterrichtsinhaltliche. Es wird die Vermutung geäußert, daß mit der Überwindung sachlicher Probleme auch die übrigen leichter zu bewältigen sein könnten. Dazu ein Beispiel: Die Deutsche Schule Villa Ballester in Buenos Aires strebt einen bilingualen wirtschaftswissenschaftlichen Zweig des Gymnasiums an. Die deutschen Lehrer hatten keine Gelegenheit, ihre didaktischen Vorstellungen über ihren Unterricht in den Planentwurf einzubringen. Da die bilinguale Unterrichtsform auf Initiative der Deutschen Schule mit Unterstützung des Schulberaters und der Deutschen Botschaft vor sich ging, bleibt es unerklärlich, daß hier keine Kompromißformel versucht wurde. Hier wird die spätere Anerkennung durch deutsche Kultusbehörden erschwert und der Lehrer zum bloßen Erfüllungsgehilfen degradiert. Es sollte einmal sondiert werden, unter welchen Voraussetzungen der Besuch deutscher Wirtschaftsschulen im Ausland in Deutschland zum Besuch weiterführender Bildungseinrichtungen berechtigt oder als anerkannter Abschluß für eine berufliche Anstellung ausreicht. Mit dem Gesagten wird nicht die Absicht zum Ausdruck gebracht, daß etwa eine neue Form des „Gastarbeiters“ entwickelt werden soll, aber immerhin gibt es eine Reihe deutscher und deutschstämmiger Kinder, die später für immer oder auf Zeit in Deutschland leben werden und auf einen anerkannten Abschluß Wert legen müssen.

Ein in Deutschland anerkannter Abschluß hat auch eine psychologische Bedeutung, weil er vielen Absolventen als das Image des Vollwertigen, des nicht Improvisierten und nicht Provisorischen erscheint, auch wenn grundsätzlich überhaupt nicht die Absicht besteht, nach Deutschland überzusiedeln. Immerhin fördert die Deutsch-Argentinische Industrie- und Handelskammer in Buenos Aires die Wirtschaftsschule durch ihre Bereitschaft, die Prüfungen zu beobachten und die Abschlußzeugnisse für ihren Geltungsbereich zu unterzeichnen. Das ist wenigstens eine kleine „moralische“ Unterstützung gegenüber den einigen hundert deutschen Betrieben in Groß-Buenos-Aires. Ähnlich wird in Montevideo verfahren. Eine letzte Form der Förderung ist in den besonderen Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit der Wirtschaft zu sehen. Hierbei braucht nicht unbedingt nur an die deutschen Firmen im Ausland gedacht zu werden oder an andere Unternehmungen aus dem deutschsprachigen Raum Europas. Betriebsbesichtigungen, Unterrichtsbesuche von Firmenvertretern als Referenten, Planabsprache mit der Praxis, Einrichtungen von Praktikanten- und anderen Ausbildungsstellen, die Übernahme von Absolventen der Wirtschaftsschule sowie die Überlassung von Inventar und die Gewährung von Buchspenden sind nur die wichtigsten Möglichkeiten einer Förderung durch Zusammenarbeit mit der Wirtschaftspraxis.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß Förderung nicht allein Geld kostet, sondern auch ein hohes Maß an Initiative verlangt. Beides setzt Einsicht in den Wert und die Notwendigkeit berufsorientierten Unterrichts voraus.

Die Orientierungsstufe an der Deutschen Schule Mailand

Von Klaus Gruhn, Mailand

I. Vorbemerkungen zum Stand der Diskussion im Inland

Im innerdeutschen Schulsystem vollzieht sich gegenwärtig ein Prozeß der Neuorientierung und Weiterentwicklung, der u. a. in einer tiefgreifenden Reform der Richtlinien, der curricularen Angebote und der Stundentafeln seinen Niederschlag findet, aber auch in der schulorganisatorischen Reform der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II. In diesem Zusammenhang sieht der Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für die Bildungsplanung aus dem Jahre 1973 die Zusammenfassung der Klassen 5 und 6 der Sekundarstufe I zur „Orientierungsstufe“ vor. Alle Bundesländer haben sich auf die Vereinheitlichung der Rahmenbedingungen und auf die allgemeine Einführung der Orientierungsstufe ab 1976 verständigt, allerdings nach Organisationsvorstellungen, die teils von schulformgebundenen, teils von schulformunabhängigen Modellen ausgehen. Die entscheidenden Aufgaben der Orientierungsstufe, die wir in der Fachliteratur wie in den diversen Entwürfen und Gesetzesvorlagen formuliert finden, lassen sich dabei als Streben nach größerer Startgerechtigkeit, nach Chancengleichheit und angemessener sozialer Entwicklung des Individuums, nach verbesserter individueller Förderung der Lernfähigkeit, Aufhebung der Selektion zu Beginn des 5. Schuljahres und Gewähr der Durchlässigkeit skizzieren.

II. Das Mailänder Experiment einer „Eingangsstufe“

Vor dem Hintergrund dieser Tatbestände kann das Experiment einer „Eingangsstufe“ im Sekundarbereich gesehen werden, das für vier Jahre an der Deutschen Schule Mailand vom Schuljahr 1969/70 bis zum Schuljahr 1972/73 lief und das durch entsprechende Beschlüsse der Fach- und Allgemeinkonferenzen sowie des Schulvorstandes seit Beginn des Schuljahres 1973/74 zur Einrichtung einer „Orientierungsstufe“ innerhalb einer Auslandsschule führte, die man mit ihrem zweijährigen Kindergarten, einer dreizügigen Grundschule, einem Realschulzweig mit der Möglichkeit eines Hauptschulabschlusses nach Klasse 9 sowie einem neusprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen zweizügigen Gymnasialzweig als eine additive Gesamtschule bezeichnen kann.

1. Beschreibung der „Eingangsstufe“ während des Experiments

Zunächst wurde zwei Schuljahre hindurch die Eingangsstufe zweijährig geführt, d. h. sie umfaßte die Klassen 5 und 6. Da sich zeigte, daß sich zu große Unterschiede in der Stoffaneignung und im Leistungsfortschritt in den Fächern mit ausdifferenziertem Unterricht ergaben, wurde die Eingangsstufe mit Beginn des Schuljahres 1971/72 auf ein Jahr reduziert.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den früheren Klassen 5 und 6 und denen der Eingangsstufe bestand in der äußeren Differenzierung*) des Unterrichts in den

*) Vgl. die Vereinbarung über die Orientierungsstufe (Klassen 5 und 6) S. 309 in diesem Heft.

Fächern Deutsch, Italienisch, Englisch und Mathematik durch Bildung von je drei homogenen Leistungsgruppen. Diese äußere Differenzierung sollte zwei Ziele besser erreichen helfen: die Förderung der leistungsschwächeren Schüler und die größere Absicherung der Auslese.

Ein weiteres Merkmal war die Durchlässigkeit des Systems innerhalb der Eingangsstufe. Die Schüler konnten in regelmäßigen Abständen entsprechend ihrem Leistungsfortschritt in andere Leistungsgruppen eingewiesen werden.

Das dritte Merkmal des Experiments bestand darin, daß die Einweisung eines Schülers in einen der weiterführenden Schulzweige, den Gymnasial- und Real-schulzweig, nicht mehr vom Grundschullehrer der 4. Klasse erfolgte, sondern auf Grund der Beobachtungen in den Leistungsgruppen und im übrigen nichtdifferenzierten Fachunterricht von den jeweils zuständigen Klassenkonferenzen am Ende der Eingangsstufe, also zunächst am Ende des 6. Schuljahres und seit dem Schuljahr 1971/72 am Ende des 5. Schuljahres.

2. Darstellung der Beobachtungen und Erfahrungen

Die Erfahrungen der in der Eingangsstufe unterrichtenden Kollegen wurden regelmäßig auf sogenannten Eingangsstufenkonferenzen ausgetauscht. Sodann wurde im Schuljahr 1972/73 an alle Lehrer der Schule ein Fragenkatalog verteilt, der die Grundlage für schriftliche Erfahrungsberichte der einzelnen Kollegen zu den organisatorischen, psychologischen, pädagogischen und didaktischen Problemen der Eingangsstufe bildete. Darüber hinaus wurde die Leistungsentwicklung aller Schüler statistisch erfaßt, die die Eingangsstufe durchlaufen hatten. Eine besondere Arbeitsgruppe und zwei Eingangsstufenkonferenzen bereiteten schließlich die Entscheidung der Gesamtkonferenz über die endgültige Einführung einer „Orientierungsstufe“ an der Deutschen Schule Mailand vor. Der Begriff „Orientierungsstufe“ wurde einmal in Anlehnung an die Terminologie im Inland gewählt, zum anderen erscheint in ihm eine besondere Funktion dieses Schulbereichs treffend bezeichnet.

Folgende Erfahrungen spielten bei den abschließenden Überlegungen eine besondere Rolle:

Eine weitergehende Koordination des Unterrichtes in der 4. Grundschulklasse und des Unterrichtes in den 5. und 6. Jahrgangsklassen erwies sich in allen Phasen des Experimentes als wünschenswert und wurde als Zukunftsaufgabe festgelegt. Zu Beginn des Experimentes hätten die Lehrziele und Stoffpläne genauer definiert und differenziert werden müssen. Auch in diesem Bereich erwachsen eine Reihe von Zukunftsaufgaben. Statistiken und Beobachtungen der Kollegen des Grundschul- und Sekundarbereichs ergaben, daß die endgültige Einweisung der Schüler in die weiterführenden Schulzweige durch die Klassenkonferenzen nach den Beobachtungen der Fachlehrer im Fachunterricht der 5. bzw. 5. und 6. Klassen besser abgesichert war als durch die Entscheidung des einzelnen Grundschullehrers am Ende der 4. Klasse.

Ein noch weiter zu prüfendes Nebenergebnis der statistischen Auswertungen war die Einsicht, daß unabhängig von möglichen Testverfahren dem Erfolg eines

Schülers in der 1. Fremdsprache (Deutsch oder Italienisch) und der Mathematik im Primarbereich ein beträchtlicher Prognosewert für weitere Schulerfolge zukommt.

Die Auflösung der Klassenverbände in Leistungsgruppen in den sogenannten Kernfächern hatte eine Reihe negativer und positiver Folgen. Neben der Umstellung vom Gesamtunterricht der Grundschule auf den Fachunterricht im Sekundarbereich bei verschiedenen Fachlehrern sahen sich die Schüler zusätzlich noch aus ihrem Klassenverband gelöst, wenn sie am Leistungsgruppenunterricht teilnahmen. Die Arbeit in den drei eingerichteten Leistungsgruppen a, b und c machte einerseits deutlich, daß bei der inneren Homogenität der Gruppen die Unterrichtsarbeit in den Gruppen a und c wesentlich erleichtert und für die Schüler sinnvoller gestaltet werden konnte. Die leistungsstarken Schüler der Gruppe a konnten besser gefördert werden, aber auch die leistungsschwächeren Schüler der Gruppe c waren angemessener zu fördern und insbesondere nicht mehr dem ständigen Leistungsdruck und den negativen Arbeitsergebnissen ausgesetzt, die sie in einer Jahrgangsklasse erzielt hätten. Ein gewisses Problem bildete hingegen die Leistungsgruppe b, weil in ihr die stimulierende Wirkung leistungsstärkerer Schüler auf die durchschnittlich Begabten entfiel.

Eine weitgehende äußere Differenzierung des Unterrichtes in der Orientierungsstufe macht zudem eine Differenzierung des Unterrichtes nach gleichen oder ähnlichen Prinzipien auch in den folgenden Klassen der Sekundarstufe I erforderlich, für die im Augenblick die Voraussetzungen an vielen Auslandsschulen noch nicht gegeben sein dürften.

Im erprobten Modell schienen insgesamt die Aufgaben erfüllt; es hatte zur Förderung ebenso wie zu gerechter Auslese beigetragen und es ermöglicht, auf Grund der Urteile und Beobachtungen der Fachlehrer einen dem einzelnen Kind angemessenen Weg in die unterschiedlichen Zweige des Sekundarbereichs mit größerer Sicherheit zu bestimmen. Allerdings zwangen negative Erfahrungen zu der Einsicht, daß, ausgehend vom Modell des Experiments, vor der endgültigen Einführung der Orientierungsstufe weitere Modellvorstellungen zu diskutieren seien.

3. Kritische Betrachtung anderer realisierbarer Modelle

a) Das Modell eines „Orientierungsjahres“: Es könnte aus der nichtdifferenzierten Weiterführung der Jahrgangsklassen der Primarstufe im 5. Schuljahr bestehen, böte den Vorteil der Gewöhnung an den Fachunterricht und befreite den Grundschullehrer von der alleinigen Entscheidung über die schulische Zukunft des Kindes. Es stünde aber andererseits der Entwicklung zweijähriger Orientierungsstufen im Inland und den Vorstellungen des Deutschen Bildungsrates entgegen und würde auch die pädagogischen und psychologischen Probleme voll bestehen lassen, die sich bei Ausrichtung auf die Lehrplanziele des Gymnasiums durch die Überforderung schwacher Schüler im 5. Schuljahr ergäben.

b) Eine zweijährige Orientierungsstufe mit zwei Leistungsgruppen (a und b) in den Kernfächern: Sie käme dem an der Deutschen Schule Mailand durchgeführten Experiment am nächsten, die Problematik der Leistungsgruppe b entfielen, das Problem der angemessenen Förderung der Begabungstypen könnte bewältigt werden.

Andererseits blieben die organischen Schwierigkeiten der äußeren Differenzierung bestehen, zu den Übergangsschwierigkeiten für die Schüler beim Eintritt in die Sekundarstufe käme die zusätzliche Unruhe durch die Auflösung der Klassenverbände, und außerdem würde in zwei Jahren die Leistungsschere in den beiden Leistungsgruppen zu weit auseinanderlaufen, so daß für Schüler, die die 7. Jahrgangsklasse des Gymnasiums besuchen, aber in der Orientierungsstufe in einer oder zwei b-Gruppen unterrichtet wurden, erhebliche Schwierigkeiten bei der Stoffaneignung entstünden. Gerade das Öffnen der Leistungsschere durch den ausdifferenzierten Unterricht hatte ja bereits während der Experimentierzeit zur Reduzierung der „Eingangsstufe“ auf ein Jahr geführt.

c) Die zweijährige Orientierungsstufe in Anlehnung an das sogen. Markdorfer Modell in Baden-Württemberg, das für die Orientierungsstufe Haupt-, Realschul- und gymnasiale Klassenverbände vorsieht, in denen die Durchlässigkeit, d. h. der Übertritt des Schülers von einem zum anderen Klassenverband erhalten bleibt. Neben der Tatsache, daß an Auslandsschulen im allgemeinen kein Hauptschulzweig geführt wird und in diesem Modell eine Reihe von Empfehlungen der Bund-Länder-Kommission nicht berücksichtigt erscheint, spricht gegen dieses Modell auch die Erfahrung während des Experiments, daß die Leistungsdifferenz zwischen dem Gymnasial- und Realschulzweig eine Durchlässigkeit im wesentlichen nur vom Gymnasial- zum Realschulzweig möglich machen würde, so daß die Schüler zu sehr den damit verbundenen negativen Erfahrungen ausgesetzt wären.

III. Die Orientierungsstufe der Deutschen Schule Mailand

Die eigenen Experimentiererfahrungen, eine kritische Betrachtung verschiedener Modellvorstellungen und die Auseinandersetzung mit einschlägiger Fachliteratur, insbesondere dem Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission, führten mit Beginn des Schuljahres 1973/74 zur Einführung einer „Orientierungsstufe“ an der Deutschen Schule Mailand für die jeweils 5. und 6. Schuljahre, d. h. die beiden ersten Klassen der Sekundarstufe I, in der die positiven Erfahrungen möglichst voll zur Wirkung kommen und die negativen Faktoren möglichst ausgeschlossen bleiben sollen. Daraus ergab sich die folgende organisatorische und didaktische Konzeption:

Das 5. Schuljahr wird in den drei aus der Primarstufe kommenden Klassenverbänden weitergeführt. In den beiden Grundsprachen der Schule, Deutsch und Italienisch, wird der Unterricht jedoch in der Weise differenziert, daß jeweils zwei Gruppen der Leistungsstufe a und eine Gruppe der Leistungsstufe b gebildet werden. Die Durchlässigkeit zwischen den Gruppen a und b bleibt erhalten, über den Gruppenwechsel wird auf regelmäßig zusammentretenden Orientierungsstufenkonferenzen entschieden („setting“).

Der Unterricht in allen übrigen Fächern wird in den Klassenverbänden erteilt. Für leistungsschwächere Schüler wird aber eine zusätzliche Förderstunde in den Fächern Englisch und Mathematik zum Ausgleich von Leistungsdefiziten eingerichtet.

Am Ende des ersten Jahres der Orientierungsstufe werden auf Grund der Leistungsentwicklung und der Beurteilung der Lehrer die Schüler nach einem festgelegten Modus in zwei Klassenverbände der Leistungsgruppe a und einen Klassenverband der Leistungsgruppe b eingewiesen („streaming“). Die Anforderungen in der Leistungsgruppe a orientieren sich stärker auf den späteren Eintritt in den gymnasialen Zweig, die Anforderungen in der Leistungsgruppe b orientieren sich bereits auf den späteren Eintritt in den Realschulzweig der Sekundarstufe I. Das geschieht bei einem einheitlichen curricularen Grundangebot im wesentlichen durch eine Differenzierung der Anspruchshöhe mit dem Ziel der mittleren Erreichbarkeit für die jeweilige Leistungsgruppe, so daß während des gesamten 6. Schuljahres (zweites Jahr der Orientierungsstufe) die Durchlässigkeit erhalten bleibt.

Am Ende des zweiten Jahres der Orientierungsstufe treten die einzelnen Schüler nach einem ebenfalls festgelegten Modus in den gymnasialen Zweig oder in den Realschulzweig der Sekundarstufe I der Deutschen Schule Mailand ein.

IV. Kritische Beurteilung

Wenn wir diese pragmatische Form einer Orientierungsstufe, die frei von der insbesondere bei Forderungen nach schulformunabhängigen Orientierungsstufen zu beobachtenden Ideologisierung erscheint, mit den Vorstellungen vergleichen, wie wir sie in dem Strukturplan für das Bildungswesen, dem Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für die Bildungsplanung und der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz über die Orientierungsstufe vom 28. 2. 1974 formuliert finden, sehen wir in ihr eine ganze Reihe von Wünschen und Merkmalen realisiert.

Sie integriert die Schüler des 5. und 6. Jahrgangs schulformübergreifend mit dem Ziel, die Entscheidung über die einzuschlagende Schullaufbahn bis zum Ende des 6. Schuljahres offenzuhalten. Die in diesem Zusammenhang aufgestellten Forderungen nach Selbsterprobung und Selbsterfahrung des Schülers erscheinen in der Mailänder Orientierungsstufe ebenso erfüllt wie die nach Information über die objektiven Gegebenheiten und Aufgaben der weiterführenden Schulzweige sowie die nach Entscheidungshilfen für Eltern, welche in Einzelgesprächen mit den Lehrern und in regelmäßig einberufenen Elternversammlungen gegeben werden.

Ein in der Konzeption der KMK als wesentlich genanntes Ziel, der Ausgleich regional und sozial bedingter Bildungsunterschiede, in dem wir die Forderungen nach Startgerechtigkeit und Chancengleichheit reflektiert finden, muß bei der gegenwärtigen Struktur der Auslandsschulen hingegen in einem abgewandelten Sinne verstanden werden. Hier spielt der Ausgleich sozial bedingter Bildungsunterschiede beim Eintritt in die Orientierungsstufe nur dann eine Rolle, wenn der Besuch der Primarstufe an der gleichen Schule nicht verpflichtend ist. In Mailand muß ein italienischer Schüler die Primarstufe besuchen, deutschen Schülern wird durch jeweils individuelle Förderungsmaßnahmen ein späterer Eintritt von einer Inlandsschule her soweit wie möglich erleichtert. Startgerechtigkeit und Chancengleichheit müssen aber an einer Begegnungsschule im Ausland in einem anderen Bereich erfüllt sein, nämlich dem der beiden Grundsprachen, hier dem Deutschen und Italienischen, die für jeweils eine Schülergruppe Muttersprache oder

Fremdsprache sind. Das war ein wesentlicher Grund, den Unterricht in diesen beiden Fächern zu differenzieren („*setting*“). Für das Fach Italienisch besteht im übrigen eine Differenzierung seit längerem im gesamten Primarbereich. Natürlich erfordert die äußere Differenzierung des Unterrichts in den beiden Fächern eine besondere Differenzierung des Lehrplans sowie die Formulierung eines curricularen Grundangebots. Die Arbeiten daran sind an der Deutschen Schule Mailand zum Teil erfolgt, zum Teil laufen sie noch. Die Unterrichtsarbeit in den außen-differenzierten Gruppen ist jedenfalls so angelegt, daß die Schüler in den jeweiligen Leistungsgruppen b bei Verzicht auf bestimmte Formen der selbständigen Sprachgestaltung eine möglichst sichere sprachlich-formale Basis gewinnen, mit der sie quantitative und qualitative Unterschiede der Stoffaneignung bei Eingliederung in die Jahrgangsklassen des Gymnasialzweiges leicht überwinden können.

Die schulformunabhängige Orientierungsstufe der Deutschen Schule Mailand stellt eine der beiden von der KMK bezeichneten Organisationsformen der Orientierungsstufe dar. In ihr sind Lernangebote, Lernziele, grundlegende Inhalte und Arbeitsverfahren, Lernbereiche und Stundentafeln in der Weise koordiniert, daß die Durchlässigkeit gewährleistet bleibt. Die von der KMK gegebenen Orientierungsdaten sind mit den Stundentafeln für die Klassen 5 und 6 in Mailand bis auf die hier wesentlich geringeren Stundenzahlen für die Naturwissenschaften vereinbar. Man muß dabei bedenken, daß in Mailand Englisch bereits 2. Fremdsprache ist und daß für das Fach Italienisch pro Klasse 4 Wochenstunden vorgesehen sind.

An vielen Inlandsschulen ist es ein Problem, der Forderung nach einem Einsatz von Lehrern aller Schulzweige in der Orientierungsstufe nachzukommen; an der additiven Mailänder Gesamtschule ist dies leicht zu lösen bzw. gar nicht entstanden, weil schon während der Experimentierzeit Grundschul-, Realschul- und Gymnasiallehrer gemeinsam in der Orientierungsstufe tätig waren, ihre pädagogischen und didaktischen Erfahrungen einbrachten und den Erfahrungsaustausch sowie die Überlegungen zur Lehrplangestaltung erleichterten.

Während die empfohlenen Formen der inneren Differenzierung in Mailand nur in Ansätzen durch die persönliche Initiative einzelner Lehrer verwirklicht sind — die fruchtbaren pädagogischen und didaktischen Möglichkeiten von Lerngruppenbildungen setzen allerdings von der Behörde zu gewährende Verfügungsstunden für Differenzierungsmaßnahmen voraus —, besteht die äußere oder fachspezifische Differenzierung, auch „*setting*“ genannt, in Mailand, wie schon erwähnt, in den Fächern Deutsch und Italienisch. In der Literatur wird die äußere Differenzierung von Schülern der Orientierungsstufe öfter als problematisch angesehen, doch zieht auch die Vereinbarung der KMK über die Orientierungsstufe die fachspezifische Differenzierung in den Sprachen und in der Mathematik nach dem 1. Halbjahr der 5. Jahrgangsstufe in Betracht, weil sie wie alle anderen Formen der Differenzierung der Förderung der Schüler nach Leistung und Eignung dient.

Dem kritischen Betrachter des Mailänder Konzepts fällt auf, daß eine bedeutsame Vorentscheidung über den Bildungsweg des Schülers am Ende der 5. Klasse mit der Einweisung in eine fächerübergreifende Leistungsgruppe a bzw. b erfolgt. Diese Form der Differenzierung, auch „*streaming*“ genannt, schien nach den Er-

fahrungen aus der Experimentierzeit nötig, um bei der relativ kleinen Schülerzahl einer Auslandsschule dem individuellen Lern- und Leistungsvermögen der Schüler gerecht bleiben zu können. Dabei muß, bei grundsätzlicher Durchlässigkeit des Systems bis zum Ende der 6. Klasse, natürlich das einheitliche curriculare Grundangebot zusätzlich in seiner Anspruchshöhe mit dem Ziel der mittleren Erreichbarkeit für die jeweilige Lerngruppe differenziert werden.

Die überall gewünschten zusätzlichen Förderungsmaßnahmen zur Behebung von Lerndefiziten bestehen in der Mailänder Orientierungsstufe nur in je einer Förderstunde für die Fächer Englisch und Mathematik in der Klasse 5. Das mag als wenig erscheinen, doch ist zu bedenken, daß auch in der Vereinbarung der KMK drei Wochenstunden als Höchstmaß des zusätzlichen Unterrichts für den einzelnen Schüler genannt werden und daß andererseits durch Stellenzuweisungen und festgelegte Wochenlehrerstunden einer Ausweitung individueller Fördermaßnahmen insbesondere in der 6. Klasse enge Grenzen gesteckt sind.

Wird schon hier deutlich, daß neu anfallende Aufgaben nicht nebenbei erledigt werden können, so gilt das erst recht für die von der KMK vorgesehenen Beratungsaufgaben gegenüber Eltern und Schülern, die geforderte begleitende Beobachtung des Lernverhaltens in pädagogischen Gutachten sowie die Abstimmung über Lernzielkontrollen und standardisierte Leistungstests. Dafür sind in den Erlassen der Länder bereits Deputate für Orientierungs- und Beratungsstunden vorgesehen; sie für Orientierungsstufen an Auslandsschulen einplanen zu können bleibt zur Zeit noch ein Desideratum.

Die bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, daß der Pragmatismus, mit dem man an einer deutschen Schule im Ausland eine Orientierungsstufe ausgeformt hat, zu einem System führte, das den Aufgaben der Schule und der Pädagogen gegenüber Kindern der 5. und 6. Jahrgangsklassen auf beachtliche Weise gerecht wird. Es erfüllt sicher nicht alle Wünsche der Bildungstheoretiker, und dem kritischen Betrachter wird auch manche Kompromißlösung offenbar. Das kann an einer unter besonderen soziologischen und kulturpolitischen Bedingungen lebenden Auslandsschule mit großer Lehrerfluktuation und beschränkter Schülerzahl auch nicht anders erwartet werden. Aber es scheint hier ein Weg beschritten, der die Weiterentwicklung der Sekundarstufe I und II unserer Schule im Sinne der Zielprojektionen des Rahmenplanes und des Bildungsgesamtplanes fördert und der modernen pädagogischen und didaktischen Erkenntnissen entspricht.

Oberschulrat Hubert Klemp +

Am 30. September 1974 wurde Oberschulrat Hubert Klemp, noch nicht 50 Jahre alt, jäh aus einem von rastlosem Schaffen erfüllten Leben gerissen, und tief erschüttert trauern seine Freunde und Mitarbeiter um ihn. Nach langer Auslandstätigkeit als Lehrer in Concepción und als Leiter des Wilhelm-von-Humboldt-Instituts in Santiago kehrte er 1966 in sein Heimatland Hessen zurück und wirkte dort als Dozent an der Pädagogischen Fachhochschule in Fulda. Seine Wahl in den Vorstand des Verbandes deutscher Lehrer in Chile und des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland war Ausdruck der hohen Achtung und des großen Vertrauens aller Auslandslehrer für diesen seltenen Mann. Bei der Gründung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in diese berufen, konnte er jetzt seine einzigartige Sachkenntnis, seine unermüdlige Arbeitskraft und seine schöpferische Phantasie den Auslandsschulen widmen. Ihre Erneuerung aus dem Geiste unserer Zeit wurde seine Lebensaufgabe, und in ihrem Dienst war er zuletzt als Schulberater der Botschaft der Bundesrepublik in Lima tätig. Sein Verlust trifft die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und seine vielen Freunde hart. Wir werden seine mitreißende Arbeitsfreude und seine selbstlose Hilfsbereitschaft, seinen tiefen Lebensernst und seine humorvolle, sich keinem versagende Freundlichkeit nie vergessen. Hubert Klemp hatte viele Freunde.

**Für alle Mitarbeiter der
Zentralstelle für das Auslandsschulwesen**

Engelbart Onnen

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Vereinbarung über die Orientierungsstufe (Klassen 5 und 6)

— *Beschl. d. KMK v. 28. 2. 1974* —

1. Vorbemerkung

Die Kultusministerkonferenz hat in ihrer 132. Plenarsitzung am 9./10. Oktober 1969 beschlossen, sich mit den Fragen der Sekundarstufe I (Klassen 5 bis 10) und deren Abschlüsse zu befassen und dabei „zu einer Planung zu gelangen, in der gemeinsame Vorstellungen über die inhaltliche und organisatorische Abstimmung der beteiligten Schulgattungen entwickelt werden“. Sie hat in ihrer 165. Plenarsitzung am 3. November 1972 unter Berücksichtigung der Beschlüsse der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung ihre Absicht bekundet, eine Vereinbarung über die Orientierungsstufe (Klassen 5 und 6) anzustreben.

Die nachfolgende Vereinbarung über die Orientierungsstufe ist Teil einer noch zu entwickelnden umfassenderen Vereinbarung über den Sekundarbereich I; sie wird — unter Umständen in geänderter Form — darin aufgehen. Die Vereinbarung enthält nur Regelungen, die für die Klassen 5 und 6 gelten. Alle weitergehenden Regelungen — insbesondere zur inhaltlichen Gestaltung des Sekundarbereichs I — bleiben der umfassenderen Vereinbarung vorbehalten.

2. Die Klassen 5 und 6 im bestehenden Schulwesen

Die Klassen 5 und 6 bilden schon heute nach übereinstimmender Auffassung der Unterrichtsverwaltungen eine Stufe der Orientierung, die unter verschiedenen Bezeichnungen geführt wird (Eingangs-, Beobachtungs-, Erprobungs-, Förder- und Orientierungsstufe). Diese Stufe ist überwiegend den bestehenden Schulformen zugeordnet. In Schulversuchen haben sich Formen entwickelt, die es ermöglichen, Schüler der Klassen 5 und 6 schulformübergreifend zusammenzufassen und nach einem einheitlichen Curriculum zu unterrichten.

Für die Aufnahme der Schüler in die Klassen 5 und 6 der weiterführenden Schulformen des bestehenden Schulwesens sind der Wille der Erziehungsberechtigten und das Gutachten der Grundschule maßgebend. In bestimmten Fällen wird ein besonderes Aufnahmeverfahren, das auch eine Aufnahmeprüfung enthalten kann, durchgeführt.

Der Unterricht vollzieht sich in Einzelfächern; zum Teil ist er fächerübergreifend organisiert.

In fast allen Ländern der Bundesrepublik finden sich innerhalb der verschiedenen Schulformen und in schulformunabhängigen Orientierungsstufen Formen der Differenzierung nach Fachleistungen, insbesondere in Mathematik und/oder in der 1. Fremdsprache.

Weitere Fördermaßnahmen zielen auf das Beheben von Lernmängeln und die Milderung unerwünschter Auswirkungen der Leistungsdifferenzierung; sie dienen auch der Verbesserung der Durchlässigkeit.

In Schulen, die keine Ganztagschulen sind, füllen der Pflichtunterricht und die Fördermaßnahmen die zur Verfügung stehende Zeit aus. Ergänzende Unter-

richtungsangebote, die den Interessen und Neigungen der Schüler besonders entgegenkommen, sind hier in der Regel nicht möglich.

3. Ziele der Orientierungsstufe

Ziel der Orientierungsstufe ist es, aufbauend auf der im Primarbereich begonnenen gemeinsamen Grundbildung die Entscheidung über die Schullaufbahn der Schüler bis zum Ende der Klasse 6 offenzuhalten, um sie dadurch auf eine verlässlichere Grundlage zu stellen.

Daher werden in der Orientierungsstufe angestrebt:

- Erprobung und Erfahrung der individuellen Lernmöglichkeiten des Schülers (Selbsterprobung und Selbsterfahrung)
- Information über die Ziele und Anforderungen der weiterführenden Bildungswege im Sekundarbereich und über die ihnen entsprechende Eignung des Schülers (entsprechend Teil I der Empfehlung der Kultusministerkonferenz „Beratung in Schule und Hochschule“ — Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 14. 9. 1973 —)
- Entscheidungshilfen für die Wahl des weiteren Bildungsweges
- Ausgleich regional und sozial bedingter Bildungsunterschiede, soweit sie sich auf die Aufgaben der Orientierungsstufe auswirken.

Diese Ziele sollen erreicht werden durch:

- ein gemeinsames grundlegendes Bildungsangebot, das alle Fächer/Fächergruppen des Sekundarbereichs I umfaßt
- Fördermaßnahmen zum Beheben von Lernmängeln
- differenzierte Anforderungen, die sowohl eine optimale individuelle Förderung hinsichtlich der Leistungsfähigkeit ermöglichen als auch eine Schwerpunktfindung des Schülers vorbereiten
- Formen des Unterrichts, die die Selbständigkeit ebenso wie die Kooperationsfähigkeit des Schülers fördern (z. B. Gruppen-, Partner-, Projektarbeit)
- Beobachtung der Lernprozesse des Schülers, seiner Lernerfolge und Leistungsfähigkeit insbesondere im Hinblick auf die Anforderung in den folgenden Schulstufen
- Beratung von Schülern und Erziehungsberechtigten
- Ausbau des Instrumentariums für die Lenkung des Schülers in die für sie jeweils geeigneten Bildungswege.

4. Organisation

4.1 Die Orientierungsstufe kann sowohl schulformunabhängig eingerichtet als auch schulformabhängig der Hauptschule, der Realschule und dem Gymnasium zugeordnet werden. Sie ist Bestandteil der Sekundarstufe I. In Berlin entsprechen ihr die letzten beiden Klassen der sechsjährigen Grundschule.

4.2 Ist die Orientierungsstufe Schulformen zugeordnet, so kann mit Beginn der Klasse 5 eine vorläufige Lenkung der Schüler in eine der Schulformen erfolgen. Dazu kann ein Aufnahmeverfahren dienen, das auch den Willen der Erziehungs-

berechtigten berücksichtigt. Bei der Wahl der Schullaufbahn für den einzelnen Schüler kommt dem Gutachten der Grundschule und der Beratung in der Schule eine entscheidende Bedeutung zu.

4.3 Unabhängig von der organisatorischen Zuordnung der Orientierungsstufe sind in ihr die Lernangebote für alle Schüler (die Lernziele, die grundlegenden Inhalte und Arbeitsverfahren, die Fächergruppen und die Stundenzahl) übereinstimmend gestaltet. Der Unterricht vollzieht sich noch fast ausschließlich in dem für alle Schulformen verbindlichen Pflichtbereich.

4.4 In der Orientierungsstufe erfolgt der Unterricht in der Regel noch im Klassenverband. Zur inneren Differenzierung kann die äußere Differenzierung hinzutreten. In jedem Fall muß ein Wechsel zwischen Leistungsgruppen bzw. zwischen den Schulformen möglich bleiben.

5. Fächer/Fächergruppen und Stundentafel

5.1 Die Orientierungsstufe führt in die Fächer bzw. Fächergruppen der Sekundarstufe I ein. Dabei müssen nicht alle Fächer einer Fächergruppe angeboten werden.

Die Aufgliederung nach Fächern schließt fächerübergreifenden Unterricht nicht aus. Zahlreiche Fragestellungen lassen sich nicht in einem einzelnen Fach klären, sondern fordern die Kooperation mehrerer Fächer.

5.2 Die Schülerstundentafel setzt Richtzahlen für die Gesamtwochenstundenzahl im verpflichtenden Unterricht der Klassen 5 und 6 aller Schulformen. Ohne Berücksichtigung des Faches Religionslehre und unbeschadet zusätzlichen Förderunterrichts (vgl. 6.2) soll eine Gesamtwochenstundenzahl von 56 nicht um mehr als 3 über- oder unterschritten werden.

1.1	Deutsch	9 ± 1
1.2	Gesellschaftswissenschaften	6 ± 1
	1 Geschichte	
	2 Erdkunde	
	3 Sozialkunde *)	
1.3	1. Fremdsprache	9 ± 1
1.4	Mathematik	9 ± 1
1.5	Naturwissenschaften	} 9 ± 2
	1 Physik	
	2 Chemie	
	3 Biologie	
1.6	Arbeitslehre/Technik/Wirtschaft *)	
1.7	Künste	8 ± 1
	1 Musik	
	2 Bildende Kunst	
1.8	Sport	6 ± 2
1.9	Religionslehre **)	
		56 ± 3

*) Bezeichnung entsprechend den in den Ländern geltenden Bestimmungen.

**) Stundenzahl entsprechend den in den Ländern geltenden Bestimmungen.

6. Unterrichtsorganisatorische Maßnahmen

6.1 Differenzierung

Dem unterschiedlichen Lernverhalten und der individuellen Leistungsfähigkeit der Schüler (d. h. zum Beispiel den Unterschieden in Leistungshöhe, Leistungsbereitschaft, Lerntempo, Arbeitsverhalten, Abstraktionsvermögen, physischer Leistungsfähigkeit, Aktivität, Kooperationsbereitschaft) trägt die Orientierungsstufe innerhalb übereinstimmender Lernangebote durch Differenzierungsmaßnahmen Rechnung. Das Prinzip der Durchlässigkeit bleibt dabei gewahrt.

Formen der Differenzierung

6.1.1 Die innere Differenzierung

Bei der inneren Differenzierung werden Lerngruppen für eine bestimmte Zeit eingerichtet. Gruppenarbeit, Partner- und Einzelarbeit, Projektunterricht sowie der Einsatz von geeigneten Unterrichtsmedien dienen der inneren Differenzierung.

6.1.2 Die äußere Differenzierung

Bei der äußeren Differenzierung lernen die Schüler — zeitlich begrenzt oder auf Dauer — je nach Eignung in homogenen Lerngruppen. Die Differenzierung kann unter fächerübergreifenden wie auch unter fachspezifischen Gesichtspunkten erfolgen.

Die fächerübergreifende Differenzierung (streaming) auf einheitlicher curricularer Grundlage charakterisiert die schulformabhängige Orientierungsstufe.

Die fachspezifische Differenzierung (setting) ist in schulformunabhängigen und schulformabhängigen Orientierungsstufen möglich.

Bei fachspezifischer Differenzierung werden die Schüler in verschiedenen Fächern in Gruppen mit unterschiedlichen Leistungsanforderungen unterrichtet.

In der schulformabhängigen Orientierungsstufe ergibt sich hierdurch eine stärkere Überlappung der Unterrichtsangebote in den verschiedenen Schulformen.

Die fachspezifische Differenzierung gilt vor allem für Mathematik und für die Sprachen.

Die entsprechenden Ein- und Umstufungen der Schüler werden durch lernzielbezogene Überprüfungsverfahren begründet und abgesichert; Testverfahren können mit herangezogen werden.

6.1.3 Die flexible Differenzierung

Bei der flexiblen Differenzierung wechseln differenzierte und nichtdifferenzierte Phasen ab.

In differenzierten Phasen werden die Schüler in Gruppen unterrichtet, die aufgrund von Eignung, Leistung und Lerntempo der Schüler gebildet werden.

6.2 Fördermaßnahmen

Die in der Orientierungsstufe anzuwendenden Formen der Differenzierung dienen der Förderung der Schüler gemäß ihrer Eignung und Leistung.

Zur Behebung von Lernmängeln, zum Ausgleich unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und zur Verbesserung der Durchlässigkeit werden darüber hinaus zusätzliche Fördermaßnahmen durchgeführt. Sie betreffen vor allem die Fächer

Deutsch, Fremdsprache und Mathematik und können als Zusatzunterricht angeboten werden.

Der Zusatzunterricht soll für den einzelnen Schüler drei Wochenstunden nicht überschreiten.

7. Entscheidung über den weiteren Bildungsweg

Während der Orientierungsstufe ist eine eingehende Beratung der Schüler und Erziehungsberechtigten (im Sinne von Teil I der Empfehlung der Kultusministerkonferenz „Beratung in Schule und Hochschule“ — Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 14. 9. 1973 —) erforderlich. Sie bezieht sich auf die Leistungsfähigkeit, Begabungsschwerpunkte und Neigungen der Schüler und informiert über die weiterführenden Bildungsgänge.

Am Ende der Orientierungsstufe stellt die Schule fest, für welche weiterführenden Bildungsgänge der Schüler geeignet ist. Sie soll dabei einen bestimmten Bildungsgang besonders empfehlen.

Grundlage für diese Entscheidung sind:

- die in den einzelnen Fächer bzw. Fächergruppen festgestellten Leistungen; informelle und standardisierte Leistungstests können dabei benutzt werden.
- ein von der Konferenz der an der Orientierungsstufe unterrichtenden Lehrer erstelltes pädagogisches Gutachten, das insbesondere die Entwicklung des Lernverhaltens berücksichtigt und nach Möglichkeit erkennbare Tendenzen aufzeigt.

Die Feststellung der Schule wird den Erziehungsberechtigten rechtzeitig vor Abschluß der Orientierungsstufe schriftlich mitgeteilt. Dieser Bescheid berechtigt zum Eintritt in die Bildungsgänge, für die die Eignung des Schülers festgestellt worden ist.

Die Länder können Regelungen treffen für den Fall, daß die Erziehungsberechtigten mit der Feststellung der Schule nicht einverstanden sind.

Persönliche Nachrichten

Bundesverdienstkreuz 1. Klasse für Rektor Hannes Ihrig

Am 24. Januar 1974 überreichte Frau Botschafter Margarete Hütter dem Leiter der Deutschen Schule San Salvador in einer Feierstunde das Bundesverdienstkreuz 1. Klasse. Vor 40 Jahren kam Hannes Ihrig als Lehrer an die Deutsche Schule in San José de Costa Rica, deren Leitung er 1935 übernahm. 1941 wurde er in den USA zivilinterniert und kam 1944 im Austausch nach Deutschland. 1947 kehrte er aus eigenem Antrieb nach Costa Rica zurück und gründete dort eine Privatschule, die 1955 in die neu gegründete deutsche Humboldtschule überging. Von 1961 bis 1968 war Hannes Ihrig Rektor der Christlichen Simultanschule in Mainz-Mombach. Seitdem ist er als Schulleiter an der Deutschen Schule San Salvador in El Salvador. In ihrer Ansprache wies Frau Botschafter besonders auf den Schüleraustausch hin, den Rektor Ihrig zwischen Schülern der Deutschen Schule San Salvador und Mainzer Schülern bewerkstelligt hat.

Wir beglückwünschen unseren Kollegen zu dieser hohen Ehrung.

G. Lepiorz

R. Schröter

G. Scholz

Hinausgegangen:

Europa:

Erdsieck, Dietrich, VL	2321 Gadendorf, Bergstraße	DS Stockholm
Altmayer, Werner, ROL	7582 Bühlertal, Hindenburgstr. 40	DS London
Adolph, Klaus J., OStR	2000 Hamburg 54, Rimbartweg 19	ES Mol/Belgien
Hoss, Renate, L	5022 Junkersdorf, Heinestr. 15	ES Luxemburg
v. Lyncker, Anastasia, VL	5300 Bonn-Beuel, Goethestr. 13	do.
Brinkmann, Doris, OStR	7110 Öhringen, Berliner Str. 44	ES Karlsruhe
Walz, Dietrich, OStR	7611 Berghaupten, Lindenstr. 141	Lyc. International Paris
Schuh, Hermann, Schulr	5354 Weilerswist, Beethovenstr. 7	DS Valencia
Bungert, Paul, RL	6143 Lorsch, Kriemhildenstr. 40	DS Las Palmas de Gran Canaria
Arnold, Ernst, Dr. GPr	8000 München 70, Magnolienweg 2	DS Genua
Jung, Herbert, HL	6380 Bad Homburg v. d. H., Forsthausstr. 2a	ES Varese
Kahmann, Helmut, OStR	3300 Braunschweig, Am Ziegenföth 26	DS Istanbul
Forster, Josef, StR	8000 München 71, Sollner Str. 67b	Erkek Lisesi Istanbul
Unger, Walter, RegDir	5000 Köln 1, Blumenthalstr. 27	do.
Diesner, Ralph, L	2400 Lübeck, Brehmerstr. 1	Priv.Sch. d. Dt. Botschaft Ankara, Istanbul

Asien:

Schröder, Horst, RSL	3404 Adelebsen, Burgstr. 14	DS Kobe/Japan
----------------------	-----------------------------	---------------

Afrika:

Brohl, Hans, L	5449 Sabershausen	DS Tripolis
Merz, Hannelore, Erz	7090 Ellwangen, Wolfgangstr. 10	DEO Kairo
Herrmann, Klaus, RSOL	6270 Tondern, Leosallé 48a	DS Lagos/Nigeria

Amerika:

Franz, Michael, L	7614 Gengenbach, Bgm.-Herb-Str. 1	DS Cali/Columbien
-------------------	-----------------------------------	-------------------

Anschriften der Mitarbeiter

Ottoheinrich Franke, Berater in Schulangelegenheiten an der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland, Santiago de Chile, Casilla 9949. — Gerhard Jörk, Deutsche Schule, Villa Ballester, FCGBM, San Martín 444, Argentinien. — Klaus Gruhn, via M. Bontempelli, 2, I-20125 Milano.

BHW Auch künftig Geld vom Staat für alle Bausparer Jetzt Startgewinn '74 sichern und dann ab '75 weiter kassieren!

Das gibt's für BHW-Sofortstarter:

1. Prämien- oder Steuergewinn für '74.

Sofort BHW-Bausparer werden und so die entsprechende Prämie '74 sichern.

2. Gesicherter Prämien- oder Steuergewinn ab '75.

Auch künftig weiter kassieren: Prämie oder Steuernachlaß.

3. Die vielen BHW-Extras.

Außerordentlich niedrige Spar- und Tilgungsraten. Unerreicht günstige Zinskonditionen.

**Letzter Starttermin '74:
31. Dezember!**

Gleich das
BHW fragen.

BHW

die Bausparkasse für Deutschlands
öffentlichen Dienst 325 Hameln

776 Radolfzell, Strandbadstr. 42

Huesmann + Benz Verlag



- PROFAX - das selbstkorrigierende Übungsgerät, gezielte Förderung (Lesetraining, Rechtschreiben usw.)
- Arbeitsmittel zur Prophylaxe und Behandlung von LRS

Verlangen Sie unseren kostenlosen
Spezialkatalog

- Wortschatz in Bildern
- 450 Karten mit Darstellungen von Wörtern
- Bildergeschichten
- Sprechbewegungsbilder
- Arbeitsmittel "Sprachheilunter-
- richt"

Sprechen — Lesen — Rechtschreiben

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 465 44 / 45

Fordern Sie bitte meine Referenzliste an

Deutsch x 3

von Heinz Griesbach

Ein neuer Deutschkurs „aus dem Baukasten“

Verschiedene Kursmodelle können nach dem Baukastensystem zusammengestellt werden, und zwar entsprechend den individuellen Lehrmethoden und Lehrzielen.

DER GRUNDKURS vermittelt eine einfache Einführung in die deutsche Sprache. Nach 50 Lehrstunden beherrscht der Lernende so weit Deutsch, daß er alltägliche Situationen auf Deutsch meistern kann.

Lernbuch
Glossar
Lösungsheft
Sprech-
übungen

DER ZERTIFIKATSKURS betont alle vier Fertigkeiten, die zur Beherrschung einer Sprache notwendig sind. Er erfüllt die Anforderungen des „Zertifikats Deutsch als Fremdsprache“, das in etwa den Anforderungen der Goethe-Institute gleichkommt.

Grundkurs
und
Übungsbuch

DER KONVERSATIONSKURS strebt die Entwicklung der Sprechfähigkeit bis zu dem Punkt an, der dem Lernenden die Teilnahme an Diskussionen fortgeschrittenen Niveaus ermöglicht.

Grundkurs
und
Gesprächs-
heft

DER LESEKURS, der dem Lernenden ein größeres passives Vokabular vermittelt und ihn früh an das Lesen von Zeitungen technischen und allgemeinen Inhalts heranführt, bietet eine Auswahl verschiedener Inhalte: „Aktuell und interessant“, „Natur und Technik“, „Wirtschaft und Verkehr“.

Grundkurs
und
Leseheft

In Vorbereitung: Platten, Kassetten, Diapositive, Folien.

Eine audio-visuelle Einführung zum Kurs in Form einer Bildserie wird am Ende des Lehrbuches I gegeben. Bei beschränkten Mitteln läßt sich der Kurs also auch ohne Dia und Folien durchführen.

Kostenloser Lehrerdienst: Benutzer von Deutsch x 3, die fachbezogene Fragen haben, können sich gern an uns wenden, der Autor des Werkes wird Ihnen behilflich sein.

Bitte schreiben Sie bei Bedarf an Prüfstücken, dem Lehrerheft und unserer „Lehrerinformation“ an die Schulabteilung des Langenscheidt-Verlages, 8 München 40, Neusser Straße 3, Postfach 40 11 20.

Langenscheidt Verlag

BERLIN · MÜNCHEN · ZÜRICH

**Eine pädagogische Zeitschrift,
die sich im Unterricht bewährt:**

PRAXIS DEUTSCH

Diese Zeitschrift für den Deutschunterricht erscheint zweimonatlich.
Umfang ca. 64 Seiten. Format 21,0 x 29,7cm. 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. Sie hilft, in dem täglich dichter werdenden didaktischen Dschungel die Übersicht zu behalten.

**bei Friedrich
in Velber**

Friedrich Verlag 3001 Velber/Han.

Wir schicken Ihnen gern ein
kostenloses Prüfexemplar.

In demselben Verlag erscheint auch:
Kunst + Unterricht
Zeitschrift für alle Bereiche
der ästhetischen Erziehung.

Wir würden uns freuen, wenn wir Ihnen
auch von dieser Zeitschrift ein Probeheft
schicken dürften.



Arnsdorf-Eisenberg

Deutsch Sprechen — Deutsch Verstehen

Themen zum Deutschunterricht in der Mittelstufe, Teil I, Thema 1—5

5 Tonbänder, einspurig bespielt, Laufzeit ca. 220 Min., 9,5 cm/sec,
Best.-Nr. 10091

DM 325,—

Textbuch mit Einführung, 96 Seiten, brosch. Best.-Nr. 10092
Teil II (Thema 6—10) erscheint Anfang 1975

DM 7,—

Konzeption und Material dieses Deutschkurses wurden in mehrjähriger Arbeit an der Universität Lyon sowie an Goethe-Instituten im In- und Ausland entwickelt und erprobt.

Der Kurs bringt einen Lernzuwachs durch Verbesserung der Sprechfertigkeit und des Hörverständnisses, in Bereichen also, in denen der Einsatz des Tonbandes nicht nur gerechtfertigt, sondern auch notwendig erscheint. Der Kurs ist nicht nur für den Einsatz im HSA-Labor konzipiert, sondern trägt vor allem der Tatsache Rechnung, daß der Schwerpunkt des Deutschunterrichts für Fortgeschrittene — die meist im Klassenunterricht praktizierte Arbeit mit Basistexten — unter einem großen Mangel an geeignetem Material zu leiden hatte. In diesem Bereich schafft der Kurs Abhilfe durch Basistexte sowie durch Übungen zu Phonetik, Grammatik, Hörverständnis und Sprechfertigkeit, die auf dem Sachwortschatz des jeweiligen Basistextes aufbauen. Schriftliche Kontrollübungen schließen jedes Thema sinnvoll ab.

Der Kurs, der im Preisausschreiben der Universität Kiel mit einem 1. Preis ausgezeichnet wurde, ist vor allem in folgenden Bereichen einzusetzen:

- 1) Mittelstufenschüler der Goethe-Institute
- 2) Anfangssemester in Germanistik (z. B. in der Bundesrepublik Inhaber des Zertifikats „Deutsch als Fremdsprache“)
- 3) Deutschlehrer in Auffrischkursen
- 4) Germanistikstudenten an ausländischen Hochschulen
- 5) Teilnehmer der Fortgeschrittenen-Kurse an Volkshochschulen.



Jullus Groos Verlag
D-6900 Heidelberg 1
Postfach 102423

Tests zur Pädagogischen Diagnose



Testdiktate für das 5. Schuljahr

Es liegen zwei Testdiktate für das 5. Schuljahr vor, Diktat A und Diktat B.

Die Tests können in allen Schularten eingesetzt werden.

Der Einsatz der Tests ist unabhängig von der Benutzung eines bestimmten Schulbuches.

Die Durchführung eines Tests erfordert etwa 30–40 Minuten.

Die Tests ermöglichen eine differenzierte Diagnose der Rechtschreibleistung einzelner Schüler oder der ganzen Klasse. Mit ihrer Hilfe lassen sich bestimmte Fehler Schwerpunkte der Schüler in sechs Rechtschreibkategorien untersuchen:

Kategorie 1: Schärfung

Kategorie 2: Dehnung

Kategorie 2: ähnlich klingende Vokale

Kategorie 4: ähnlich klingende Konsonanten

Kategorie 5: s-Laute

Kategorie 6: Groß- und Kleinschreibung

Bei den Tests handelt es sich um Lückendiktate. Der Schüler braucht nur noch bestimmte Problemwörter zu schreiben, die eine oder mehrere typische, diagnostisch relevante Fehlerquellen enthalten.

Da die Testergebnisse auch von den Durchführungsbedingungen abhängen, ist die Instruktion standardisiert, d. h. genau vorgegeben. Das ist eine Voraussetzung, um die Ergebnisse verschiedener Klassen vergleichen zu können.

Die Tests können mit Auswerteschablonen schnell und objektiv ausgewertet werden.

Informationsmappe für den Lehrer

(1 Testdiktat A, 1 Testdiktat B,
Hinweise für den Lehrer, 4 Auswerteschablonen, 1 Ergebnisliste)
3218 11,—

Testdiktat A
(20 Ex. im Streifband) **32181** 5,—
Testdiktat B
(20 Ex. im Streifband) **32182** 5,—

Tests zur Pädagogischen Diagnose liegen außerdem vor zu:

Sprachbuch 5 – Grammatiktests

Learning English A 1

Learning English A 2

Rechnen und Raumlehre 1

Rechnen und Raumlehre 2

Fordern Sie bitte Informationsmaterial an beim

Ernst Klett · D 7 Stuttgart 1 · Postfach 809



Technisches Zeichnen compact

„Technisches Zeichnen compact“ ist ein Intensivkurs Technisches Zeichnen, der sich an fachliche und berufliche Schulen einerseits und andererseits an Institutionen der Aus- und Weiterbildung richtet.

„Technisches Zeichnen compact“ ist lernzielorientiert aufgebaut, führt zu objektiven Fertigkeiten und Fähigkeiten und bereitet durch progressiv geordnete Übungs- und Aufgabenfolgen das erforderliche Grundwissen für eine spätere fachspezifische Vertiefung vor. In diesem Kurs wurde erstmals eine durchgehende methodische Konzeption entwickelt, die die Vermittlung des Grundlagenwissens für das Fach Technisches Zeichnen vorsieht und davon ausgeht, daß Lernende aus dem genannten Adressatenkreis in einem relativ kurzen Zeitraum ein abgeschlossenes Grundwissen erwerben sollen. Der Kurs ist auf 30 Unterrichtseinheiten abgestimmt, kann also in einem Jahreskurs mit 30 Unterrichts-Doppelstunden verwendet werden.

„Technisches Zeichnen compact“ bietet auch dem Lehrer viele Vorteile:

die Vorbereitungszeit des Lehrers kann erheblich verringert werden, da dem Übungs- und Informationsteil umfangreiche Folienteile für den Overhead-Projektor zugeordnet sind, die eine Vielzahl von Zeichnungen und Normen enthalten und die methodische Gestaltung jeder Unterrichtsstunde zeigen. Insgesamt ist also ein zielstrebig mediengesteuerter Unterricht möglich.

W. Königer

Technisches Zeichnen compact

Übungsteil: 64 Einzelblätter DIN A 4, geblockt, Verlags-Nr. 96-9813

Lösungsteil: 64 Seiten, kart., Verlags-Nr. 96-9814

Informationsteil: 112 Seiten, kart., Verlags-Nr. 96-9815



Hueber-Holzmann, Pädagogischer Verlag
D-8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

21. Jahrgang Heft 12 Dezember 1974

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

Deutscher Sprachraum als Kulturregion	H. Arnold	Seite 315
Schlagen Nachtigallen?	G. Diehl	Seite 330
Informationen über und für das Auslandsschulwesen		Seite 334
Persönliche Nachrichten		Seite 336
Aus aller Welt		Seite 337
Buchbesprechungen		Seite 341
Zeitschriftenschau		Seite 347

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

Satz und Druck: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Deutscher Sprachraum als Kulturregion

(Vortrag des Leiters der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes, Dr. Hans Arnold, zur Eröffnung der am 19./20. September 1974 in Bonn durchgeführten Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft der Verleger, Buchhändler und Bibliothekare)

Wer es übernimmt, über das Thema „Deutscher Sprachraum als Kulturregion“ zu referieren, befindet sich zunächst in ziemlicher Verlegenheit, denn er fragt sich: „Wo fängt das an, wo hört das auf?“ Ich will versuchen, das Thema zunächst aus dem Blickwinkel des Sprachraumes im engeren, geografischen Sinne, wie dieser durch die Staaten der Bundesrepublik Deutschland, DDR, Schweiz und Österreich begrenzt wird, zu behandeln und dann aus dem Blickwinkel des deutschen Sprachraumes im weiteren, übertragenen Sinne, wie dieser sich durch die Stellung der deutschen Sprache in Europa und in der Welt darstellt. Anschließend soll etwas zur Frage der Förderung der deutschen Sprache im Ausland und zu den hierfür eingesetzten Mitteln gesagt werden.

Die These, der die Staaten Bundesrepublik Deutschland, DDR, Schweiz und Österreich umfassende deutsche Sprachraum sei eine weitgehend homogene Kulturregion, ist seit langem so selbstverständlich, daß darüber — außer in einigen sprach- und kulturmorphologischen Fachzeitschriften, die sich mit dieser oder jener Besonderheit befassen — an sich nicht mehr gesprochen zu werden braucht. Jüngeren Datums ist das politische Gewicht, das diese Tatsache durch die sich intensivierende Kommunikation zwischen allen Staaten und vor allem innerhalb Europas und durch den Ost-West-Zusammenhang gewinnt.

Wenn es darum geht, ob Deutsch im Europarat Amtssprache sein soll, in welchem Umfang es bei der EWG verwendet werden, ob und in welchem Umfang es bei den Vereinten Nationen, der UNESCO und in zahlreichen anderen internationalen Gremien als Amts-, Arbeits-, Verhandlungs- und Vertragssprache Verwendung finden soll, wenn es um die Reform der deutschen Rechtschreibung und manches mehr geht, dann sind nicht nur unsere, sondern auch die Interessen der anderen deutschsprachigen Staaten unmittelbar betroffen. Wenn wir vom Gewicht der deutschen Sprache in Europa sprechen, dann können wir somit nicht nur die 60 Millionen Einwohner der Bundesrepublik Deutschland meinen, sondern müssen immer die in den vier deutschsprachigen Staaten lebenden 90 Millionen Menschen im Auge behalten. Wann immer es um sprachpolitische Entscheidungen geht, ist es daher nützlich, sich über die durch die gemeinsame Sprache vermittelten kulturellen Verbindungen, Bindungen und Einheitlichkeiten, aber auch kulturelle Unterschiede oder unterschiedliche Akzentuierungen und vor allem über die kulturellen Wechselwirkungen zwischen diesen Staaten Rechenschaft abzulegen.

Im Grunde ist uns allen die historische und kulturhistorische Entwicklung, welche diesen deutschen Sprachraum zu einer nicht völlig, aber in hohem Maße einheitlichen Kulturregion hat werden lassen, natürlich ebenso bekannt wie die Tatsache, daß wir Deutsche, die wir heute in zwei Staaten leben müssen, schon

lange Zeit, bevor wir für Dreiviertel eines Jahrhunderts in einem gemeinsamen Staat leben konnten, das geografische Kernstück dieser Kulturregion bildeten. Dreiviertel eines Jahrhunderts nur in einem Staate lebend — gewiß, aber auf dem Wege dorthin in vielen Jahrhunderten zum einheitlichen Volk mit einer ganz spezifischen gemeinsamen Kultur gewachsen und als solches fortbestehend. Kulturell, mehr noch aber politisch verlagerte sich innerhalb der deutschsprachigen Kulturregion der Schwerpunkt gelegentlich. Dessen wird sich z. B. heute auch der ansonsten an solchen Zusammenhängen vielleicht weniger interessierte Tourist bewußt, wenn er in der Schatzkammer der Hofburg in Wien auf die deutsche Kaiserkrone und das Schwert Karls des Großen stößt.

Gewissermaßen als Glanzlichter auf dem Bild dieser uns vertrauten Kulturregion seien zur Verdeutlichung von dessen Konturen hier nur einige wenige Namen — unter bewußter Ausklammerung der Literatur — von Schweizern und Österreichern genannt, die beispielhaft sind für eine durch das Medium der deutschen Sprache ermöglichte Wirkung weit über die Grenzen des eigenen Staates hinaus innerhalb der gesamten Region: Lavater, Pestalozzi, Bachofen etwa, oder die Rechtswissenschaftler Bluntschli, Kelsen und Eugen Huber. Letzterer vor allem, denn der Züricher Professor und Schöpfer des schweizerischen Zivilgesetzbuches war bekanntlich nicht nur ein hervorragender Jurist, sondern, im Gegensatz zu den Vätern unseres bürgerlichen Gesetzbuches, auch ein guter Stilist. Das schweizerische Zivilgesetzbuch ist daher ein sprachliches Meisterwerk. Was im verklausulierten Juristendeutsch des BGB etwa lauten mag „Durch die Eheschließung erwirbt die minderjährige Frau Volljährigkeit“, heißt dank Eugen Huber im schweizerischen Zivilgesetzbuch schlicht und genial: „Heirat macht mündig“. Oder, als besonders markantes Beispiel, das große Dreigestirn der Bahnbrecher moderner Psychologie: Freud — Adler — Jung. Markant insofern, als es wohl kaum eine wissenschaftliche Disziplin gibt, in der die Erkenntnis und deren Vermittlung so innig mit dem Medium Sprache verwoben sind wie in der Psychologie.

Der heutige Zustand kultureller Verzahnung nun bedarf eigentlich wirklich keiner Erläuterung. Daher stellvertretend für alle Zahlen und Beispiele hier nur eine Zahl und ein Beispiel. Die Zahl: etwa die Hälfte der gesamten Buchausfuhr und Bucheinfuhr der Bundesrepublik Deutschland geht nach der Schweiz und nach Österreich bzw. kommt aus diesen beiden Staaten. Und das Beispiel: unter den rund 170 in der Bundesrepublik tätigen schweizerischen Universitätsprofessoren und -dozenten findet sich gelegentlich auch der Präsident des immerhin politisch bedeutsamsten Gremiums unserer akademischen Welt, der Westdeutschen Rektorenkonferenz.

Neben solchen mehr vordergründigen Tatsachen sollten wir aber vielleicht das Charakterbild dieser Kulturregion, das vielschichtig ist und reich an Varianten, nicht ganz aus dem Auge verlieren. Insbesondere sollten wir nicht übersehen, daß gerade die Schweiz und Österreich auch sehr charakteristische Beiträge in der menschlichen und damit kulturellen Auffassungs- und Ausdrucksweise zum Leben des deutschen Sprachraums geliefert haben, deren Eigentümlichkeit wiederum weniger im Sprachlichen liegt als vielmehr in der Prägung durch den österreichischen und schweizerischen Nationalcharakter.

Die Schweizerische Eidgenossenschaft ist in ihrer 650jährigen Geschichte organisch gewachsen und in ihrer heutigen politischen Form das Ergebnis zahlreicher

ausgewogener, tragfähiger Kompromisse in Machtfragen territorialer, konfessioneller und sprach-politischer Natur. Der nüchterne praktische Sinn der Schweizer für das Notwendige und politisch Mögliche, ein ausgeprägter pädagogischer Sinn, die Abneigung gegen dogmatische Ideologien, gegen politischen Extremismus und Schwärmertum haben den schweizerischen Einfluß über die Grenzen hinaus nachhaltig geprägt. Die Vorliebe der Schweizer für das Konkrete, für Sachlichkeit und für das Detail wie ihre Absage an die Spekulation bilden im deutschen Sprachraum ein Element, das man auf keinen Fall missen möchte.

Über den österreichischen, im Unterschied zum deutschen Nationalcharakter ist viel, sehr viel geschrieben worden. Beziehen wir uns hier nur auf einen Zeugen, den Jubilar, dessen Geburtstag sich in diesem Jahr zum 100. Male jährte: Hugo von Hofmannsthal. Ihm verdanken wir ja eine ganze Reihe zutreffender Bemerkungen, wobei er allerdings meist den Österreicher und den Preußen kontrastiert, wohl wissend, daß die stammesmäßigen Unterschiede zwischen Nord- und Süddeutschland viel größer sind als etwa die Unterschiede zwischen Bayern und Österreich. Unter anderem findet Hofmannsthal beim Preußen Staatsgesinnung, beim Österreicher Natur- und Heimatliebe, hier Tugend und Tüchtigkeit — dort Frömmigkeit und Menschlichkeit, hier aktuelle — dort traditionelle Gesinnung, hier Handeln nach Vorschrift — dort nach Schicklichkeit, hier Stärke der Dialektik — dort ihre Ablehnung, hier Selbstgefühl — dort Selbstironie, hier größere Gewandtheit des Ausdrucks — dort mehr Balance, hier Kampf ums Recht — dort Lässigkeit, hier Streberei und Vorwiegen des Geschäftlichen — dort Vorwiegen des Privaten, hier Unfähigkeit, sich in andere hineinzudenken — dort Hineindenken in andere bis zur Charakterlosigkeit. Soweit Hofmannsthal. Kurz: Weil Österreich jahrhundertlang ein Vielvölkerstaat war, ist dort das Bewußtsein einer kulturellen Pluralität stark ausgeprägt und das Verstehenkönnen einer fremden Mentalität sowie die Toleranz ihr gegenüber sind charakteristische österreichische Eigenschaften.

Dieser kleine charakterologische Exkurs führt zu den charakteristischen Unterschieden in der rein sprachlichen Ausdrucksweise innerhalb der deutschen Sprachregion. Im Nord-Süd-Verhältnis vor allem sind diese Unterschiede in der Wortbeugung, im Wortschatz und im Wortgebrauch seit Jahrhunderten ein fester Teil der lebendigen Entwicklung unserer Sprache. Diese hat Generationen von Philologen beschäftigt. Gegenwärtig scheint nach Meinung der Fachleute in dem ständigen Wechselspiel zwischen der Herausbildung von regionalen sprachlichen Besonderheiten und dem Ausgleich solcher Besonderheiten im Nord-Süd-Verhältnis der Zug zum Ausgleich, zur Vereinheitlichung vorzuherrschen.

Ganz anders liegen und von ganz anderer Qualität sind naturgemäß die Unterschiede, die sich im Ost-West-Verhältnis, die sich zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der DDR ergeben. Hier geht es kaum um Rechtschreibung, um Wortbeugung und andere Feinheiten. Hier geht es vor allem um die Wortinhalte. In einer eingehenden, mit Akribie gefertigten und in der unterkühlten Sprache des Wissenschaftlers abgefaßten Analyse der Sprache im geteilten Deutschland kommt der bekannte Leiter des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim, Prof. Hugo Moser, zu folgendem Ergebnis:

„Die sprachlichen Veränderungen in beiden Teilen Deutschlands breiten sich auf verschiedene Weise aus, teils ‚von selbst‘, ohne beabsichtigte Einflußnahme, teils aber als Folge einer aktiven Einwirkung. Jede Sprachzeit steht unter der Wirkung bewußter Beeinflussung, die heute im Westen wie im Osten Deutschlands wie schon früher von Wörter- und sprachlichen Lehrbüchern und von der staatlichen Verwaltung ausgeht, neuerdings auch von der Reklame. Dazu tritt in Westdeutschland der Spracheinfluß der politischen Parteien. Im Osten aber muß man, wie bei den meisten totalitären Systemen, in bestimmten entscheidenden Bezirken von einer zentralen Sprachlenkung, wenn nicht Sprachnormung reden, die von der herrschenden Partei und dem von ihr geformten Staat ausgeht. Es gibt hier kaum die Möglichkeit, ihrer Wirkung auszuweichen.

Diese ist in unserem Zusammenhang eine doppelte: Einmal beobachten wir hier einen großangelegten Versuch, die Menschen auch mit Hilfe der Wirkkraft der Sprache zu formen. Andererseits beeinträchtigt die sprachliche Auseinanderentwicklung die Einheit der Sprachgemeinschaft, die Einheit Deutschlands ...

Die sprachliche Auseinanderentwicklung spiegelt die politische Trennung, und man stellt sich die bange Frage, inwieweit die Sprache nicht an verbindender Kraft verliert ...

Wir müssen damit rechnen, daß der Prozeß der ständigen sprachlichen Beeinflussung sich langsam, aber in wachsendem Maße auch auf andere als unvermeidbare Wörter und Wortinhalte erstreckt. So zeichnet sich die Gefahr einer sprachlichen Spaltung, nicht nur im politischen Bereich, ab.“

Diese Analyse von Prof. Moser wurde bereits vor 14 Jahren veröffentlicht. Sie hat kaum an Aktualität verloren. Ein vergleichender Blick in den Mannheimer Duden und in den Leipziger Duden zeigt dies. Andererseits scheint mir der aus der Analyse sprechende Pessimismus nach all den in diesen Jahren gesammelten Erfahrungen und nach allem, was wir hier bisher über den Zusammenhang zwischen sprachlich-kultureller und politischer Entwicklung feststellen konnten, nicht in vollem Umfang gerechtfertigt.

Die sprachliche Gemeinsamkeit zwischen den beiden deutschen Staaten hat sich, glaube ich, doch als etwas stabiler erwiesen. Gerade deswegen scheint sie — wohl wegen des Begriffszusammenhangs Sprache — Volk — Staat — Nation — für die DDR-Führung ein allergischer und darum bewußt problematisierter Punkt in den deutsch-deutschen Beziehungen zu sein.

So sagte Honecker vor nicht allzu langer Zeit zur Frage der sprachlichen Gemeinsamkeit, daß solche Gemeinsamkeiten noch lange nicht identisch seien mit einem gemeinsamen Staatswesen, mit einer gemeinsamen Nation. Davon zeuge nicht nur das Beispiel Großbritanniens, Australiens und der USA, wo bekanntlich Englisch die Muttersprache sei, sondern auch Österreichs, wo Deutsch als Muttersprache genau so selbstverständlich sei wie in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Honecker fuhr fort: „Die Tatsache, daß in den beiden deutschen Staaten die deutsche Sprache gesprochen wird ...“, muß nicht automatisch in kleindeutsches oder großdeutsches Denken münden. Es bedeutet nicht zwangsläufig, daß die Bürger Österreichs, der Schweiz, der Deutschen

Demokratischen Republik und der Bundesrepublik Deutschland Angehörige ein und derselben Nation sein müssen.“

Diese Hinweise von Honecker sind sicher so ganz unrichtig nicht, wenn man den Begriff ‚Nation‘ nur so anwendet, wie er es tut, nämlich als Staats-Nation. Denn tatsächlich verdanken die von Honecker genannten deutschsprachigen Staaten ihre eigene politische Existenz ja einer konsequenten Distanzierung bzw. Trennung vom früheren Deutschen Reich.

Aber gerade weil in diesen Fällen die politische Entwicklung so eindeutig und vorherrschend war und weil sie — und dies erscheint mir besonders wichtig — von allen damals relevanten politischen Kräften getragen wurde, gerade darum kann man z. B. in der Schweiz und in Österreich die frühere und so vielfältig weiterbestehende kulturelle Gemeinsamkeit mit uns mit Gelassenheit ertragen. Die von Honecker angeführten Beispiele sind eben historisch und politisch mit der heutigen Teilung des deutschen Volkes nicht vergleichbar — und sei es nur aus dem einen Grunde, daß hier eine der in unserem Jahrhundert relevanten politischen Kräfte fehlt: die Zustimmung des Volkes selbst. Honecker hat recht: die gemeinsame deutsche Sprache muß nicht in ein gemeinsames deutsches Denken in der Bundesrepublik und in der DDR münden. Aber es ist auch nicht auszuschließen, daß sie, wird sie als Element der Verbindung empfunden, vielleicht könnte. Hier liegt möglicherweise der Grund für die Problematisierung.

Es würde zu weit führen, hier im einzelnen auf alle Fragen einzugehen, die sich mit dem Begriff der deutschen Kulturnation, mit dem kulturellen Nebeneinander der beiden deutschen Staaten und mit den kulturellen Beziehungen verbinden, welche die beiden Staaten miteinander zu unterhalten wünschen. Daher zum Grundsätzlichen nur dies: Für uns in der Bundesrepublik ist dies alles vom Konzeptionellen her ziemlich problemlos. In einem entspannten Verhältnis zu unserer historischen und kulturellen Vergangenheit gehen wir bekanntlich nach wie vor von der Einheit der deutschen Kultur aus. Das heißt, wir betrachten all das, was an deutscher Kultur auf den Gebieten der Bundesrepublik und der DDR bis 1945 an Gutem und Schlechtem entstanden ist, als gemeinsames und für beide Staaten gleichermaßen verfügbares und verbindliches kulturelles Erbe. Und wir betrachten das, was das deutsche Volk in der Zeit nach 1945 in den beiden deutschen Staaten kulturell verwirklicht hat, ganz unabhängig von den grundsätzlichen politischen und ideologischen Unterschieden als Teil der Kultur einer gemeinsamen deutschen Nation. Hierbei gehen wir davon aus, daß das Deutsche Reich — also die deutsche Staatsnation — zwar rechtlich weiterhin existiert, aber nicht handlungsfähig ist, daß aber die deutsche Kulturnation nicht nur existiert, sondern auch lebt und ihre Lebendigkeit ständig beweist. Sie vollzieht sich täglich und in jedem einzelnen kulturellen Vorgang, der hüben und drüben Wirklichkeit ist. Staatsnation und Kulturnation sind somit verschiedene Dinge, aber keine Alternative. Es geht für uns nicht um ein Entweder-Oder, sondern um ein Sowohl-Als-auch.

Die Führung der DDR ist bekanntlich mittels einer selektiven Anerkennung nur derjenigen Teile des kulturellen deutschen Erbes, die sich in die dortige Staatskonzeption einfügen, bemüht, in strikter Abgrenzung von der Bundesrepublik

Deutschland eine eigene „sozialistische Nationalkultur“ zu postulieren. Dies ist der Widerspruch, mit dem wir wohl noch einige Zeit werden leben müssen.

Bei der Betrachtung des deutschen Sprachraums im engeren geografischen Sinne habe ich bisher bewußt den Bereich der Literatur ausgeklammert, denn ich wollte vermeiden, daß sich die Betrachtung frühzeitig auf diesen Bereich einengt, der für die Beurteilung der kulturellen Aspekte eines gemeinsamen Sprachraumes zwar zweifellos die besten, aber eben doch auch nicht alle relevanten Anhaltspunkte bietet.

Das Bild von den sprachlich-kulturellen Verbindungen zwischen der Bundesrepublik und der DDR und von deren Einbettung in die durch den deutschen Sprachraum gebildete Kulturregion gewinnt deutliche Konturen, wenn man versucht, auf die gelegentlich gestellte Frage „Wieviele deutsche Literaturen gibt es?“ eine Antwort zu finden. Um es gleich vorweg zu sagen: Ich finde es beruhigend, daß sich auf diese Frage eine verlässliche Antwort nicht durch Nennung einer Zahl finden läßt. Schon mit dem Begriff „Literatur“ beginnen die Schwierigkeiten, hält man sich an die knappe Begriffsbestimmung, wie man sie in jedem Konversationslexikon finden kann: „Literatur ist die Gesamtheit der schriftlichen Äußerungen des menschlichen Geistes, im engeren Sinne das gesamte schöngeistige Schrifttum. Die Literatur wird nach Epochen, Völkern oder Sachgebieten geordnet“ (Brockhaus). Solche unumstrittene Definition läßt manches offen, vor allem im Blick auf deutsche Literatur.

Für deutsche Literatur gilt zweifellos: Die deutsche Sprache bildet die feste gemeinsame und verbindende Grundlage für alle in ihr und durch sie entstandene Literatur. Dies ist kein Naturgesetz. Die englische Sprache z. B. konnte sehr wohl Grundlage für eine von der englischen Literatur unabhängige amerikanische Literatur werden. Literarische Ansätze in der dritten Welt auf der Grundlage der Sprachen der ehemaligen Kolonialmächte zeigen vergleichbare künftige Entwicklungen an. Das Typische und Gewichtige an der Verbindung zwischen deutscher Sprache und deutscher Literatur ist die im Ablauf der Geschichte ununterbrochene Beschränkung dieser beiden Elemente europäischer kultureller Entwicklung auf eine ganz bestimmte Region Europas.

Wie aber steht es dann mit den regionalen Unterschieden? Rechtfertigen, gebieten sie die Feststellung unterschiedlicher deutscher Literaturen? Schon vor Jahrzehnten bemühte sich bekanntlich der Wiener Literaturhistoriker Nadler, mit seiner „Literaturgeschichte der deutschen Stämme und Landschaften“ eine „stammesmäßige Ordnung“ herzustellen, ohne daß ihm dies so recht geglückt wäre.

Heute haben wir ein unproblematisches Verhältnis zu den regionalen Ursprüngen der Literatur deutscher Sprache. Der „grenzüberschreitende Verkehr“, an den wir uns in Westeuropa in den letzten Jahrzehnten nicht nur bei Personen und Gütern, sondern ebenso und mehr noch bei Gedanken und Meinungen gewöhnt haben, ließe die Frage eigenartig erscheinen, welcher „besonderen“ Literatur etwa ein Handke, ein Dürrenmatt, ein Brecht, ein Böll, ein Kafka zuzurechnen wäre, wem er gewissermaßen „gehöre“. Die regionalen Unterschiede deutschsprachiger Literatur in Ost und West, in Nord und Süd sind nach Ursprung und Wirkung offenkundig und bekannt. Die Feststellung einer von der Gesamtheit

deutscher Literatur schlechthin fein säuberlich und total zu trennenden, besonderen deutschen Literatur wäre aber wohl an keinem Ort gerechtfertigt. Wir wissen, daß weder Geburts- oder Arbeitsort noch Reisepaß eine literarische Kategorie sein können.

Aus der DDR allerdings hört man Stimmen, die uns einreden wollen, es gebe dort als Teil eben der dort so postulierten eigenen „sozialistischen deutschen Nationalkultur“ der DDR auch eine besondere deutsche Literatur. Hierfür wird geografisch und historisch, vor allem aber ideologisch argumentiert. Auch der ideologische Standort aber ist nur eine von mehreren für eine Literatur relevanten Komponenten. Solches Bemühen in der DDR kann daher nur als ein Versuch verstanden werden, aus politischen Motiven eben eine „Reisepaß-Literatur“ in ideologischer Verbrämung kreieren zu wollen. Jede Prüfung am konkreten Objekt zeigt die Untauglichkeit eines solchen Versuches. Als Beispiel sei aus einer Rezension der Werke der DDR-Autorin Helga Schütz von Peter Wapnewski zitiert: „Wollte einer am Beispiel Helga Schütz Unterschiede zwischen westlicher und östlicher, bürgerlicher und sozialistischer Literatur erörtern — ihm stockten sehr bald die Argumente und also die Worte. Gewiß, Ortsnamen, Institutionen, bestimmte Verhaltensformen weisen unverkennbar auf die DDR, auf das Sächsische in der DDR vor allem — aber die Machart, die Technik des Schreibens als eine Form der Realitätserfassung könnte englisch sein wie französisch oder italienisch oder eben westdeutsch.“

Gewiß, es gibt auch andere Beispiele, Plenzdorfs „Neue Leiden des jungen W.“ etwa oder Brauns „Kipper“ oder jetzt Müllers „Lohndrücker“, alles Theaterstücke, die aus der besonderen, staatsgebundenen Situation in der DDR entstanden sind und deren Adaptation für Bühnen in der Bundesrepublik Deutschland bekanntlich eine Reihe von Problemen aufwarf. Aber würde solches schon die Feststellung einer besonderen deutschen „Literatur“ rechtfertigen? Wohl kaum. Es ist wohl nicht mehr, aber auch nicht weniger als ein Hinweis darauf, daß man es sich auch mit der Annahme, es bestehe auf der Grundlage der gemeinsamen deutschen Sprache nur eine einzige, in jeder Beziehung einheitliche deutsche Literatur, zu leicht machen würde.

Deutsche Literatur ist wohl weder ein einheitliches Ganzes noch eine Summe von unterschiedlichen selbständigen Einheiten. Sie muß vielmehr als die Reflexion der Gesamtheit der mitteleuropäischen historischen und kulturgeschichtlichen Erfahrung und Gegenwart, soweit diese in der deutschen Sprache ihren Niederschlag finden, verstanden werden. Diese Gesamtheit birgt Unterschiedliches, auch grundsätzlich Unterschiedliches und ist an den Rändern unscharf gezeichnet, doch läßt sie sich nicht in einzelne Stücke auseinanderschneiden. Denn die regionalen, nationalen, ideologischen und anderen Trennungslinien weisen für solche Schnitte nicht genügend Deckungsgleichheit auf.

So zeigt sich am Gegenstand Literatur besonders deutlich die über Stammes-, Staats- und Volksgrenzen hinausreichende starke kulturelle Verzahnung, die das Wesen der durch die vier deutschsprachigen Staaten gebildeten Kulturregion ausmacht. In diesem Sinne hat auch der internationale Deutschlehrer-Kongreß, der im August 1974 in Kiel tagte und an dem rund 600 Deutschlehrer und Germanisten

aus 45 Ländern, darunter aus allen vier deutschsprachigen Staaten, teilnahmen, sich gegen eine Aufteilung der deutschen Literatur ausgesprochen.

Fassen wir unseren Überblick über den durch die vier deutschsprachigen Staaten gebildeten deutschen Sprachraum zusammen, so ergibt sich, daß dieser Sprachraum eine in sich weitgehend homogene Kulturregion bildet, die sich in etwa als das Gegenbild zu der an ihr teilhabenden Schweiz darstellt. Dort sind vier Sprachen in einem Staat vereint, sind vier Kulturen in einem Staat wirksam. Hier ist eine Sprache, das Deutsche, mit aller ihr zukommenden kulturellen Relevanz in vier Staaten wirksam.

Aus der Sicht der Bundesrepublik Deutschland ist der Kulturaustausch innerhalb dieser Region über Grenzen hinweg im Nord-Süd-Verhältnis optimal, im Ost-West-Verhältnis aber über ein Minimum leider immer noch nicht hinausgekommen. Bleibt zu hoffen, daß Einsicht in die tatsächlichen kulturhistorischen und kulturellen Zusammenhänge auch bei politischen Entscheidungen in diesem Problemkreis ihre Wirkung tut.

Wenn wir uns nun dem deutschen Sprachraum im weiteren, übertragenen Sinne zuwenden, so wie er sich durch die Stellung der deutschen Sprache in Europa und in der Welt definiert, so tun wir sicher gut daran, wenn wir uns zunächst von allen persönlichen oder uns sporadisch mitgeteilten Auffassungen und vor allem von der schlichten Erfahrung frei machen, daß man mit Englisch doch noch immer und schnell am besten durchkommt, und hier die Stellung der deutschen Sprache ganz nüchtern unter den verschiedenen Gesichtspunkten betrachten, die man als die Bedeutungskomponenten einer Sprache bezeichnen kann. Als die wichtigsten dieser Bedeutungskomponenten nenne ich: die Zahl der eine Sprache als Staatssprache verwendenden Staaten, die Zahl der Muttersprachigen, ferner die Bedeutung einer Sprache als Schul- und Bildungssprache, als Wissenschaftssprache, als Mediensprache, als Wirtschaftssprache und als zwischenstaatliche Verkehrssprache, d. h. als Amts- und Arbeitssprache internationaler Organisationen sowie als Konferenz- und Vertragssprache. Die Stellung der deutschen Sprache in Europa und der Welt ergibt sich aus einem Vergleich der Bedeutungskomponenten der deutschen und der anderen Sprachen im europäischen bzw. weltweiten Rahmen.

Hinsichtlich der Verwendung einer Sprache in einem Staatswesen sind ^{1.} Staats- und Umgangssprache zu unterscheiden. Beide können identisch sein oder auseinanderfallen. Viele ehemalige Kolonien z. B. übernahmen nach Gewinnung der Unabhängigkeit Englisch oder Französisch als Staatssprache, während die Bevölkerung überwiegend einheimische Dialekte spricht. Eine Sprache kann ferner in Teilbereichen offiziellen Charakter haben und wird dann als ^{3.} assoziierte Staatssprache bezeichnet (z. B. Englisch in Indien, Deutsch in Luxemburg).

In Europa ist Deutsch Staats- und Umgangssprache in den vier Staaten des im engeren Sinne deutschen Sprachraumes. Es ist darüber hinaus assoziierte Staatssprache in Luxemburg sowie regional anerkannte Staatssprache in Belgien (Eupen-St. Vith) und Italien (Provinz Bozen).

In Europa ist Englisch Staatssprache in zwei Staaten, nämlich Großbritannien und Irland, Französisch in vier Staaten, nämlich Frankreich, Belgien, Luxemburg und der Schweiz, Italienisch in zwei Staaten, nämlich Italien und der Schweiz, und

Russisch in einem Staat, nämlich der Sowjetunion. Das Bedeutungsverhältnis von Deutsch, Französisch, Englisch, Italienisch und Russisch rein nach der Zahl der diese Sprachen in Europa als Staatssprache verwendenden Staaten ist somit: 4 : 4 : 2 : 2 : 1.

Diese im europäischen Rahmen für die deutsche Sprache günstige Rangordnung verschiebt sich jedoch gewaltig zugunsten des Englischen, Französischen und Spanischen, sobald man betrachtet, wieviele Staaten weltweit gesehen diese Sprachen benützen. Dabei zeigt sich: Englisch ist Staats- und Umgangssprache in zehn Staaten mit 300 Mio. Einwohnern. Es ist Staats-, aber nicht Umgangssprache in weiteren vierzehn Staaten mit 91 Mio. Einwohnern, und es ist assoziierte Staatssprache in zehn Staaten mit 700 Mio. Einwohnern. Es spielt somit im Leben von 34 Staaten eine hervorragende Rolle.

Französisch ist Staats- und Umgangssprache in fünf Staaten mit einer Bevölkerung von 67 Mio., Staats-, aber nicht Umgangssprache in 16 Staaten mit einer Bevölkerung von 65 Mio. und assoziierte Staatssprache in drei Staaten mit einer Bevölkerung von neun Mio. Es spielt somit in 24 Staaten mit ca. 140 Mio. Einwohnern eine hervorragende Rolle.

Spanisch ist Staats- und Umgangssprache in zwanzig Staaten mit einer Bevölkerung von 215 Mio.

Betrachten wir die Lage nun unter dem Gesichtspunkt der Zahl der Muttersprachigen, so läßt sich in Europa folgende Rangordnung der wichtigsten Sprachen aufstellen: Im europäischen Teil Rußlands sprechen 99 Mio. Menschen Russisch als Muttersprache, 90 Mio. sprechen in Europa Deutsch, 57 Mio. Englisch, 57 Mio. Französisch, 55 Mio. Italienisch. In der Zahl von 90 Mio. Deutschsprechenden sind hier nur die Bewohner der vier deutschsprachigen Staaten erfaßt. Es gibt jedoch darüber hinaus in zahlreichen europäischen Ländern verstreute Bevölkerungsgruppen deutscher Muttersprache: in Nordschleswig, im Elsaß, in Lothringen, in Südtirol, in Jugoslawien, der Tschechoslowakei, Ungarn, Rumänien und der Sowjetunion leben zusammen ca. 3,5 Mio. Menschen deutscher Muttersprache.

Weltweit sieht die Rangordnung der Sprachen nach der Zahl der Muttersprachigen ungefähr folgendermaßen aus:

1. Chinesisch 780 Mio. (davon Mandarin 600 Mio.);
2. Englisch 320 Mio.;
3. Hindi 220 Mio.;
4. Spanisch 215 Mio.;
5. Russisch 142 Mio.

Um den 6. Platz konkurrieren Deutsch, Japanisch, Arabisch, Bengali und Portugiesisch, die alle zwischen 100 und 110 Mio. Muttersprachigen liegen. Mangels exakter Zahlen ist es nicht möglich, hier eine eindeutige Rangordnung festzustellen. Es folgen Malayisch, Französisch und Italienisch.

Deutsch steht also nach der Zahl der Muttersprachigen in Europa an zweiter und weltweit zusammen mit Arabisch, Bengali, Japanisch und Portugiesisch an 6. Stelle.

Als Schul- und Bildungssprache erlebte die deutsche Sprache im 19. Jahrhundert eine weltweite Verbreitung. Diese beruhte auf dem Ansehen deutscher Philosophie,

Geschichtsschreibung, Musik, Literatur (Goethe, Schiller, Romantik), dem Aufschwung von Wissenschaft, Technik und Medizin, der Humboldtschen Universitätsreform, der auf Marx und Engels zurückgehenden sozialen Bewegung und auf dem großen Einfluß der deutschsprachigen Kaiserreiche in Osteuropa.

Obleich Deutsch als Schul- und Bildungssprache durch die beiden Weltkriege fühlbare Einbußen hinnehmen mußte, gehört es immer noch zu den fünf Nationalsprachen der Welt (Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch und Spanisch), die über den Kreis der Muttersprachigen hinaus wesentliche Bedeutung haben und in beachtlicher Zahl im Ausland als Fremdsprachen gelernt werden.

Wir wissen nur ungefähr, wieviele Personen gegenwärtig „Deutsch als Fremdsprache“ lernen. Leider besitzen wir keine Vergleichszahlen über Englisch, Französisch, Russisch und Spanisch. Aus einer Untersuchung, die wir im vergangenen Jahr im Auswärtigen Amt angestellt haben, ergibt sich, daß zu diesem Zeitpunkt ungefähr 19 Mio. Menschen weltweit die deutsche Sprache als Fremdsprache erlernten, nämlich 17 Mio. Schüler staatlicher Schulen, davon — was allgemein wohl weniger bekannt ist — 13 Mio. Schüler staatlicher Schulen in der Sowjetunion; ferner (weltweit ohne Sowjetunion) 600 000 Studenten und 1,3 Mio. in der Erwachsenenbildung. Ein Blick auf die prozentuale Beteiligung an Kursen der bekannten Berlitz-Schule dürfte einen Anhaltspunkt für das allgemeine Interesse an einigen wichtigen Sprachen geben. Von den Kursteilnehmern der Berlitz-Schulen in dreißig führenden Ländern lernten 42 % Englisch, 25 % Französisch, 12 % Deutsch, 12 % Spanisch und 9 % andere Sprachen. Das bedeutet, Englisch wird in der Erwachsenenbildung von drei- bis viermal sovielen, Französisch von doppelt sovielen Personen gelernt wie Deutsch.

Die Bedeutung des Deutschen als Wissenschaftssprache ging natürlicherweise mit der Einbuße der Anfang des Jahrhunderts noch gegebenen Vorrangstellung Deutschlands als in der Wissenschaft führendes Land zurück.

Nach einer britischen Untersuchung aus dem Jahre 1967 werden 50 % der wissenschaftlichen Literatur in Englisch veröffentlicht. Innerhalb der restlichen 50 % konkurrieren Französisch, Deutsch und Russisch um den zweiten Platz. Diese globale Beurteilung läßt sich anhand von statistischem Material differenzieren: Die UNESCO-Statistik 1972 z. B. gibt in einem Abschnitt über die Zahlen der übersetzten Titel von Büchern und Broschüren einen gewissen Anhaltspunkt für die Bedeutung der wichtigsten Sprachen als Wissenschaftssprache. 1970 wurden nach dieser Statistik in den Sachgebieten Philosophie, Religion, Sozialwissenschaften, Philologie, Wissenschaftstheorie, angewandte Wissenschaften, Geschichte und Geographie Bücher und Broschüren in folgendem Umfange übersetzt:

— aus dem Englischen	6768 Titel
— aus dem Französischen	2560 Titel
— aus dem Deutschen	2385 Titel
— aus dem Russischen	2236 Titel
— aus dem Italienischen	403 Titel
— aus dem Tschechischen	393 Titel
— aus dem Spanischen	200 Titel
— aus dem Arabischen	162 Titel
— aus dem Japanischen	47 Titel

Diese Zahlen zeigen, daß Französisch, Deutsch und Russisch ungefähr gleiche Bedeutung als Wissenschaftssprache haben und zusammen genommen ungefähr die Bedeutung des Englischen. Andere Sprachen folgen in weitem Abstand.

Die Bedeutung einer Sprache hängt in hohem Maße auch vom Ausmaß ihrer Verwendung in den Medien ab. Das statistische Jahrbuch der UNESCO 1972 enthält in dieser Hinsicht aufschlußreiche Zahlen über Buchproduktion, Buchübersetzungen, Zeitungsauflagen und Fernsehteilnehmer im internationalen Vergleich. Auf Grund der genannten Statistik können folgende Tatsachen festgehalten werden:

- Die Bundesrepublik Deutschland steht nach der Zahl der veröffentlichten Buch- und Broschürentitel mit ca. 40 000 in der Weltrangliste an dritter Stelle nach der Sowjetunion und den USA. Die Zahl der in den deutschsprachigen Staaten insgesamt erschienenen Titel von Büchern und Broschüren liegt bei etwa 55 000. Die Vergleichszahlen für Großbritannien sind 33 000, für Japan 31 000, für Frankreich 22 000.
- Ungefähr jeder zehnte im Jahre 1971 weltweit und jeder fünfte in Europa erschienene Titel ist in deutscher Sprache geschrieben.
- Deutsch steht 1970 an dritter Stelle (nach Englisch und Französisch) unter den Sprachen, aus denen übersetzt wurde.
- Deutsch steht 1970 an erster Stelle der Sprachen, in die übersetzt wurde.
- Nach der täglichen Auflage der Tageszeitungen (1970) liegt die Presse der Bundesrepublik Deutschland nach der Sowjetunion, den Vereinigten Staaten, Japan und Großbritannien an fünfter Stelle, die deutschsprachige Presse zusammen vor Großbritannien an vierter Stelle.
- Nach der Zahl der Fernsehteilnehmer stehen die Bundesrepublik weltweit an vierter, die deutschsprachigen Länder zusammen an dritter Stelle.

Deutsch als internationale Wirtschaftssprache spielt außerhalb der deutschsprachigen Staaten lediglich in den skandinavischen Staaten, in Jugoslawien, Luxemburg, Polen, Tschechoslowakei, Ungarn, Finnland und Bulgarien eine gewisse Rolle. Demgegenüber wird Englisch, außer in den 34 Staaten, in denen es Staatssprache ist, in weiteren 24 Staaten bevorzugt als internationale Wirtschafts- und Verkehrssprache benutzt. Das Französische wird nicht nur in 24 Staaten als Staatssprache, sondern darüber hinaus in neun weiteren Staaten als internationale Wirtschafts- und Verkehrssprache vorwiegend gebraucht.

Hinsichtlich der Bedeutung des Deutschen als zwischenstaatlicher Verkehrssprache ist von der Tatsache auszugehen, daß eben eine große Zahl von Staaten Englisch, Französisch und Spanisch als Staatssprachen benutzen und demzufolge diese Sprachen auch in einer großen Zahl von zwischenstaatlichen Gremien mit überregionalem Charakter bevorzugt verwendet werden. Alle anderen Sprachen, einschließlich des Deutschen, haben demgegenüber nur eine primär regionale Bedeutung. Generell läßt sich sagen: Je größer die Teilnehmerzahl und je ausgeprägter die überregionale Bedeutung eines Gremiums, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, daß Deutsch als zwischenstaatliche Verkehrssprache eingeführt werden kann. Umgekehrt: Je kleiner der Teilnehmerkreis und je ausgeprägter die regional-

europäische Bedeutung des Gremiums, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß Deutsch verwendet wird.

Das Bild von der Stellung der deutschen Sprache in Europa und in der Welt könnte sicher noch durch die Darstellung zahlreicher weiterer Aspekte (etwa die Probleme deutscher Sprachinseln in Lateinamerika, Südafrika und Namibia, die Funktion der deutschen Sprache in einigen Staaten der dritten Welt bei der Definierung der eigenen kulturellen Identität usw.) ergänzt werden. Es wurde hier bewußt versucht, es vorwiegend mit statistisch gesicherten Tatsachen zu zeichnen, denn dies ist nach aller Erfahrung der beste Weg, um zu einer richtigen Meinungsbildung und Entscheidung hinsichtlich der Frage zu gelangen, ob und gegebenenfalls mit welchen Mitteln man versuchen soll, Kenntnis und Stellung der deutschen Sprache in der Welt zu fördern.

Unsere Analyse zeigte, daß die deutsche Sprache in Europa starkes, weltweit gesehen jedoch geringes Gewicht hat. Hiervon ist bei allen Überlegungen hinsichtlich einer Sprachförderungs politik auszugehen.

Die Frage des Ob ist bei solchen Überlegungen in der Bundesrepublik — ebenso wie in fast allen anderen Staaten mit originären und auch außerhalb der eigenen Landesgrenzen bekannten Sprachen — seit langem positiv beantwortet und kaum mehr strittig. Für das Wie bieten sich zwei Wege: Die Förderung des Gebrauchs der Sprache mit politischen Mitteln, vor allem in internationalen Gremien, und die Förderung der Kenntnis der Sprache mit dafür geeigneten Mitteln.

Sicher ist es wünschenswert, daß die deutsche Sprache eine ihrer Bedeutung angemessene Position in internationalen Gremien erhält. Es besteht bei uns jedoch nicht die Absicht, den Gebrauch unserer Sprache in solchen Gremien durch eine forcierte Politik durchzusetzen. Die Verwendung der deutschen Sprache ist für uns keine Frage des nationalen Prestiges, sondern eine Frage der Zweckmäßigkeit. So ist es z. B. sinnvoll, daß Deutsch eine der Amtssprachen der Europäischen Gemeinschaft ist. Und es ist ebenfalls sinnvoll, daß Deutsch auf der Konferenz für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (KSZE) den Rang einer Amtssprache erhielt. Damit wurde der Tatsache Rechnung getragen, daß an dieser Konferenz vier deutschsprachige Staaten teilnehmen und die ideologische Ost-West-Grenze durch den deutschen Sprachraum verläuft. Unter ähnlichen und anderen Gesichtspunkten erweist sich die Verwendung des Deutschen in der einen oder anderen Form (Amtssprache, Verhandlungssprache, Dokumentation usw.) in anderen europäischen Gremien und innerhalb der Vereinten Nationen als sinnvoll.

Das Spektrum der Möglichkeiten, die Kenntnis der deutschen Sprache zu fördern, ist so breit wie die Verwendungsmöglichkeiten der Sprache selbst. Von Bedeutung ist zunächst der Ausgangspunkt. Grundsätzlich gibt es bezüglich der Förderung der eigenen Sprache im Ausland bekanntlich zwei Denkschulen: 1) Die eine betrachtet die Sprache vor allem als konstitutives Element einer Kultur, als Träger von Wertordnungen und immanenten Bildungselementen. Durch ihre Vermittlung soll der Lernende auch kulturell und zivilisatorisch geprägt werden, womit er nicht zuletzt auch zum potentiellen Objekt politischen Einflusses wird. 2) Die andere Denkschule ist sich ebenfalls darüber im klaren, daß die Sprache nicht von Inhalt und Normen getrennt werden kann, sieht sie aber in erster Linie als Mittel der Verständigung, als wichtiges Kommunikationsmittel an. Sie sieht also

die Sprache in erster Linie als Träger von Informationen, nicht von Werten. Entsprechend setzt sie mit staatlicher Unterstützung im wesentlichen dort an, wo Bedarf und Aufnahmebereitschaft bestehen.

Ich verrate kein Geheimnis, wenn ich sage, daß wir uns grundsätzlich für diese zweite Auffassung entschieden haben. Natürlich betrachten wir unsere Sprache auch als einen der wichtigsten Teile unserer Kultur und ihre Kenntnis als ein besonders geeignetes Mittel, Zugang zu dieser Kultur zu finden. Aber wir wollen diese Kenntnis nicht zu einer Art Vorbedingung für kulturellen Austausch mit uns machen, und schon gar nicht wollen wir in der Förderung unserer Sprache im Ausland einer Linie folgen, wie sie sich etwa mit dem bekannten Satz umschreiben ließe, „Am deutschen Wesen soll die Welt genesen“.

Es ist somit auch nicht unsere Absicht, den ganzen Erdball mit gleichmäßig verteilten Förderungsmaßnahmen zu besprühen. Vielmehr wollen wir dort ansetzen, wo ein eigenständiger Bedarf vorhanden ist, dem das einheimische Bildungswesen wenigstens im Ansatz Rechnung trägt, und wo ein wichtiges allgemeines Interesse der Bundesrepublik Deutschland zu berücksichtigen ist.

Wir haben uns nun gefragt, in welchen Regionen wir in diesem Sinne prioritär Sprachförderung betreiben sollten. Dabei kamen wir zu der naheliegenden, allerdings nicht allgemein unumstrittenen Überzeugung, daß die Förderung der deutschen Sprache in den Ländern am wichtigsten ist, die für uns langfristig die größte politische, wirtschaftliche und kulturelle Bedeutung haben und wo bereits gute Voraussetzungen bestehen. Aus dieser Überlegung folgt, daß das Gebiet der Europäischen Gemeinschaft für uns erste Priorität genießen muß. Wir streben eine intensive Verflechtung mit den Ländern der Gemeinschaft an, glauben, daß hierzu auch eine weite Verbreitung der deutschen Sprache notwendig ist. Die zweite Schwerpunktregion sind die europäischen Länder außerhalb der Europäischen Gemeinschaft, nämlich Skandinavien, Süd- und Osteuropa. Im letzteren Bereich wird allerdings die Förderung der deutschen Sprache hauptsächlich durch die DDR wahrgenommen. Wir sind daher bereit, uns hier zu engagieren, wollen uns jedoch nicht in eine (wenig sinnvolle) Konkurrentensituation begeben. An weiterer Stelle unserer Prioritätenliste stehen Nordamerika und Japan. Mit den Vereinigten Staaten, Kanada und Japan verbinden uns so viele gemeinsame Interessen, daß wir gründliche Deutschkenntnisse in diesen Ländern als wichtige Voraussetzung für vertiefte Beziehungen zu ihnen betrachten.

Schließlich folgen die Länder der dritten Welt. Hier muß besonders sorgfältig geprüft werden, welche Bedeutung die deutsche Sprache für die Entwicklung eines Landes haben kann. Die frankophonen und anglophonen Länder Afrikas sind durch die französische bzw. englische Sprache mit Wissenschaft, Technik und Zivilisation der Industrieländer verbunden. Es muß daher für jedes Land untersucht werden, welchen Nutzen die Verbreitung der deutschen Sprache ihnen bringen könnte. Einen greifbaren Vorteil hat manches Land der dritten Welt z. B. wenn durch die Ausbildung von Fachleuten, Arbeitspartnern und Experten deutsche Entwicklungsprojekte gefördert werden, wodurch die allgemeine Entwicklung der Länder vorangetrieben wird.

Die Methode der Sprachförderung entspricht insofern dem für unsere neue Auswärtige Kulturpolitik insgesamt wesentlich partnerschaftlichen Gedanken, als

wir auch auf diesem Gebiet heute viel mehr als früher mit den einheimischen Bildungssystemen zusammenarbeiten. Hierfür wurde die sogenannte „Pädagogische Verbindungsarbeit“ entwickelt — etwas allgemeiner ausgedrückt „Spracharbeit mit Multiplikatoren“.

Wo immer möglich, wollen wir in Zusammenarbeit mit einheimischen Bildungseinrichtungen einen Beitrag zur „Ausbildung der Ausbilder“ leisten, insbesondere für den Sekundarbereich der Schulen.

In den letzten Jahren ist allen, die sich mit Sprachunterricht für Ausländer befassen, immer klarer geworden, wie sehr es hierfür noch an wirklich soliden Grundlagen fehlt. In unserem Sprachkonzept sind daher Pläne für entsprechende Verbesserungen enthalten. Dabei denken wir an zwei Einrichtungen:

- A einmal an ein Forschungsinstitut, möglichst verbunden mit einem Universitäts-Lehrstuhl für das Fach „Deutsch als Fremdsprache“,
2. zum anderen an ein zentrales Institut für alle kulturellen Mittlerorganisationen der Bundesrepublik, die auf diesem Gebiet tätig sind. Es soll innerhalb des „Goethe-Instituts“ eingerichtet werden. Dieses neue Institut soll für die pädagogische Beratung und für die Entwicklung praktischer Lehrmethoden und -mittel sowie für die Ausbildung der im Ausland tätigen Lehrkräfte der Mittlerorganisationen zuständig sein.

Schließlich sollen alle Anstrengungen auf dem Gebiet der eigentlichen Sprachförderung durch Programme für deutsche Landes- und Kulturkunde ergänzt werden, die auch in der Sprache des jeweiligen Partnerlandes vermittelt werden sollen. Insgesamt zielt unsere Sprachpolitik somit mehr auf eine Intensivierung und Verbesserung der Qualität des Deutschunterrichts als auf eine rein quantitative Ausweitung.

Schwerpunkte der multiplikatorischen Sprachförderung sind naturgemäß die 112 Zweigstellen des Goethe-Instituts in 60 Ländern und die 250 deutschen Auslandschulen. Daneben vermitteln diese Institutionen auch Direktunterricht. Hierzu kommen die deutschen Sprachkurse, die über den Deutschlandfunk und die Deutsche Welle bis in die fernsten Kontinente ausgestrahlt werden (zu denen Lehrbücher in den örtlichen Sprachen — u. a. zum Beispiel in Urdu und Hindi — vermittelt werden), Fernseh- und Tonbandsprachkurse und eine Fülle von Unterstützungen für örtliche Aktivitäten.

Das klassische Transport- (und Export-)Mittel für die Sprache, das Buch, versuchen wir auf verschiedenen Wegen zu fördern, von denen ich hier drei der wichtigsten nennen möchte, nämlich

- deutsche Buchausstellungen im Ausland
- das Buchexport-Förderungsprogramm
- Buchspenden.

Durch die Buchausstellungen soll der neueste Stand der deutschen Buchproduktion im Ausland bekannt gemacht werden. In Zusammenarbeit mit dem Auswärtigen Amt führt der Börsenverein des Deutschen Buchhandels jährlich ein bis zwei Großausstellungen (mit je 3000—4000 Titeln) neben einigen mittelgroßen (Umfang 1000—2000 Titel) und zahlreichen kleinen Spezialausstellungen sowie

Beteiligungen an Internationalen Buchmessen durch. Dazu kommt die Beteiligung einzelner Grosso-Häuser an solchen Buchmessen.

Auch das Buchexport-Förderungsprogramm, das auch Zeitschriften aller Art, und zwar in starkem Maße, einschließt, wird mit finanzieller Unterstützung des Auswärtigen Amtes seit 1967 vom Börsenverein des Deutschen Buchhandels durchgeführt. Es bezieht sich auf Länder, die zwar an deutscher Literatur interessiert sind, ihren Bedarf aber aus Devisen-Gründen nur schwer decken können. Dabei ist allerdings offenkundig, daß der Anteil der wissenschaftlichen und sogenannten „Know-how“-Literatur einen sehr hohen Anteil hatte, die Vermittlung der deutschen *Sprache* hier also weitgehend auf dem Vehikel der technischen Information erfolgt. So verständlich die Motive in den importierenden Ländern sind und so wichtig das wissenschaftliche deutsche Buch oder die Zeitschrift auch ist — man wird sich bemühen müssen, den bisher minimalen Anteil der Belletristik und der Sachbücher allgemein informierender Art zu erhöhen.

Gängigste Form der Förderung des deutschen Buches und damit der deutschen Sprache war von jeher die Buchspende. Darunter fallen nicht nur einmalige kleine „Geschenksendungen“, wie es das Wort „Buchspende“ vielleicht nahelegen könnte, sondern auch die laufende Versorgung einer Vielzahl von ausländischen Institutionen, Organisationen und Einzelpersonen. Die Spenden umfassen auch keineswegs nur Bücher; Zeitschriften sowie Heft- und Broschürenreihen, Kunstkalender, Poster und kulturelle Informationsdienste sind mit einer hohen Quote beteiligt. Vor allem

- werden ausländische Universitäten, Technische Hochschulen und andere wissenschaftliche Forschungsinstitute mit deutscher wissenschaftlicher Literatur versorgt,
- erhalten ausländische Parlaments-, Staats- und sonstige Behördenbibliotheken deutschsprachiges Schrifttum,
- werden ausländische Stadt- und Volksbüchereien, kirchliche und karitative Einrichtungen im Ausland sowie Schiffsbibliotheken mit deutschen Büchern bedacht.

Hinzu kommt die Versorgung der Bibliotheken der 112 Zweigstellen des Goethe-Instituts, rund 80 weiterer deutsch-ausländischer Kultureinrichtungen sowie der deutschen Auslandsvertretungen mit Büchern, Zeitschriften und Zeitungen (im letzteren Falle zur Weitergabe an kulturelle Institutionen und Einzelpersonlichkeiten des Gastlandes), die Ausstattung deutscher Universitätslektoren und Lehramtsassistenten, deutscher Stipendiaten und Wissenschaftler im Ausland mit Handbüchern, Informationsbroschüren kulturellen Inhalts und sonstigen deutschlandkundlichem Material.

INERI

Schließlich sollte in diesem Zusammenhang auch das vor etwa einem Jahr durch das Auswärtige Amt ins Leben gerufene Übersetzungsprogramm nicht unerwähnt bleiben. Dem Prinzip folgend, daß die Kenntnis der deutschen Sprache nicht unbedingte Voraussetzung für kulturelle Kommunikation mit uns sein sollte, soll es helfen, all denjenigen, die unsere Sprache nicht beherrschen, den Zugang zu unserer Kultur zu erleichtern. All denjenigen, die sich um die Erlernung unserer Sprache bemühen, soll es zusätzliche Kenntnis von unserer Literatur und ganz

allgemein von unserer Kultur und vor allem auf dem Gebiet der Deutschlandkunde vermitteln. Ziel des Übersetzungsprogramms kann sicher nicht die Förderung oder Herstellung von Bestsellern sein, sondern die Förderung des vorrangig für den internationalen Kulturaustausch Wesentlichen auf einer breiten Grundlage und in einer langfristigen Perspektive. Zudem entspricht das Programm dem Gedanken, deutsche Verlage in möglichst großer Zahl und auf einer möglichst großen Variationsbreite an Aktivitäten im Bereich der auswärtigen Kulturpolitik teilhaben zu lassen. Noch fehlen für eine Beurteilung des Programms ausreichende Erfahrungen. Die bisherigen Erfahrungen zeigen jedoch, daß der vor einem Jahr unternommene Schritt ein Schritt in der richtigen Richtung war.

„Deutscher Sprachraum als Kulturregion“ — ein deutsches, ein europäisches, ein weltweites Thema. Es umfaßt aus dem sprachlichen Ansatz heraus die kulturelle und damit insgesamt gültige Einbindung der Bundesrepublik Deutschland in Europa und in die Geschehnisse dieser Welt. Ich habe versucht, dies etwas zu beschreiben und dabei gleichzeitig durch Hinweise auf einzelne Gebiete der auswärtigen Kulturpolitik deutlich zu machen, welchem eindeutigen und umfassenden Ziel diese Politik zu dienen hat und dient: der Verbesserung der Verständigung, der Verbesserung des gegenseitigen Verstehens und damit einer Politik des Friedens in Europa und in der Welt.

Schlagen Nachtigallen?

(Gedanken zum Unterricht an Begegnungsschulen)

Von Gü n t e r Diehl, Düsseldorf

Daß der Unterricht vor fremdsprachigen und sprachlich gemischten Klassen „Sprachunterricht“ sein muß, ist eine Forderung, die inzwischen wohl mehr oder weniger allgemein akzeptiert wird. Sie gilt in erster Linie für den eigentlichen Deutschunterricht, in hohem Maße aber auch für den Unterricht in allen andern Fächern. Wird sie — wie oft in der Vergangenheit — nicht beachtet, dann ergibt sich das Beklagenswerte, daß vieles nicht oder falsch oder nur halb verstanden wird. Insofern ist in gewissem Sinne der Neusprachler, der auch Germanist ist, der ideale Auslandslehrer.

Die vierwöchigen Vorbereitungskurse der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen berücksichtigen diese Erkenntnisse. „Deutschunterricht für Ausländer“ steht im Mittelpunkt. Aber nicht alle Lehrer konnten an solchen Kursen teilnehmen, und auch in Zukunft werden aus personellen und materiellen Gründen nicht alle Lehrer erfaßt werden können, die an „Begegnungsschulen“ tätig werden sollen. Wünschenswert ist eine Ausdehnung dieser Kurse auf drei Monate. So lange schult man übrigens die im Entwicklungsdienst Einzusetzenden, und was dort recht ist, sollte hier billig sein. Es liegt auf der Hand, daß in drei Monaten eine viel intensivere Vorbereitung und gründlichere Einführung in die neusprachliche Methodik, die besonderen Probleme des Deutschen als Fremdsprache erreicht werden kann. Ein intensiver, audiovisueller Sprachkurs in der Sprache des Gastlandes gehört natürlich dazu. Daß die Kenntnis der Fremdsprache nicht nur aus praktischen und

pragmatischen Gründen nötig ist, sondern auch und besonders, weil der geforderte „Sprachunterricht“ auf der Kenntnis der Muttersprache *und* der Fremdsprache beruhen muß, wird im folgenden gezeigt werden.

Der Gedanke der Zentralstelle, die Vorbereitungskurse ganz oder zum großen Teil an Auslandsschulen — zunächst ist an Valencia gedacht — zu veranstalten, ist ebenso zu begrüßen wie die Bestrebungen, sie auf sechs Wochen auszudehnen. Wenn es nicht anders geht, muß man eben mit einer schrittweisen Verbesserung anfangen.

Bei Unterrichtsbesuchen in Auslandsschulen muß man jedoch immer wieder feststellen, daß die Zustimmung zum Prinzip „Unterricht muß Sprachunterricht sein“ oft nur eine theoretische ist, daß dieses Prinzip in der täglichen Unterrichtspraxis noch nicht genügend ins Bewußtsein der Unterrichtenden gedrungen ist. So kann es zu Fehlern oder Ungeschicklichkeiten aus Unkenntnis, Unachtsamkeit oder aus Vergeßlichkeit kommen. Einige Beobachtungen mögen das verdeutlichen.

Wortschatz wird oft unreflektiert angewandt. Wörter wie „Meltau, Nietnagel, Nießbrauch“ — sie stammten aus einer Rechtschreibübung eines (inner)deutschen Sprachbuchs — sind vor fremdsprachigen Schülern fehl am Platz. Kommen sie einmal vor, so soll man sich dabei nicht aufhalten. Es lohnt nicht! Texte mancher Schriftsteller scheiden damit von vornherein aus. Mit Georg Brittings Stauenzen (= Stechmücken) und seinen kühnen Wortverbindungen wie „schwarzfeucht“ schafft man nur Verwirrung.

In einer Musikstunde sollte das musikalische Prinzip der Umkehrung gezeigt werden. Dazu ist das Lied „Wenn die Nachtigallen schlagen“ vorzüglich geeignet. Alle Schüler dürften schnell und leicht begriffen haben, was Umkehrung bedeutet. Als ich aber einen spanischen Schüler den Text übersetzen ließ, kam der Unsinn heraus „*Cuando los ruseñores pegan*“ (*pegar* = schlagen im eigentlichen Sinn). Natürlich ist so etwas keine Katastrophe, aber es ist ein Symptom: das hier liegende linguistische Problem war dem Fachlehrer nicht aufgefallen. In einer anderen Musikstunde, in einer Grundschulklasse, wurde das Lied „Der Schaffner hebt den Stab“ gesungen. Nun hebt ja nicht der Schaffner, sondern der Stationsvorsteher oder allenfalls der Zugführer, und was gehoben wird, ist ja auch kein Stab. Kinder in Deutschland würde das Lied wohl kaum verunsichern, jedoch ist der Text problematisch vor ausländischen Schülern.

Es gibt bekanntlich viele Möglichkeiten, unbekannte Wörter in der Fremdsprache zu erklären (nicht zu übersetzen): Nennung des Gegenteils, Zeichnung, Geste, Ausnutzung des Zusammenhangs usw. Zu vermeiden ist, wenigstens in Unter- und Mittelstufe, die Definition als abstrakte und schwierigste Art der Worterklärung. Demzufolge muß die Frage: Was ist ...? durch konkretere Aufgabestellungen ersetzt werden, z. B. Wozu braucht man ..., aus welchem Material ... usw. Zu vermeiden ist auch der Fehler, ein Wort durch andere, oft schwierigere zu erklären. Um das Wort „ausstopfen“ zu erklären, stellte der Lehrer fest, man könnte tote Tiere mit Stroh, Holzwole (!) oder Sägespänen (!) oder Sägemehl (!) füllen. (Hier hätte vielleicht die Frage genügt: Wo haben wir hier in der Schule ausgestopfte Tiere?) Ein anderer Lehrer erklärte (in Spanien) auf folgende, umständliche Weise das Wort „Telegramm“: Herr R. wird in Madrid

erwartet, er erkrankt plötzlich und kann nicht reisen, er will schnell eine Nachricht nach Madrid schicken usw. Dabei wird das deutsche Wort, besser das internationale Wort Telegramm natürlich sofort von jedem spanischen Schüler ohne Übersetzung und ohne Erklärung verstanden, und die durch die umständliche Erklärung vertane Zeit wäre sinnvoller angewandt worden, wenn man die spanischen Schüler auf die Schreibung mit -mm- (span. „*telegrama*“) hingewiesen hätte.

Immer wieder stellen Lehrer nach Worterklärungen in dem löblichen Bestreben nach Kontrolle Fragen wie: Alles klar? Verstanden? Doch sind solche Fragen wertlos und bringen nichts ein. Sie sind gewissermaßen eine selbsttäuschende Beruhigung des pädagogischen Gewissens. Denn im allgemeinen ist die Reaktion der Schüler auf solche Fragen ein freundliches Nicken, das aber auch gar nichts aussagt. Sie mögen aus Bequemlichkeit nicken oder aus der Furcht, bei einer Frage anschließend „belästigt“ zu werden oder ihre Unkenntnis zu dokumentieren; sie mögen sogar der Meinung sein, sie hätten tatsächlich verstanden. Die Verständniskontrolle ist natürlich äußerst wichtig. Erreicht werden kann sie auf manche Weise, am einfachsten oft, indem man verlangt, daß mit dem neuen Wort ein Satz gebildet werde, oder auch durch die oben erwähnten Möglichkeiten der Worterklärung.

Bei den im Deutschen so häufigen zusammengesetzten Substantiven sollte man sich nicht damit begnügen, die Wortbedeutung zu vermitteln, sondern man sollte die Zusammensetzung transparent machen. Diese Möglichkeit der Transparenz ist ein großer Vorteil der deutschen Sprache, die insofern eine leichte Sprache ist, und der oft zitierte und abschrecken sollende „Donau-dampf-schif(f)-fahrt-s-gesellschaft-s-kapitän“ schreckt alle die nicht ab, die die Zerlegung der Komposita beherrschen. „Eis-Schrank“ und „Kühlschrank“ erklären sich selbst, nicht aber „*refrigerador*“; denn man kann kein Latein! Das wird noch deutlicher bei griechischen Lehnwörtern. Daß in span. „*nostalgia*“ *nostos* (Heimkehr) und *algos* (Schmerz) stecken, kann nicht gefühlt werden. Umgekehrt aber verhält es sich mit Wörtern wie Heimweh, Sehnsucht usw. Man sollte also immer fragen: warum nennt man dieses Ding „Tief-kühl-truhe“, „Schließfach“ usw., oder auf einer Analyse der Bestandteile bestehen. Dem Wort „Rahmschnitzel“ stand ein Lehrer ziemlich hilflos gegenüber, dabei hätte sich hier die Zerlegung und Analyse in Rahm, schneiden und Schnitt, (Papier)schnitzel usw. angeboten. Hier wäre sogar eine Übersetzung am Platze; denn nicht jedes Fleisch-„schnitzel“ ist schließlich ein Schnitzel, eine *chuleta*.

Bei vielen Substantiven dieser Art ergibt sich die Notwendigkeit, auf das unorganische -s- in der Wortfuge aufmerksam zu machen (Liebestraum, Selbstbedienungsladen, Heizungsmonteur u. v. a.; in Österreich kennt man sogar die Aufnahmeprüfung!).

In einer Grundschulklasse wird ein Besuch im Postamt vorbereitet. Dazu wird eine vom Lehrer gefertigte Zeichnung der Schalterhalle eines deutschen Postamts verteilt. Aber da sieht man einen Schalter mit der Aufschrift „Postwertzeichen“. Sicher, so liest man es in den Ämtern. Aber wer sagt so? „Briefmarken“ wäre wohl angebrachter gewesen, auch wenn man es in den Schalterhallen nicht findet. Auf die Aufhellung — Post-wert-zeichen — wurde darüber hinaus auch verzichtet. Dann jagt ein solches Wortungetüm in der Tat Schrecken ein.

Problematisch ist auch die Worterklärung durch die sogenannten Synonyme, die ja nie sinngleich, sondern stets nur sinnverwandt sind. So kann man nicht Schreck mit Entsetzen, hoch mit groß, schnell mit rasend u. a. gleichsetzen. Zusätzliches ist nötig, z. B. eine Zeichnung (hoch und groß), eine Ableitung (rasend von rasen = sehr schnell rennen, fahren).

In morphologischen Fragen kann oft die Analogie helfen. Will man den Plural zum neuen Wort „Fach“ bilden lassen, empfiehlt es sich, auf die u. U. schon bekannte Opposition Dach : Dächer zunächst hinzuweisen. Wird zur (Geld)Bank der falsche Plural Bänke gebildet, so genügt nicht die Verbesserung; hier muß der Unterschied zwischen Banken und Bänken erneut ins Bewußtsein gerufen werden.

Satzbildungsübungen nach bestimmten Mustern sind legitim und vorteilhaft. Sehr nützlich ist es z. B., Sätze nach dem Muster: Adverbiale Bestimmung-Prädikat-Subjekt — bilden zu lassen, da nur durch *pattern-drill* das Gefühl für die im Deutschen notwendige Inversion vermittelt werden kann. Nicht verlangen sollte man jedoch Satzmuster, die in der Fremdsprache zwar gang und gäbe, im Deutschen jedoch selten oder ungewöhnlich sind. So sollte man das Muster — Subjekt-Prädikat-direktes Objekt-indirektes Objekt (*el alumno escribe una carta a su profesor* — der Schüler schreibt einen Brief seinem Lehrer [!]) vermeiden. Es kostet ja genug Mühe, diese spanische und undeutsche Wortstellung auszutreiben.

Nie erlahmen darf der Kampf gegen Interferenzen aller Art und Hispanismen: phonetisch — Zinkwanne ist nicht Sinkbanne —; grammatisch — insbesondere die fehlerhafte Anwendung der Possessiva (*su madre* = seine oder ihre Mutter) —; lexikalisch — span. *ganar* ist gleich gewinnen oder verdienen. Schlimm ist es, wenn ein Lehrer in einer Stunde den Hispanismus „er hat viel Geld gewonnen = verdient“ verbessert, aber schließlich, vermutlich aus dem unbewußten Drang, von den Schülern besser verstanden zu werden, denselben Fehler begeht.

Es versteht sich, daß viele der aufgeführten „Fehler“ von ausgebildeten Neusprachlern nicht begangen würden. In der Tat wurde die beste Deutschstunde, die ich an einer Auslandsschule vor ausländischen Schülern erlebt habe, von einem reinen Neusprachler (ohne Fakultas für Deutsch) gegeben. Wohlgemerkt, als Deutschstunde vor deutschen Schülern wäre ebendieselbe Stunde natürlich unmöglich gewesen. Daß in den meisten Fällen den nicht entsprechend ausgebildeten oder auch nur vorbereiteten Lehrern auch kein Vorwurf gemacht werden darf, versteht sich ebenso. Zu tadeln sind hier diejenigen, die immer wieder neue „Robinson“-Lehrer hinausschickten.

Auch fehlt wohl noch eine wirklich überzeugende Methodik des Deutschen als Fremdsprache, und man wird sich einstweilen mit allgemein fremdsprachlichen Methodiken behelfen müssen. Ich bin kühn genug, zu hoffen, daß die hier vorgetragenen Gedanken einigen helfen werden, gewisse „Neusprachler-Fehler“ künftig zu vermeiden. Oft genügt ja die Einsicht.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

Vorwärts

Die Gilde-Buchhandlung Carl Kayser, 53 Bonn, hat der Zentralstelle mitgeteilt, daß im kommenden Jahr die Preise für die Materialien des Unterrichtswerks „VORWÄRTS“ erhöht werden. Die Buchhandlung wird den Schulen in nächster Zeit eine Liste mit den neuen Preisen zuschicken. Der Termin der Preiserhöhung liegt noch nicht fest.

Die Zentralstelle bittet darum, bei Anforderung von „VORWÄRTS“-Materialien im Rahmen der Lehrmittelanforderung für 1975 zusätzliche Streichungsvorschläge vorzusehen, die berücksichtigt werden können, wenn die Preiserhöhung für diese Materialien eintritt, nachdem die Lehrmittelanforderung von der Schule abgesandt worden ist.

Informationen zur Lehrervermittlung

Es besteht Anlaß, wieder einmal die Tatsache bewußt zu machen, daß in den Schulen der Bundesrepublik der Unterricht in *Mathematik* und den *Naturwissenschaften* vielerorts bis zu 40 % ausfallen muß oder nur notdürftig von Hilfskräften erteilt werden kann, die keine oder nur eine unzureichende pädagogische Ausbildung erfahren haben. Diese Situation wirkt sich selbstverständlich auch im Vermittlungsreferat aus, wo Lehrkräfte mit diesen Fächern — aber auch Musik- und Kunsterzieher — äußerst knapp sind. Daher kann die Zentralstelle nicht alle Wünsche der Auslandsschulen in diesem Bereich erfüllen.

Anträge auf Vertragsverlängerungen, die über das von den Kultusministern festgelegte Maß der Regelbeurlaubungen hinausgehen, sind dann so gut wie aussichtslos, wenn nicht die Merkmale einer sogenannten Funktionsstelle oder ein zwingendes Bedürfnis an der Auslandsschule vorliegen. Die Kultusminister der Länder verstehen unter diesem Begriff den Schulleiter, seinen Stellvertreter, den Abteilungsleiter und den Fachleiter für Deutsch. Der verständliche Wunsch vieler Auslandsschulen, ihre bewährten Lehrkräfte auch dann so lange wie möglich an der Schule zu behalten, wenn die genannten Merkmale nicht vorliegen, hat bei Ablehnung der Anträge zur Folge, daß bis dahin meist kostbare Zeit verstrichen ist, eine geeignete Ersatzkraft nicht mehr termingerecht vermittelt werden kann und u. U. die Stelle ein Jahr lang unbesetzt bleiben muß.

Mit den Mitteilungen über vakant werdende *Schulleiterstellen* im Ausland wendet sich die Zentralstelle an die Leser in der Bundesrepublik, insbesondere an Lehrkräfte mit Auslandsschulerfahrung, deren offizielle Zweitbewerbung für eine Funktionsstelle bereits vorliegt. Lehrkräfte, die sich noch im Auslandsschuldienst befinden, können nicht damit rechnen, daß ihr Interesse für eine der ausgeschriebenen Stellen berücksichtigt werden kann.

Scala-Jugendmagazin

Da der Wunsch nach Belieferung mit dem deutschlandkundlichen Jugendmagazin als Beilage zur SCALA von seiten ausländischer Schulen und Lehrer ständig zunimmt, sind bereits einige Kürzungen bei den größeren deutschen Schulen im Ausland erforderlich geworden.

Die Zentralstelle ist bemüht, die Interessen behutsam abzuwägen und für das kommende Jahr eine sinnvolle Lösung bei der Versorgung der verschiedenen Empfängergruppen mit dem SCALA-Jugendmagazin zu finden.

Während die ausländischen Lehrer bei ihren Anforderungen immer wieder über das Echo der ersten Nummern beim Einsatz im Unterricht berichten, ist aus den deutschen Schulen im Ausland bisher kaum ein Erfahrungsbericht eingegangen. Ohne entsprechende Erfahrungsberichte über die Verwendungsmöglichkeiten a) der SCALA (deutsch bzw. in der Landessprache) und b) des SCALA-Jugendmagazins im muttersprachlichen und/oder fremdsprachlichen Deutschunterricht muß bei anhaltendem Trend wahrscheinlich im Bereich der Auslandsschulen mit weiteren Kürzungen gerechnet werden.

Erfahrungsberichte sind zu richten an:

Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen —
Referat VI 6 — Az.: VI 6 — 81.14/5.6.
5 Köln 1, Postfach 108008

Weiterbildung

deutschsprechender Lehrer und Erzieher (Kindergärtnerinnen) aus dem Ausland in der Bundesrepublik Deutschland.

Die Teilnehmer des Weiterbildungsprogramms 1974/75 kamen vom 3. bis 12. Oktober 1974 zur Auswertungstagung zusammen, die traditionsgemäß wieder in Berlin stattfand.

Neben reinen Arbeitssitzungen, Fachreferaten der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Besuchen in Sonderformen des modernen Berliner Schulwesens und in Gastarbeiterklassen, für die unsere Ortslehrkräfte lebhaftestes Interesse zeigten, konnten sie das reiche Angebot im kulturellen Lebensbereich dieser so anregenden und sehr lebendigen Stadt vielfach nutzen.

Die Auswertungsgespräche wurden in verschiedenen Themenkreisen geführt; außerdem fanden engagierte Diskussionen statt, die allen Beteiligten wertvolle Hinweise für ihre weitere Arbeit gegeben haben. Zuletzt war die Freude deutlich spürbar, nach dem Zusammensein im Sprachintensivlehrgang in Murnau/Obb. (Febr. 1974) wieder die Kollegen aus dem Heimatland zu treffen und Erfahrungen und Erlebnisse miteinander auszutauschen.

Teilnehmerliste:

Bader, Mo-hammed, Iran; Bassirat, Gulam Mortasa, Afghanistan; Birkholz, Eunice, Brasilien; Böhm, Monika, Argentinien; Castillo, Carmen, Kolumbien; Clasing, Cecilia, Chile; Dohnalek, Ernst, Argentinien; Fleckner, Ana Margarethe,

Brasilien; Friesen, Maria, Paraguay; Garrido, Paulina, Mexiko; Grundel, Cristina, Argentinien; Hinke, Elsmarie, Chile; Hoffmann, Ingrid, Mexiko; Kleine, Gerhard, Brasilien; König, Berta, Chile; Lohrmann, Hildegard, Chile; Maritz, Petrus, Südafrika; Mason, Elsa, Argentinien; Mayor de Joost Newbery, Beatriz, Argentinien; Merz, Doris, Brasilien; Metzkes, Helga, Südafrika; Nolting, Helmut, Südwestafrika; Ochoa, Augusto, Kolumbien; Pacheco, Bertha, Bolivien; Pérez, Gabriel, Kolumbien; Richert, Ingrid, Brasilien; Rode, Rudolf, Südafrika; Salazar, Maria Luz, Bolivien; Sauer, Karin, Brasilien; Siegel, Barbara, Brasilien; Tabatabai-Adnan, Said, Iran; Teunen, Regina, Argentinien; Wali, Abdulla, Afghanistan; Walker, Annelies, Chile; Werner, Harda, Chile; Zimmermann, Vera, Brasilien.

Persönliche Nachrichten

Abschied von Studiendirektor Dr. Artur Weber

Die Nachricht vom plötzlichen Tode dieses trefflichen Erziehers und Schulleiters im deutschen Auslandsdienst hat weite Kreise tief erschüttert. Der 1905 im Überlinger Bodenseeraum in Lippertsreute geborene Pädagoge ging 1931 an die Deutsche Schule Madrid, wo der spanische Bürgerkrieg 1936 seiner Tätigkeit ein Ende setzte. Mit der anschließenden Einrichtung der Schulheime für 400 spaniendeutsche Flüchtlinge in Königswinter a. Rh. und Herchen/Sieg kam Dr. Weber an die Realschule für Mädchen nach Herchen. Nach Auflösung der Heime 1937 wirkte er an der Konstanzer Zeppelinlschule. Es folgten ein mehrjähriger Dienst im Luftfahrtministerium in Berlin und in den ersten Nachkriegsjahren eine Fortsetzung der beruflichen Arbeit am Gymnasium in Überlingen.

Inzwischen hatten sich nach der 1945 vollzogenen zwangsweisen Schließung der deutschen Schulen in Spanien die Voraussetzungen für eine Wiedereröffnung der Deutschen Schule in Barcelona abgezeichnet. Dort war es dank unermüdlichen Einsatzes eines verbliebenen Teils der alten Lehrerschaft und des früheren Schulträgers zur Bildung zweier Übergangsschulen gekommen, der „Escuela Miramar“ und des „Colegio La Salud“. Als dann mit der Wiederbesetzung der Deutschen Botschaft in Madrid auch Bonn helfend eingreifen konnte, wurden die beiden Zwischenschulen 1951 unter dem Namen „Colegio San Alberto Magno“ zusammengelegt. Zum ersten Direktor dieser neuen Schule in Barcelona wurde Dr. Artur Weber berufen.

Sein Verantwortungsbereich war groß; schulpolitische und personelle Probleme häuften sich. Dr. Weber stellte sich mit Ruhe, Entschlossenheit und voller Hingabe seiner lautereren, gewinnenden Persönlichkeit allen Schwierigkeiten. Das Bemühen um Ausgleich, ein schnell erworbenes Vertrauen seiner pädagogischen Mitarbeiter und des Schulvorstandes und deren allseitige Hilfe und Stützung brachten bald einen neuen Aufstieg. In wenigen Jahren wuchs die Schülerzahl auf fast 800 an. Außer dem Kindergarten mußten 1953 acht Grundschul- und zehn Oberschulklassen untergebracht werden. Das gab neue Probleme, da ein eigenes Schulhaus nicht zur Verfügung stand und man sich mit auseinanderliegenden Mietgebäuden zu behelfen hatte. Die erste Nachkriegsreifeprüfung wurde 1953 unter dem Vorsitz des Präsidenten Dr. Löffler erfolgreich abgehalten.

Verdienst und Anerkennung begleiteten Dr. Weber, als er 1957 nach Überlingen als stellvertretender Schulleiter zurückging und 1970 in den Ruhestand trat. Man hätte ihm noch viele Lebensjahre vergönnt.

Eine ungewöhnlich zahlreiche Trauergemeinde folgte dem am 19. August 1974 in München nach kurzer, schwerer Erkrankung Verstorbenen auf dem Überlinger Friedhof.

Was die Vertreter der Schule und der staatlichen Behörde in ihren Nachrufen hervorhoben, war auch den Mitanwesenden vom Auslandsschuldienst aus dem Herzen gesprochen: Dr. Weber war ein gütiger Mensch, jederzeit bereit zu Rat und Hilfe, geschätzt von seinen Mitarbeitern und verehrt von einer anhänglichen Schülerschaft. Er hatte zusammen mit seiner fürsorgenden Lebensgefährtin ein gastliches Haus geführt, wobei auch der ausgeprägte Humor des im Wesen Bescheidenen jedem Beisammensein die besondere Note gab.

Viel menschliche Verbundenheit und vielfältige Dankbarkeit sichern dem so unerwartet früh Davongegangenen ein aufrichtig-treues Gedenken über den Tod hinaus.

Joseph Krull

Hinausgegangen:

Europa:

Leyer, Hans-Peter, L	5090 Leverkusen 4, Gregor-Mendel-Str. 4	ES Karlsruhe
Dahl, Elisabeth, OL	6652 Bexbach, Wellesweilerstr. 32	Ist. Giulia Mailand
Stockmann, Renate, StR	3030 Walsrode, Dr.-Schomerus-Str. 11	do.

Afrika:

Immisch, Eleonore, OStR	1000 Berlin 31, Helmstedter Str. 21	Lycée Leon Mba Libreville/Gabun über Dt. Botschaft
-------------------------	-------------------------------------	--

Amerika:

Epp, Maria, OL	6920 Sinsheim, Martin-Luther-Str. 3	DS Bogotá
Frey, Wolf-Dieter, StR	7891 Dogern, Weinbergstr. 24	DS Villa Ballester/ Arg.

Aus aller Welt

Deutschland

167. Plenarsitzung der KMK

Die Kultusminister und -senatoren der Länder traten am 19./20. September 1974 unter dem Vorsitz von Kultusminister Jürgen Girgensohn (Nordrhein-Westfalen) in Stuttgart zu ihrer 167. Plenarsitzung zusammen.

Die Konferenz befaßte sich ausführlich mit der Frage des *Hochschulzugangs*. Diese Aussprache führte zu einer weitgehenden Annäherung der verschiedenen Standpunkte und Auffassungen hinsichtlich der Verbesserungsmöglichkeiten für eine möglichst gerechte Handhabung der Zulassung zum Hochschulstudium; dabei wurde übereinstimmend festgestellt, daß zusätzlich neue Studienplätze durch derartige Maßnahmen nicht geschaffen werden können. Die Kon-

ferenz erweiterte die bestehende gemeinsame Arbeitsgruppe des Schulausschusses und des Hochschulausschusses um zwei Amtschefs; sie erwartet nunmehr einen abschließenden Bericht und Vorschläge, die die in den Beratungen gegebenen Hinweise und Feststellungen mitberücksichtigen (so zum Beispiel, daß die Schule und damit das Abitur Voraussetzung für eine Studienberechtigung bleibt; die Einführung von Zusatzqualifikationen für bestimmte Fachbereiche; Überprüfung der derzeitigen Notenarithmetik; die Möglichkeit von Regelungen für die Beseitigung des sogenannten Wartezeitstudiums). — Gleichzeitig wurde der Schulausschuß beauftragt, seine Arbeiten an Entwürfen von Vereinbarungen über einheitliche Prüfungsanforderungen in den verschiedenen Fächern unter Berücksichtigung der vorgenommenen kritischen

Prüfung beschleunigt fortzusetzen und alsbald abzuschließen.

Am zweiten Sitzungstag nahm erstmalig *Bundesminister für Bildung und Wissenschaft Helmut Rohde* an Beratungen der Kultusminister und -senatoren der Länder teil. Bundesminister Rohde berichtete zunächst über den Stand der Beratungen des Entwurfs der Bundesregierung für ein Hochschulrahmengesetz und die darin vorgesehenen Regelungen für den Hochschulzugang und unterrichtete die Kultusminister über Einzelheiten der beabsichtigten Novellierung des Berufsbildungsgesetzes.

Nach einer Vorbereitung im 9. Kontaktgespräch am 13. September 1974 haben die Kultusminister und -senatoren der Länder mit der Bundesregierung zur Vermeidung von Nachteilen für Absolventen von Fernlehrgängen eine *Abgabe der bekannten unterschiedlichen Rechtsauffassungen getroffen*. Diese Absprache gilt für eine Übergangszeit bis zum Inkrafttreten der gesetzlichen Neuregelung:

Über die Annahme und Prüfung von Anträgen entscheiden das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) entsprechend dem Rechtsstandpunkt des Bundes, die Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht der Länder (ZFU) nach dem Rechtsstandpunkt der Kultusminister (-senatoren) der Länder. Entscheidend ist, daß sich die genannten Institute gegenseitig so früh wie möglich über die eingegangenen Anträge und die beabsichtigte Entscheidung informieren. Können sich die Institute nicht einigen, wird vor einer Entscheidung eine Clearing-Stelle, bestehend aus einer gleichen Anzahl von Vertretern des Bundes und der Länder, mit dem Ziel einer Einigung eingeschaltet.

Ministerpräsident Dr. Filbinger unterrichtete in seiner Eigenschaft als *Bevollmächtigter der Bundesrepublik Deutschland für kulturelle Angelegenheiten im Rahmen des Deutsch-Französischen Vertrages* die

Kultusminister und -senatoren ausführlich über seine Tätigkeit und über die ständigen Kontakte mit dem französischen Erziehungsminister. Danach hat sich die kulturelle Zusammenarbeit zwischen beiden Staaten in den letzten Jahren besonders auf folgende Schwerpunkte konzentriert: die Zusammenarbeit im allgemeinbildenden Schulwesen, im Hochschul- und Wissenschaftsbereich sowie auf dem Gebiet der Berufsausbildung. — Als wichtige Ergebnisse der letzten vier Jahre bezeichnete Ministerpräsident Dr. Filbinger:

- die Unterzeichnung des Abkommens über die Errichtung deutsch-französischer Gymnasien und die Schaffung des deutsch-französischen Abiturs (einschließlich der bis heute durchgeführten drei Abitur-Prüfungen),
- die Wiederaufnahme der Beratungen über eine Kooperation im Hochschul- und Wissenschaftsbereich,
- die Einbeziehung der Berufsausbildung.

In der sich anschließenden Aussprache wurde Übereinstimmung dahingehend festgestellt, daß sich die Kultusministerkonferenz auch weiterhin voll für die *Förderung der deutsch-französischen Beziehungen im kulturellen Bereich* einsetzen wird. Sie begrüßt daher die in den Ländern zur Erfüllung des Deutsch-Französischen Vertrages und der zwischen dem Bevollmächtigten und dem französischen Erziehungsminister getroffenen Vereinbarungen eingeleiteten Maßnahmen.

Die Auswirkungen der Reformen des Schul- und Bildungswesens in beiden Ländern auf die Entwicklung der Partnersprache bedürfen auch nach Auffassung der Kultusministerkonferenz einer sorgfältigen ständigen Beobachtung. Dem gemeinsamen Vorschlag des französischen Erziehungsministers und des Bevollmächtigten folgend bestimmte die Konferenz zwei Mitarbeiter aus dem Saarland und dem Land Bremen als Mitglieder einer mit der französischen Seite zu bildenden *Expertenkommission zur gemeinsamen Beobachtung der Entwicklung der Partnersprache*. — Ferner beschloß die Konferenz eine gemeinsame Versetzungsordnung für die Sekundarstufe II der deutsch-französischen Gymnasien.

Um zu einem besseren Verfahren für die Einführung von geeignetem *Lehr- und Lernmaterial für den Deutschunterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer* zu gelangen, setzten die Kultusminister eine Expertengruppe ein, die die derzeit auf dem Markt befindlichen bzw. neu erscheinenden Lehr- und Lernmittel auf ihre Brauchbarkeit überprüfen und das für gut befundene Unterrichtsmaterial anschließend den Kultusverwaltungen zur Genehmigung vorlegen soll. Das Auswärtige Amt wird gebeten, sich an dieser Arbeit zu beteiligen. Die grundsätzliche Verantwortung und Zuständigkeit der Kultusverwaltungen für die Genehmigung von Lehr- und Lernmitteln wird davon nicht berührt.

Die Konferenz wählte zu ihrem 1. Vizepräsidenten den Minister für Wissenschaft und Kunst des Landes Niedersachsen Professor Dr. Joist Grolle. (Pressemitteilung)

Deutscher Jugendbuchpreis 1974

Mit Erlaß des Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit vom 28. September 1973 wurden vier Preise in Höhe von je DM 7500,— gestiftet. Von den Verlegern der Bundesrepublik, Österreichs und der Schweiz wurden 490 Kinder- und Jugendbücher eingereicht, die im Zeitraum zwischen dem 1. 1. 1973 und 31. 12. 1973 erstmalig erschienen sind. Eine unabhängige Jury, die vom „Arbeitskreis für Jugendliteratur e. V.“ im Auftrag des Ministeriums eingesetzt wurde, traf folgende Entscheidungen:

Mit dem Deutschen Jugendbuchpreis 1974 werden ausgezeichnet:

- Michael Ende, *Momo*
oder Die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte.
Ein Märchen-Roman. Gesamtausstattung vom Autor. K. Thienemanns Verlag, Stuttgart 1973
- Otto v. Frisch, *Tausend Tricks in der Tarnung*
Verborgenes Leben im Tierreich. Mit über 140 zumeist farbigen Abbildungen.

Österreichischer Bundesverlag, Wien / Verlag J. F. Schreiber, Esslingen / Union Verlag, Stuttgart 1973

- Judith Kerr, *Als Hitler das rosa Kaninchen stahl*
Aus dem Englischen von Annemarie Böll. Otto Maier Verlag, Ravensburg 1973
- Jörg Müller, *Alle Jahre wieder saust der Preßlufthammer nieder oder Die Veränderung der Landschaft*

Sieben farbige Bilderbogen, eingelegt in eine Mappe. Verlag Sauerländer, Aarau und Frankfurt a. M. 1973

Der „Arbeitskreis für Jugendliteratur e. V.“ veröffentlicht, wie in jedem Jahr, ein Verzeichnis der durch die Jury ausgewählten Bücher aus der eingereichten Verlagsproduktion.

Das Verzeichnis *Auswahl 1974 — Deutscher Jugendbuchpreis* ist zu beziehen beim: Arbeitskreis für Jugendliteratur e. V., 8000 München 22, Kaulbachstraße 40. Erscheinungstermin: Herbst 1974.

Sonstige Länder

Deutsche Schule Mailand

In ihrem Jahresbericht 1973/74 gibt die DS Mailand einen Rückblick auf die 20 Jahre seit der Wiedereröffnung im Herbst 1954. In diesen 20 Jahren haben über 200 Kindergärtnerinnen, Lehrerinnen und Lehrer aus Deutschland, Österreich und Italien an der Schule gewirkt, 329 Abiturienten und 141 Realschüler erreichten in dieser Zeit ihr Schulziel. Wenig bekannt ist, daß die Schule im Jahre 1886 als Elementarschule für die Kinder deutscher Arbeiterfamilien gegründet wurde und daß die erste Deutsche Schule in Mailand schon 1787 eingerichtet wurde mit dem Ziel „ad instruire la gioventù di nazione tedesca“.

Im zweiten Teil des Berichts setzen sich die Kollegen mit Bildungsfragen auseinander: Bildung oder Ausbildung (A. Theuerkauf), Zielsetzung bei der Reform des deutschen Bildungswesens (G. Siggelkow), Il sistema scolastico italiano (A. Agnoletto) und Humanistische Bildung — heute noch? (E. Häusler) — alles in allem ein interessantes Heft.
G. Lepiorz

DS Villa Ballester (Argentinien)

Das neue Bilingüe-Modell

Nachdem im vergangenen Jahre der Bilingüe-Unterricht an unserer Schule eingeführt wurde, haben verschiedene Kommissionen unseres Kollegiums in Verbindung mit der argentinischen Aufsichtsbehörde immer wieder die aufgestellten Pläne und die Ergebnisse der praktischen Arbeit überprüft. Nicht ohne Genugtuung konnte dabei festgestellt werden, daß sich das neue bilinguale Modell dem traditionellen gegenüber als eindeutig überlegen erwies.

Das hielt jedoch keinen der für den Bilingüe-Unterricht Verantwortlichen davon ab, sich um eine Verbesserung des Modells zu bemühen, zumal wir durch die Resolución Nr. 2655 aufgefordert waren, uns bei der Einführung des Bilingüe-Unterrichtes als Versuchsschule zu verstehen und nach der kritischen Auswertung der Arbeit in bestimmten Ausbildungsabschnitten — wenn nötig — Änderungsvorschläge einzureichen. In der Diskussion um die Effektivität des Bilingüe-Unterrichtes konzentrierte sich die Kritik schließlich auf zwei Punkte:

1. In den ersten drei Ausbildungsjahren hatte der Unterricht in den Sprachen ein zu großes Übergewicht den Naturwissenschaften gegenüber.
2. In den folgenden drei Jahren war das Stunden- und Fachangebot in den zwei Zweigen (Ciclo Superior en Ciencias y Letras) zu wenig differenziert.

Daher reichte der Vorstand im August des vergangenen Jahres einen neuen Bilingüe-Plan bei der argentinischen Aufsichtsbehörde für Privatschulen (SNEP) ein. Dieser am 20. Dezember 1973 mit der Resolución Nr. 3378/73 vom argentinischen Unterrichtsministerium genehmigte Plan zeigt folgende wesentliche Neuerungen:

1. Im „Ciclo Básico“ (1.—3. Schuljahr) erhält der Unterricht in den Naturwissenschaften einen größeren Wochenstundenanteil.
2. Im „Ciclo Superior“ (4.—6. Schuljahr) wird das Ausbildungsangebot erweitert bzw. stärker differenziert.
 - a) Der Schüler kann künftig nach seiner Versetzung ins 4. Schuljahr wählen,

ob er den naturwissenschaftlich/mathematischen Zweig (Ciencias Físico-Naturales), den geisteswissenschaftlich/sprachlichen Zweig (Ciencias Sociales) oder den wirtschaftskundlichen Zweig (Ciencias Comerciales) besuchen will.

- b) Der Schüler erfährt in jedem dieser Zweige eine Ausbildung, die in der jeweiligen „Subestructura Cultural“ seine Allgemeinbildung und in der „Subestructura Modalizada“ weitaus stärker als im alten Modell seine Spezialbildung in Richtung auf seinen künftigen Beruf zum Ziele hat.
3. Anstelle des alten Benotungssystems von 0—10 wird ein neues erprobt, das nur noch folgende Bewertungen kennt:
A = Der Schüler hat *alle* Ausbildungsziele des Faches erreicht.
B = Der Schüler hat nicht alle, aber in jedem Fall die „objetivos prioritarios“, erreicht.
C = Der Schüler hat die „objetivos prioritarios“ nicht erreicht.

Die neue „Benotung“ versucht damit, gegen die alte Leistungsklassifizierung und ihre mißlichen Folgeerscheinungen anzugehen, und wird daher auch nicht nur über das Wissen und Können, sondern auch über die Arbeitshaltung des Schülers Auskunft geben.

4. Die Arbeit der einzelnen Fachlehrer wird in bestimmten Fachgruppen, den „áreas“ integriert. Im „Ciclo Básico“ vereinen: die „Area Lenguas“ Spanisch, Deutsch und Englisch, die „Area Ciencias Exactas y Naturales“ Mathematik, Physik/Chemie und Biologie, die „Area Ciencias Sociales“ Geschichte, Geographie und „Civismo“, die „Area Física y Estética“ Leibesübungen, Zeichnen und Musik.
5. Am Ende eines jeden Schuljahres entscheiden die Lehrer der „área“, ob der Schüler im Gesamtbereich ihrer Fachgruppe versetzt wird oder nicht. Dabei kann eine C-Note — mit Ausnahme in den bilingualen Basisfächern Spanisch und Deutsch! — durch bessere Noten in

den übrigen Fächern der „área“ ausgleichend werden. Wird ein Schüler in der „área“ nicht versetzt, muß er das Jahr wiederholen, ohne daß er Gelegenheit hat, sich einer Nachprüfung zu unterziehen.

6. Die Aufgabe, den Schüler einer seinen Neigungen und Fähigkeiten gerecht werdenden Ausbildung in und nach dem „Ciclo Superior“ zuzuführen, übernimmt ein eigens dafür eingesetzter „Orientador“. Er arbeitet eng mit den Fachleh-

rern und Eltern zusammen und sucht über Beratung und Information dem Schüler die oft nicht leichte Wahl des rechten Ausbildungsganges zu erleichtern. Die Resultate unserer Arbeit werden zeigen, ob wir mit den oben angeführten Veränderungen unseren Vorstellungen von einem modernen Bilingüe-Modell einen Schritt näher gekommen sind.

Hans-Siegfried Weiß

„Das Schulfenster“, Deutsche Schule
Villa Ballester, Juli 1974

Buchbesprechungen

Abschied vom klassischen Schulfach. Dokumentation des Schulbuchkongresses 1972 der Sozialdemokratischen Wählerinitiative Bonn: „Muß Schule dumm machen?“. Mit einem Vorwort von Günter Grass. Bd. 1: *Hubert Ivo/Valentin Merkelbach*: „Zum Beispiel: Deutsch“. 167 S. — Bd. 2: *Kurt Fackiner/Volker Nitzschke*: „Zum Beispiel: Sozialkunde. Zum Beispiel: Geschichte“. 154 S. — Verlag Quelle & Meyer, Heidelberg 1972. Werkstoff je Band DM 12,—.

Der gegenwärtige Fächerkanon verhindert die Mündigkeit, d. h. die Schule macht dumm. Gemeint ist sicherlich nur etymologisch stumm, taub. H. Ivo zielt in seiner Kritik am Deutschunterricht auf Modernisierung, auf Überwindung der Differenzen zwischen Deutschunterricht und seinen Bezugswissenschaften, denn das Fach ruft nach einer politisch aufgeklärten Konzeption. Gegen die bestehende Fächerstruktur kann auch Ulshöfers repressive politische Didaktik nicht an, denn eine bornierte Fachausbildung löst nicht das Problem, „wie die Elementarisierung in fachbezogene Lernvorgänge in einem Integrationsfach oder in einer auf fachübergreifende Ziele hin orientierten inneren Strukturierung der Einzelfächer aufgehoben werden kann“. Auch Weisgerber und seine Schüler tragen durch Verstärkung an Rationalität in der Sprachwissenschaft nur zur Konsolidierung des Faches Deutsch bei. Denn „wenn zukünftige Lehrpläne die didaktische Aufbereitung linguistischer Forschungsergeb-

nisse ... fordern ... diese ... auf die ... Verständigungsmöglichkeiten der Schüler zu reduzieren, ... konsolidieren sie unter Berufung auf einen Zugewinn an Rationalität ... einen Unterricht, der Mündigkeit verhindert“ (S. 39). Also: „Nicht eine Verbesserung der Lese- und Sprachbücher steht ... zur Diskussion, sondern deren Abschaffung. Sie müssen ersetzt werden durch projektbezogene Unterrichtsmaterialien, die den Forderungen nach einem Lernen für Mündigkeit in Mündigkeit gerecht werden“ (42). Mit „Medien für den Deutschunterricht“ kommentiert V. Merkelbach Lesebücher vor allem für das 9. Schuljahr. Diese Dokumentation ist jedem Deutschlehrer zu empfehlen, dem bisher ein synoptischer Vergleich der Lese- und Sprachbuchangebote nicht möglich war. Der Verf. behandelt übersichtlich die Kombination von Lese- und Sprachbuch, von Fibeln, von Einzelschriften oder projektierten Materialheften und die technischen Medien für den Deutschunterricht. In Band 2 vermißt V. Nitzschke in der Sozialkunde ebenfalls „Ziele, die politisch sensibilisieren und eher zu Mündigkeit und zur Fähigkeit des reflektierten Engagements“ führen. Am Beispiel Streik zeigt er, daß die Lehrbücher „bis auf wenige Ausnahmen — Ein- und Unterordnung nahelegen und dies mit einer Gemeinschaftsideologie verbrämen“ (9). Es werde gegen den mit legalen Mitteln versuchten Streik erzogen, da der Lehrer (S. 11) als neutraler Vermittler von Wissen seine po-

litische Rolle nicht erkennt. Die Schule sei eine klassische Sozialisationsagentur, da sie einer Ideologie diene, „die in der Schule zum Zwecke der Integration der Nachwachsenden vermittelt wird“. Nur ein Projektunterricht könne die Schüler durch Emanzipation und Chancengleichheit befähigen, „konkrete Utopien zur Veränderung und Verbesserung der Gesellschaft und damit auch ihrer eigenen Lage zu entwickeln“ und politisch zu handeln. Zweifellos kann man an jedem Lehrbuch leicht nachweisen, was nicht darin steht, aber den Lehrern „zumeist“ ein mittelständisches, entpolitisiertes Selbstverständnis anzukreiden, dürfte zu schwarz gemalt sein. Mit Geschichte steht es nach K. Fackner ganz schlimm. Die festgeschriebene Fächerorganisation des 19. Jahrhunderts verhindert eine „neue Globalbestimmung der Funktion des gesamten Unterrichts“ (56). „Wollen wir die Schüler zu problemorientiertem, kritisch fragendem Lernen erziehen, das zu möglichst transferierbarem Arbeitsverhalten führt, müssten die Schüler zumindest tendenziell in die Diskussion der Frage einbezogen werden, warum sie lernen, was sie lernen“ (68). Beherzigenswert scheint doch wohl das beiden Bänden jeweils vorangestellte Geleitwort des Dichters der ‚Blechtrummel‘. Es heißt da u. a.: Die Bildungspolitikler „mögen endlich Abschied nehmen von ihrem unverständlichen Bildungsjargon, damit sich das Spezialistendeutsch einiger Reformpolitikler nicht neuerdings zum Jargon einer Elite entwickelt“. Und: „Schrecklich wäre es, wenn am Ende aller Mühe der konservative Pauker nur durch sauertöpfige Fortschrittsapostel ersetzt wäre“. C. Schneider

Werner Hüllen (Hrsg.): Neusser Vorträge zur Fremdsprachendidaktik. Cornelsen/Velhagen & Klasing, Berlin 1973. 160 S., kart. DM 14,80 (Best.-Nr. 5640).

Es handelt sich um eine Auswahl von elf Vorträgen aus dem Programm der 5. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker an Päd. Hochschulen und Universitäten der BRD, die Okt. 1972 in Neuss stattfand. Dort wurden Probleme und Konsequenzen diskutiert, die sich aus der

Verselbständigung der Fremdsprachendidaktik ergeben (u. a. gesellschaftliche Voraussetzungen und Abhängigkeiten, Forschungsansätze, Methodenwahl, Curriculumentwicklung, das Verhältnis von Lernpsychologie und Linguistik, Lehrerbildung). Obwohl in den Beiträgen hochschulspezifische Themen behandelt werden, kann der Auslandslehrer hier manche Anregung für die Praxis finden. So zeigt P. W. Kahl, wie sich Curriculum-Einheiten für den Englischunterricht entwickeln lassen; E. Obendiek erklärt, wie hartnäckige und für Lehrer unbegreifliche Aussprachefehler entstehen können, wenn Phonemgrenzen zweier Sprachsysteme auffällig voneinander abweichen. Den wichtigen „Mechanismus des positiven Transfers sprachlicher Universalien“ untersucht J. Quetz bezüglich des Rückgriffs auf den „Regelapparat“ der Muttersprache bei der Wortschatzarbeit. Er referiert Untersuchungen zur bilingualen Methode, denen zufolge „keine nachteiligen Wirkungen der Verwendung muttersprachlicher Äquivalente bei der Semantisierung gefunden werden konnten; es bestehe aber nach wie vor der Verdacht, daß jede einsprachige Methode vom Lernenden implizit unterlaufen wird...“. Von allg. Interesse dürfte auch der Aufsatz von K. Schröder über „Sprachunterricht, Sprachenpolitik und internationale Kommunikation“ sein. Er stellt Kommunikationsmodelle für das sich einende Europa dar. Dabei hebt er die Bedeutung des Hör- und Leseverstehens hervor. Ein auf *receptive skills* ausgerichteter Unterricht erleichtere der Allgemeinheit die Verständigung besser als das Erlernen des aktiven Gebrauchs „internationaler“ Sprachen, die dem Leistungsbereich Gymnasium vorbehalten bleiben sollen. Schließlich hat H. Weber „Pragmatische Gesichtspunkte bei der Abfassung von Lehrbuchtexten“ zusammengestellt. Das Buch regt zu vielseitiger Betrachtungsweise an und verdeutlicht den Entwicklungsstand und Tendenzen der Fremdsprachendidaktik. K. Nehling

Hallo Kollege. Sprachkurs für ausländische Arbeitnehmer. Band 1 von Roland Dittrich/Evi Ortmann/Friedrich Winter-

scheidt. Langenscheidt, Berlin/München/Zürich 1972. 15 × 24,5 cm, 116 S., 290 Fotos, 67 Zeichnungen, kart. DM 6,50. — **Lehrerhandbuch.** Einführung in die Methode (Loseblattform), bei Einführung kostenlos.

Deutschunterricht für ausländische Arbeitnehmer hat übliche Lehrweisen an mancherlei Besonderheiten anzupassen. Neben den verschiedenen Nationalitäten finden sich unterschiedliche Lernvoraussetzungen. Es gibt Analphabeten, Lernungewohnte, Schüler mit bescheidenen bis beachtlichen Grundkenntnissen und mit sehr mäßigem oder anspruchsvollerem Lernziel. Der angezeigte Elementarkurs, dem 2 Aufbaukurse folgen sollen, will mit gemäßigter sprachlicher Zielsetzung ersten Schwierigkeiten begegnen. Audio-oral/audio-visuell ausgerichtet und gestützt auf Redeanlaß und Funktionswortschatz, meidet er Grammatikerklärungen und zielt vor allem auf Hörverstehen und Sprechen. Zwei miteinander abgestimmte Teile, „Deutsch am Arbeitsplatz“ und „Deutsch im Alltag“ — sie können parallel behandelt werden —, enthalten in je 5 Lektionen wechselseitig bezogene, durch Zeichnung und Geste aufgeschlüsselte Redeweisen (Aufforderungen, Fragen, freie Aussagen). Diese deutschen Mustersätze und anschließende fotoillustrierte Erweiterungen sind ins Neugriechische, Italienische, Serbokroatische, Spanische und Türkische übertragen. Ein Vorkapitel zum 1. Buchteil führt in die wichtigste Gestik und in Umgangsformeln ein. Der 2. Teil wird durch Fragen zur Person eingeleitet. Zu den Unterrichtsmitteln gehören 60 aufstellbare 70 × 50 cm große Bildtafeln (DM 73,—), die inhaltlich den Zeichnungen im Schülerbuch entsprechen, der Einführung der Mustersätze, der Hinleitung zum Buch, der Sprechanregung und -übung und als Testvorlage dienen, beim dialogischen Sprechen eingesetzt werden und eine Diaprojektion entbehrlich machen. — Notwendig ist eine Vertiefung in das Lehrerbuch. Es bringt ausführliche Erläuterungen, methodische Hinweise und praktische Vorschläge und begleitet in besonders gekennzeichneten Einzelblättern jede fort-

schreitende Seite des Schülerbuches mit detaillierten Hilfen. Damit soll auch dem nicht vorgebildeten Lehrer ein erfolgreicher Unterricht ermöglicht werden. — Man kann dem Kurs nur Erfolg wünschen und dem Lehrenden zu zügigem, ermüdungsvermeidendem Unterricht einen guten menschlichen Kontakt mit den gewiß lernwilligen Ausländern, denen ihr unkompliziertes deutsches Bildersprachbuch bald ein liebgewonnener Freund sein wird.

J. Krull

Martin Hussong: Theorie und Praxis des kritischen Lesens. Über die Möglichkeit einer Veränderung der Lesehaltung („Fach: Deutsch“. Schriften für Deutschlehrer). Päd. Verlag Schwann, Düsseldorf 1973. 203 S., Kln. DM 16,—.

„(Armes kritisches Bewußtsein, das einen gänzlich daran hinderte, einen Roman oder die Wochenzeitung ‚einfach zu lesen!‘)“ Diesen Klammersatz fügt der Hrsg. Artur Schütt dankenswerterweise in sein Vorwort, sonst müßte man den Spieß umdrehen und mit demselben dem Verf. zu Leibe rücken. Denn er liefert die Waffe, mit der man ihn in die Enge treiben könnte. Seitdem kritisches Lesen großgeschrieben wird und kein Lesebuch seines Verlages mehr sicher ist, war es nur eine Frage der Zeit, bis Untersuchungen über das Leseverhalten angestellt werden mußten. Wir haben hier den praxisbezogenen Beitrag vor uns, der die Diskussion um das Lesen als Teil der kommunikativen Kompetenz unter sprachdidaktischem Aspekt aufgreift und mit Erkenntnissen arbeitet, die sich an der Linguistik und den Sozialwissenschaften orientieren. Der enge Zusammenhang von sprachlichem und sozialem Handeln ordnet das Leseverhalten dem Prozeß der Sozialisation zu. Denn „die Schule und besonders der Deutschunterricht halfen und helfen beim Aufbau und der Internalisierung der trivialen Leseweise eher, als daß sie zu einem reflektierten Lesen erziehen“. Diese 6. von sieben zusammenfassenden Thesen S. 64 führt notwendigerweise über Kap. IV „Kritisches Lesen als Teil einer kommunikativen Kompetenz“ zu weiteren acht

Thesen, die den Zielrahmen für die Praxis abstecken. Abgesehen von den sehr persönlich gehaltenen Unterrichtsbeispielen (beim Bier S. 188) im 6. Kap., liegt der Schwerpunkt bei der „Praxis des kritischen Lesens in der Schule“, die im 5. Kap. ausführlich durchleuchtet wird. Das Grundproblem des kritischen Lesens ist gekennzeichnet durch eine rationale, distanzierte Lesehaltung. Sie setzt die Fähigkeit voraus, den eigenen Urteilshorizont zu erweitern, erschüttern zu lassen, zu verändern. Diese Fähigkeit ist Ausdruck einer psychologischen Stabilität und der Kunst, ambivalente Zustände ertragen zu können (S. 125). Daher sollte die Schule und speziell der Deutschunterricht versuchen, langsam die Methoden und Inhalte abzubauen, die unkritisches Lesen, d. h. triviales und ideologieverseuchtes, verstärken. Der Verf. fordert, daß Lehrer und Schüler aus einem gemeinsamen Sachinteresse heraus eine Methode entwickeln müßten, den Unterricht offen zu planen. Dafür, so gibt er zu, sieht er noch keine praktischen Lösungen.

C. Schneider

Herbert Meschkowski (Hrsg.): Didaktik der Mathematik. Band II: Sekundarstufe I. Mit Beiträgen von *Herbert Meschkowski, Walter Popp, Helmut Schütz, Ursula Viet, Bernd Wurl, Günter Ziebeck*. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1972. 297 S., 220 Abb., Linson DM 29,— (Best.-Nr. 92586).

Herbert Meschkowski legt hier den zweiten Band seiner Didaktik der Mathematik vor, der sich mit Problemen befaßt, die der Unterricht vom 5. bis 10. Schuljahr aller Schularten dem Fachlehrer stellt. Das Buch ist zweigegliedert in einen fachwissenschaftlichen Teil von Meschkowski und einen breit angelegten Teil seiner oben genannten Mitarbeiter. Der fachwissenschaftliche Teil beschränkt sich auf die Erörterung weniger Problemkreise, die nach der recht subjektiven Meinung Meschkowskis im Mathematikunterricht dieser Schuljahre erfahrungsgemäß besondere Schwierigkeiten bereiten und auch vom Fachlehrer oft unzulänglich behandelt würden: die Theorie der reellen Zahlen

und Probleme der „Größenlehre“ in der Geometrie. Als Begründung dieser sparsamen Auswahl führt er an, daß der Fachlehrer der Klassen 5 bis 10 die Qualifikation mit sich bringe, sich in der mathematischen Literatur zurechtzufinden, falls weitere fachwissenschaftliche Probleme auftauchen würden. Sehr positiv zu beurteilen ist der didaktische Teil des Werks. Hier werden zunächst numerische Verfahren wie Teilbarkeitslehre, Bruchrechnung, Mengenzuordnungen, Proportionalität und Prozent- und Zinsrechnung und deren Behandlung im Unterricht dargestellt. Es folgen Kapitel zur Algebra, Geometrie und Unterrichtstechnologie im Mathematikunterricht. Im letzteren wird der Einsatz von Lehrprogrammen, Lehrmaschinen, Unterrichtsfilmen und Bild-Ton-Kassetten im Mathematikunterricht behandelt. Leider ist gerade dieses neuartige hochaktuelle Kapitel zu kurz geraten. Man hätte die Probleme, Vor- und Nachteile des Einsatzes der genannten Medien ausführlicher darstellen müssen. Das Werk kann dem Mathematiklehrer aller Schulformen empfohlen werden, es bietet an vielen Stellen gute didaktische Konzeptionen. Vor allem ist es wissenschaftlich sauber und läßt in größtmöglicher Toleranz verschiedene didaktische Darstellungen gelten. Eine Integrierung des fachwissenschaftlichen Teils in die einzelnen didaktischen Kapitel und eine ausführlichere Darstellung der Unterrichtstechnologie würden eine Neuauflage des Buches bereichern.

H. G. Becker

Helmut Seiffert: Einführung in die Mathematik. Zahlen und Mengen (Beck'sche Elementarbücher). Verlag C. H. Beck, München 1973. 192 S., Ppb. DM 12,80.

Das Buch ist als elementare Einführung in die Grundlagen der Mathematik für Erwachsene gedacht. Es will den zahlreichen Mathematikkursen für Erwachsene keinerlei Konkurrenz machen, sondern hat sich nur die Aufgabe gestellt, in einige grundlegende Sachverhalte einzuführen und damit Verständnis heutiger mathematischer Denkweisen zu vermitteln. Seiffert gehört zum Kreis jüngerer Philo-

sophen und Mathematiker um Kamlah und Lorenzen, der als „Erlanger Schule“ bekannt geworden ist. Obwohl Fachmann in geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen, hat ihn die Mathematik von jeher beschäftigt. Insbesondere war es das Problem des Anfangs, des Lernens der ersten Fundamente für den Aufbau des Wissenschaftsbereichs Mathematik, das ihn fesselte. Das vorliegende Buch soll daher kein Fachbuch im engeren Sinne sein. Da ihm die Routine im kunstgerechten Anlegen von Ableitungsgängen und das fachmathematisch „Kodifizierte“ fehlt, vermag es den Blick vielleicht auf inhaltlich Wesentliches zu richten. Seiffert identifiziert sich in der Anlage des Buchs weitgehend mit der konstruktivistischen Auffassung der Mathematik, wie Lorenzen und sein Kreis sie vertreten. Im Gegensatz zu vielen Kursen für Erwachsene, die Schulkenntnisse in Mathematik voraussetzen, führt das vorliegende Buch von Grund auf in die Mathematik ein, so als ob der Leser als völliger Neuling mit ihr bekannt gemacht werden sollte. Im Gegensatz zu vielen mengentheoretisch fundierten Lehrbüchern begründet Seiffert die natürlichen Zahlen aus dem Alltagsbedürfnis des Zählens und führt die Mengen erst nachträglich als Abstraktionen ein. Schon aus dieser ungewohnten Anlage des Buchs ein lesenswertes Werk!

H. G. Becker

M. Ja. Wygodski (in deutscher Sprache herausgegeben und bearbeitet von *Ferdinand Cap*): **Höhere Mathematik griffbereit.** Definitionen — Theoreme — Beispiele. Mit 483 Abb., 15 Tabellen. Verlag Vieweg & Sohn, Braunschweig 1973. 775 S., 12 × 19 cm, geb. DM 24,80 (Best.-Nr. 8309).

Nach dem bereits einige Monate zuvor erschienenen Buch „Physik griffbereit“ hat Prof. Dr. Ferdinand Cap aus Innsbruck ein weiteres wertvolles Lehrbuch in deutscher Sprache herausgebracht. Er bietet mit diesem Werk ein mathematisches Arbeitsbuch an, das das Grundwissen der Höheren Mathematik „griffbereit“ gespeichert hält. Die thematische Ordnung der auftretenden Begriffe, Definitionen, Sätze und Regeln

ist für den Leser angenehm, die Darstellung ist in allen Teilen übersichtlich und gibt ihm schnell und sicher hinreichende Auskunft. Das Werk zeichnet sich vor allem dadurch aus, daß zu den Regeln durchgerechnete Beispiele angeführt sind, die den betreffenden Sachverhalt veranschaulichen, die Anwendung der Regeln erklären und ihren Geltungsbereich aufzeigen. Zusätzlich wird auch noch auf mögliche Fehlerquellen hingewiesen. Für alle, die sich mit mathematischen Problemen beschäftigen müssen, die mathematische Verfahren anwenden wollen und zur theoretischen Durchdringung mathematischer Methoden gezwungen sind, ist dieses Buch ein unentbehrlicher Helfer bei der täglichen Arbeit. Für Schüler der Sekundarstufe II scheint es allerdings bis auf Ausnahmen besonderer mathematischer Begabung im Anspruch zu hoch. Die wesentlichen Themengebiete des Werkes sind: Analytische Geometrie der Ebene und des Raumes, Grundbegriffe der Analysis, Differential- und Integralrechnung, ebene und räumliche Kurven, unendliche Reihen, Analysis der Funktionen mehrerer Variabler, Differentialgleichungen. Ein gut gegliedertes Inhaltsverzeichnis und ein umfangreiches Sachregister machen das Buch zu einem Nachschlagewerk erster Ordnung. Sehr lobenswert sind das praktische Format des Buchs und der wirklich günstige Anschaffungspreis.

H. G. Becker

Praxis-Schriftenreihe Abt. Physik. Band 27: Herbert Brosch: Moderne elektrische Meßmethoden. Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1971. 117 S., mit 69 Abb., DIN A 5, kart. DM 12,80 (Best.-Nr. 1026).

Elektrische Messungen stellen ein zentrales Problem der Schulphysik dar. Die Forderung nach Präzision und größtmöglicher Genauigkeit verlangt heute Versuchsaufbauten und Geräte, über die kaum eine Schule verfügt. Andererseits bedingt die Forderung nach Einfachheit des Versuchsaufbaus eine oft nicht mehr vertretbare Ungenauigkeit in den Meßergebnissen. Es ist das große Verdienst des Verfassers, elektrische Meßmethoden beschrieben zu haben, die mit einem noch

vertretbaren Aufwand an Geräten optimale Meßgenauigkeiten gestatten. Bei den beschriebenen Meßmethoden wird meistens auf die zu erwartenden Schwierigkeiten hingewiesen. Wegen der zunehmenden Bedeutung des elektrischen Messens auch nichtelektrischer Größen sind Versuchsanordnungen der Temperaturmessung und der Photometrie angeführt worden. Für die jeweiligen Erfordernisse werden erfreulicherweise die auf dem Markt befindlichen speziellen Meßgeräte mit Angabe der Lieferfirmen und der für das Gerät spezifischen Daten vorgeschlagen. Sehr positiv zu werten sind die jeder der ca. 70 Meßmethoden angehängten Literaturangaben, unter denen der Spezialist Informationen über genauere Erläuterungen der jeweiligen Meßmethode finden kann.

H. G. Becker

Physik-Testbogen für Hauptschulen. Ergänzungslieferung. Von *Gerhard Schulz zur Wiesch*. (Leistungstests für die Schule, hrsg. v. Dr. Oskar Höfling). Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1972. 39 S. mit vielen Abb., DIN A 4, DM 9,—.

Die von O. Höfling entwickelten „Leistungstests für die Schule“ haben sich in den letzten Jahren gut in der Praxis bewährt und sind für den Lehrer eine effektive Hilfe bei der Objektivierung der Leistungsbeurteilung und bei der Rationalisierung der Leistungskontrolle. Leistungstests gibt es inzwischen für den Mathematik- und Physikunterricht der verschiedenen Schularten. Der in 11/70 vorgestellte „Physiktestbogen für Hauptschulen“ ist jetzt um 18 weitere Bogen ergänzt worden, die in ihrer Konzeption den ursprünglichen Bogen gleichen: 10 Fragen mit Auswahlantworten zu einem abgeschlossenen Themenkreis und eine umfassende Aufgabe, die auf die Überprüfung des Verständnisses physikalischer Zusammenhänge abzielt. Die Ergänzungslieferung bringt Erweiterungen zu den bereits angesprochenen Stoffgebieten (Mechanik, Wärmelehre, Optik, Akustik, Magnetismus und Elektrizitätslehre) und enthält Testbogen zu neuen Gebieten wie Energie, Atom- und Kernphysik.

K. Schwalbe

Karlheinz Albrecht / Max-Ulrich Farber: **Elektronik mit Halbleiter-Bauelementen.** Grundlagen — Schaltungen — Experimente. Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1973. XII, 306 S., 250 Abb., DIN A 5, geb. DM 28,— (Bestell-Nr. 2005).

Kenntnisse in Elektronik sind bei der wachsenden Bedeutung dieses Gebietes für das allgemeine Wissen unerlässlich. Deshalb hat die Elektronik bereits Eingang in die Lehrpläne der allgemeinbildenden Schulen gefunden. Nicht jeder Physiklehrer ist auf diese Aufgabe vorbereitet und muß sich mit diesem Gebiet auseinandersetzen. Es ist daher zu begrüßen, daß die beiden Verfasser, selbst Schulpraktiker, gezielt diesem Bedürfnis entgegenkommen. Das Buch wendet sich an Leser mit physikalischen Grundkenntnissen, die sich über die moderne Halbleiter-Elektronik informieren und diese Kenntnisse möglichst durch eigenes Experimentieren erwerben wollen. Die handelsüblichen Elektronik-Lehrgeräte der Lehrmittelfirmen reichen dafür aus. Die Versuchsbeschreibungen sind so ausführlich gehalten, daß man auch ohne eigenes Experiment eine anschauliche Vorstellung von der Wirkung der einzelnen Schaltungen erhält. Der Themenkreis dieses Buches beginnt mit Aufbau und Funktionsweise der Halbleiter-Bauelemente und führt über Verstärkerschaltungen zu logischen Verknüpfungsschaltungen und Problemen der Regeltechnik bis zur Steuerung von Wechselströmen unter besonderer Betonung der integrierten Schaltung. Dieses empfehlenswerte Buch ist auch für die Hand der Oberstufenschüler geeignet.

K. Schwalbe

Hans Töpfer: **Mengen — Matrizen — Strukturen** (Reihe „Scripta Mathematica“). Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1973. 143 S., 28 Abb., DIN A 5, kart. DM 14,80 (Bestell-Nr. 1803).

Die 10 in diesem Buch veröffentlichten Aufsätze sind 1968–1970 in der Zeitschrift „Praxis der Mathematik“ erschienen und mit Ausnahme der beiden letzten Beiträge, die sich mit einem Nomenklatur-System und mit Grundlagenproblemen im Zusammenhang mit der Modernisierung

des Mathematikunterrichtes beschäftigen, dem Rechnen mit Matrizen gewidmet. Diese 8 Kapitel sprechen einen recht weit gestreuten Leserkreis an. Für die unterrichtspraktische Verwendung und für die fachliche Information an den Lehrer sind die ersten 4 Aufsätze von Bedeutung. Sie bieten im Zusammenhang mit einer reichen Fülle von Aufgaben eine Propädeutik des Matrizenrechnens in der Sexta mit brauchbaren didaktischen und methodischen Hinweisen. Über die „Einführung der Matrizen im Gymnasialunterricht“ und die Matrizenmultiplikation führt dieses Buch zu einer Begründung der Matrizenrechnung. Die zahlreich eingestreuten Übungsaufgaben mit Lösungen machen es zu einem wertvollen Hilfsmittel für den Unterricht. An die Adresse der mathematisch interessierten Leser mit entsprechenden Vorkenntnissen sind die Kapitel über die Begründung der Klammerrechnung gerichtet.

K. Schwalbe

Workshop Schulpädagogik-Materialien. Materialien 1: *Rolf Winkler: Schulformen und Schulorganisation.* — 2. *Siegfried Thiel: Lehr- und Lernziele.* — 3. *Alfred Vogel: Artikulation des Unterrichts — Verlaufsstrukturen und didaktische Funktionen.* — 4. *Edmund Kösel: Sozialformen des Unterrichts.* — 5. *Gertrud Ritz-Fröblich: Verbale Interaktionsstrategie im Unterricht: Impuls — Denkanstoß — Frage.* Otto Maier Verlag, Ravensburg 1973. Je Heft 56 S., DM 4,—.

Im ersten Heft vermittelt Rolf Winkler einen Überblick über Entwicklung, Struktur und Probleme des Schulwesens in der Bundesrepublik, den er durch Reformvorschläge und Alternativen (Gesamtschule, Ganztagschule und Stufenschule) ergänzt — das alles in klarer, übersichtlicher Form und mit vielen instruktiven Graphiken. — Im Mittelpunkt der zweiten

Schrift steht die Frage, welche Stellung Lehr- und Lernziele im Zusammenhang mit Lehrplanfragen einnehmen, wie sie dargestellt und beschrieben werden und welche Schwierigkeiten und kritischen Fragestellungen sich daraus ergeben. Dabei vertritt der Verfasser die Auffassung, daß der Schüler weniger das Gelehrte zu lernen hat, sondern vor allem das Lernen lernt, so daß er in die Lage versetzt wird, selbst neue Lernprozesse einzuleiten. — Bei dem Thema „Artikulation des Unterrichts“ handelt es sich um ein altes didaktisches Problem. Absicht dieses Workshop-Hefes ist es, das in der Literatur vorliegende Informationsmaterial zu sichten, zu ordnen und dem Leser in historisch-chronologisch geordneten Modellen anzubieten, Modelle von Herbart, Ziller und Rein, von Gaudig und Scheibner, um nur einige Namen zu nennen. — Im vierten Lehrbrief wird schwerpunktmäßig das methodische Problem der sozialen Organisation im Unterricht herausgehoben, die hier mit den obengenannten Faktoren wie „Lernziele“ und „Artikulation“ in engem Zusammenhang steht. Der Begriff der „Sozialen Organisation“ (Homans 1965) will die Beziehungen zwischen Schülern und Schülern und Lehrer erfassen, die für die Erreichung der Lernziele wichtig sind. Soziale Lernziele sind besonders berücksichtigt. — 5. Die Verfasserin behandelt die Grundformen der Unterrichtssprache im Hinblick auf die sprachliche Verständigung zwischen Lehrer und Schüler ebenso wie zwischen den Schülern untereinander zur Förderung des selbständigen Denkens, der Kreativität und der Kommunikation. — Die fünf Hefte der Workshop-Schulpädagogik bilden, in vorbildlicher Aufteilung und Ausgestaltung, eine Sammlung moderner erziehungswissenschaftlicher Materialien, die man jedem Lehrenden wärmstens empfehlen kann.

A. Wehmeyer

Zeitschriftenschau

Deutsch in Rumänien. — Deutschland-Archiv 7 (Juli 1974), S. 731.

Seit 1968 — dem Jahr, als sich Rumänien mit einer großen Schulreform wieder auf

die bewährten Formen seiner nationalen Schul- und Bildungstradition besann — ist auch eine weitere Verstärkung des Deutschunterrichts in Rumänien zu beobachten,

die sich in zwei größere Trends einordnet. Zum einen ist hier das gute rumänisch-deutsche Verhältnis zu erwähnen. Staats- und Parteichef Nicolae Ceaușescu hat in dieser Hinsicht oft lobende Worte geäußert, beispielsweise anlässlich der Entgegennahme des Beglaubigungsschreibens von Botschafter Erwin Wickert am 21. September 1971: „Meines Erachtens stellte der von der Sozialistischen Republik Rumänien und der Bundesrepublik Deutschland 1967 gefaßte Beschluß, diplomatische Beziehungen herzustellen, einen wichtigen Schritt zur Entwicklung wechselseitiger Beziehungen dar; die Tatsachen haben bewiesen, daß dieser Beschluß sowohl den Interessen beider Länder wie auch einigen dringenden Forderungen des internationalen Lebens, der Notwendigkeit, auf Entspannung, Verständigung und Zusammenarbeit in Europa hinzuwirken, vollauf entsprach.“

Weiterhin ist hierbei die — ebenfalls von Ceaușescu formulierte — Erkenntnis zu nennen, daß für die Fremdsprachenkenntnis der Rumänen noch manches zu tun bleibt: „Man kann nicht behaupten, daß wir in bezug auf die Erlernung der Fremdsprachen allzugut dastehen; im Gegenteil, in dieser Hinsicht bestehen noch ernste Schwierigkeiten, ... (wir) müssen sagen, daß der Zutritt zu den Errungenschaften der Wissenschaft und Technik der Gegenwart unmöglich ist, wenn man nicht mindestens zwei Weltsprachen beherrscht.“

Um hier rasch zu Besserungen zu gelangen, hat Rumänien zwei interessante Wege beschritten. Im Sommer 1973 verordnete das rumänische Volksbildungsministerium (das seit Oktober 1972 von Paul Niculescu-Mizil, einem der ältesten und engsten Mitarbeiter Ceaușescus, geleitet wird) gewissermaßen der gesamten Jugend Rumäniens einen sprachlichen Inten-

sivkurs: Bereits im Kindergarten sollen künftig einfachste Begriffe aus fremden Sprachen gelehrt werden, während im Schulunterricht ab der vierten (später ab der zweiten) Klasse zwei moderne Sprachen vorgesehen sind. Die zweite Maßnahme liegt bereits fast drei Jahre zurück und erinnert an Muster, die Bulgarien — hierin Pionier in Osteuropa — bereits 1949 einführt: Oberschulen mit fremder Unterrichtssprache (liceele cu profil de limbi străine). Ende der 60er Jahre begannen an ausgewählten rumänischen Schulen vorbereitende Experimente, die so überraschend gut ausfielen, daß im Herbst 1971 die eigentlichen Gründungen im größeren Maßstab erfolgten. Wie die allgemeinbildenden Oberschulen Rumäniens teilen sich auch die Fremdsprachenschulen in einen — jeweils vierjährigen — humanistischen und einen realistischen Zweig. Lehrbücher und -pläne sind die der allgemeinbildenden Schulen, ein natürliches Schwergewicht liegt auf dem intensivierten Sprachunterricht, der speziell im ersten Oberschuljahr dominiert. Ab dem zweiten wird dazu übergegangen, ganze Schulfächer in einer fremden Sprache zu unterrichten.

Zu Beginn des Schuljahres 1971/72 entstanden folgende Oberschulen mit fremder Unterrichtssprache:

- 3 deutsche (Bukarest, Iași, Pitești)
- 2 englische (Bukarest, Cluj)
- 2 französische (Bukarest, Craiova)
- 2 russische (Bukarest, Cluj)
- 1 italienische (Bukarest)
- 1 spanische (Bukarest)

Alle diese Schulen liegen im Niveau über den normalen Oberschulen Rumäniens und sind nur über eine sehr schwierige Aufnahmeprüfung, bei der Wissen und (über einen speziellen Test) Sprachbefähigung des Bewerbers erkundet werden, zu erreichen.

Anschriften der Mitarbeiter

Ministerialdirektor Dr. Hans Arnold, Auswärtiges Amt, 53 Bonn, Adenauerallee 99—103. — Ministerialrat Günter Diehl, Kultusministerium, 4 Düsseldorf, Völklinger Straße 49.

BHW: Auch künftig Geld vom Staat für alle Bausparer Jetzt Startgewinn '74 sichern und dann ab '75 weiter kassieren!

Das gibt's für BHW-Sofortstarter:

**1. Prämien- oder
Steuergeinn für '74.**

Sofort BHW-Bausparer
werden und so die
entsprechende Prämie '74
sichern.

**2. Gesicherter
Prämien- oder
Steuergeinn ab '75.**

Auch künftig weiter
kassieren: Prämie oder
Steuernachlaß.

**3. Die vielen
BHW-Extras.**

Außerordentlich niedrige
Spar- und Tilgungsraten.
Unerreicht günstige Zins-
konditionen.

**Letzter Starttermin '74:
31. Dezember!**

Gleich das
BHW fragen.

BHW

die Bausparkasse für Deutschlands
öffentlichen Dienst 325 Hameln

Arnsdorf-Eisenberg

Deutsch Sprechen — Deutsch Verstehen

Themen zum Deutschunterricht in der Mittelstufe, Teil I, Thema 1—5

5 Tonbänder, einspurig bespielt, Laufzeit ca. 220 Min., 9,5 cm/sec.,
Bestell-Nr. 10091

DM 325,—

Textbuch mit Einführung, 72 Seiten, broch., Bestell-Nr. 10092
Teil II (Themen 6—10) erscheint Anfang 1975

DM 7,—

Konzeption und Material dieses Deutschkurses wurden in mehrjähriger Arbeit an
der Universität Lyon sowie an Goethe-Instituten im In- und Ausland entwickelt und
erprobt.

Der Kurs, der im Preisausschreiben der Universität Kiel mit einem 1. Preis aus-
gezeichnet wurde, ist vor allem in folgenden Bereichen einzusetzen:

1. Mittelstufenschüler der Goethe-Institute
2. Anfangsemester in Germanistik (z. B. in der Bundesrepublik Inhaber des Zerti-
fikats „Deutsch als Fremdsprache“)
3. Deutschlehrer in Auffrischkursen
4. Germanistikstudenten an ausländischen Hochschulen
5. Teilnehmer der Fortgeschrittenen-Kurse an Volkshochschulen



Julius Groos Verlag
D-6900 Heidelberg 1
Postfach 102423

neu bei hueber

Argumente

Cours supérieur d'allemand moderne pour francophones

von Helmut Müller in Zusammenarbeit mit Hermann Dommel, Karl-Heinz Drochner, Manfred Heid, Gisela Kadar und Hanno Martin

228 Seiten, kart. DM 18,—, Hueber-Nr. 1238

1 Tonband (Aufnahme der mündlichen Lektionstexte 1—8):
13 cm ϕ , Geschw. 9,5 m/sec, Laufzeit 52 Minuten, beide Halbspuren
bespielt, DM 55,—, Hueber Nr. 2.1238

Dieser Kurs setzt Grundkenntnisse des Deutschen voraus und geht auf kontrastive Schwierigkeiten ein. „Argumente“ enthält Diskussionsstoffe und Anregungen für den mündlichen Unterricht in der Klasse sowie aktuelle Texte mit schriftlichen Übungen für die häusliche Arbeit.

Der Anhang enthält den Schlüssel zu den zehn schriftlichen Lektionen (acht Lektionen sind mündlich zu erarbeiten) sowie eine Reihe von ausgewählten Texten zur landeskundlichen Information.

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag
8045 Ismaning/München, Krausstr. 30

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automöbellastzügen
von und nach allen Orten
der Bundesrepublik

sorgfältig,
pünktlich,
zuverlässig

seit 1868
im Familienbesitz

Carl Grove

Internationale Möbelspedition

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

Fordern Sie bitte meine Referenzenliste an

Lesestoffe für Jugendliche und Erwachsene

Lesen leicht gemacht

Die Reihe bringt – auf der Basis des *Grundwortschatz Deutsch* Werke der deutschen Literatur aus der Vergangenheit und Gegenwart in vereinfachter Form unter Beibehaltung des Originalstils.

Leicht:

CHRISTIAN BOCK
Das sonderbare Telefon 55914 · 3,80 DM

CHRISTIAN BOCK
Seltsames Verhör 55913 · 3,80 DM

F. GERSTÄCKER
Die Flucht
über die Kordilleren 55921 · 3,80 DM

JOE LEDERER
Drei Tage Liebe 55912 · 3,80 DM

LUDWIG THOMA
Lausbubengeschichten
Zeichnungen
O. GULBRANNSON 55919 · 3,80 DM

Leicht – mittelschwer:

CHRISTIAN BOCK
Das Schlafwagenabteil 55915 · 2,80 DM

A. V. CHAMISSO
Peter Schlemihls wundersame Geschichte
Zeichnungen
E. PREETORIUS 55922 · 3,80 DM

E. T. A. HOFFMANN
Das Fräulein von Scuderi 55911 · 3,80 DM

GOTTFRIED KELLER
Romeo und Julia
auf dem Dorfe 55917 · 3,80 DM

SIEGFRIED LENZ
Ein Haus aus lauter Liebe 55916 · 3,80 DM

CHARLES SEALSFIELD
Der Kapitän 55918 · 2,80 DM

Easy Readers – Deutsche Ausgabe

Die Textauswahl und Bearbeitung dieser Reihe wurde nach den gleichen methodischen Überlegungen vorgenommen wie bei Lesen leicht gemacht.

Gruppe A (Notwendiger Wortschatz
600 Grundwörter)

AUGUST WINNIG
Das Römerzimmer –
Der Schneider von Osterwyk 55521 · 2,60 DM

ERICH KÄSTNER
Mein Onkel Franz 55522 · 2,60 DM

JO HANNS RÖSLER
Gänsebraten und andere
Geschichten 55523 · 2,60 DM

Gruppe B (Notwendiger Wortschatz
1200 Grundwörter):

ERICH KÄSTNER
Emil und die Detektive 55541 · 3,40 DM

Gruppe C (Notwendiger Wortschatz
1800 Grundwörter):

Die Tat –
Ein Fall für Herrn Schmidt 55561 · 3,40 DM

Klett Lesehefte

Die Reihe bietet unbearbeitete Originaltexte aus der großen deutschen Erzählkunst des 19. und 20. Jahrhunderts. Voraussetzung für das Verstehen sind sehr gute Deutschkenntnisse.

G. KELLER
Kleider machen Leute 26017 · 1,55 DM

C. F. MEYER
Das Amulett 26018 · 1,55 DM

J. GOTTHELF
Die schwarze Spinne 26022 · 2,30 DM

A. V. DROSTE-HÜLSHOFF
Die Judenbuche 26023 · 1,55 DM

S. LENZ
Das Feuerschiff 26024 · 2,30 DM

W. WEYRAUCH
Die japanischen Fischer
(Hörspiel) 26025 · 1,55 DM

S. LENZ
Lukas, sanftmütiger Knecht 26026 · 1,55 DM

A. SEGHERS
Das wirkliche Blau 26027 · 2,30 DM

M. BIELER
Die Person 26028 · 1,55 DM

G. EICH
Die Mädchen aus Viterbo
(Hörspiel) 26029 · 1,55 DM

R. JUNGK
Griff nach dem Atom 26051 · 2,30 DM

Lehrerheft zu allen Leseheften,
26917 · frei



neu bei hueber

Deutsch für die Mittelstufe Band 1

von Klaus Adler und Benno Steffens

Der Lehrgang besteht aus:

Texte und Übungen

260 Seiten, mit Abbildungen, kart. DM 19,—, Hueber-Nr. 1226

Arbeitsheft (Übungen zum Hörverständnis und Hör-Schreib-Übungen
60 Seiten, in Schnellhefter DM 9,80, Hueber-Nr. 2.1226

Lösungen und Transkriptionen

In Vorbereitung, Hueber-Nr. 3.1226

Lehrerheft

In Vorbereitung, Hueber-Nr. 4.1226

1 Tonband (Aufnahme der Basistexte der Reihen 1, 2 und 4, der dialogischen Wiedergabe des Textinhalts der Reihen 2, 6 und 7, sowie sämtlicher Hörverständnisübungen der Reihen 1 mit 7)

In Vorbereitung, Hueber-Nr. 5.1226

2 Tonbänder (Aufnahme der Hör-Schreib-Übungen — Diktate — der Reihen 1 mit 7)

In Vorbereitung, Hueber-Nr. 6.1226

Dieser ab Januar komplett lieferbare Kurs enthält 7 Reihen mit 7 Basistexten, 26 Texten zum Lese- sowie 13 Aufnahmen zum Hörverständnis, außerdem 6 Hörvorlagen für Hör-Schreib-Übungen. Für den Spracherwerb wurden authentische Texte der gesprochenen und geschriebenen Sprache herangezogen.

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag
8045 Ismaning/München, Krausstr. 30