Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

22. Jahrgang 1975

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

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

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

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

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)
8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 32,— zuzüglich Versandspesen; Einzelheft DM 3,—. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende.
Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Satz und Druck: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Inhaltsverzeichnis des 22. Jahrgangs 1975

Die Zahlen geben die Seiten an

1. Allgemeine Kulturpolitik — Auswärtiges Amt — Kultusministerkonferenz und Auslandsschulausschuß

168. Plenarsitzung der KMK 48
Deutsches Sprachdiplom der KMK 108
Beschlüsse der KMK 1974 109
Prüfung für das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz Stufe I 128
169. Plenarsitzung der KMK 139
Prüfungen zur Erlangung eines deutschen Zeugnisses der allgemeinen Hochschulreife an Schulen im Ausland vom 1. April 1974 bis 31. März 1975 219
170. Plenarsitzung der KMK 228
Möglichkeiten der Aufnahme von Lehramtsbewerbern in die schulpraktische Ausbildung und der Einstellung von ausgebildeten Lehrern in den öffentlichen Schuldienst 1975 und 1976 252
171. Plenarsitzung der KMK 258
Veröffentlichung der einheitlichen Abiturprüfungsanforderungen 286
172. Plenarsitzung der KMK 341

2. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — Informationen und Bekanntmachungen

Informationen über und für das Auslandsschulwesen 14, 41, 73, 107, 134, 178, 221, 253, 281, 309, 337
Besoldungserhöhungen 223

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

O. H. Hartmann, 38. Jahrestagung des Deutschen Lehrervereins von Süd- und Südwestafrika 9
H. Sewing, Zur Problematik der Ortskräfte in Chile 31
H. Graffmann/H. Göbel, Lehrerbildung am Deutschen Pädagogischen Seminar Buenos Aires 117
Anzahl der vermittelten Lehrer in Spanien 172
H. Reissert/G. Ullmann, Zusammenfassender Bericht über die Vorbereitungslehrgänge 187
G. Lepiorz, Die 12. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland in Oldenburg (23. bis 25. Juli 1975) 250

4. Um das Auslandsschulwesen verdiente Persönlichkeiten

Bundesverdienstkreuz 1. Klasse für OStD Heinz Anstock 17
Ernst Beyer 65 Jahre alt 18
Bundesverdienstkreuz für den Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen 47
Joseph Krull 70 Jahre 47
Präsident Prof. Dr. Eugen Löffler 92 Jahre 75
Studiendirektor Herbert Lechner 65 Jahre 75
Arthur Hachmeister † 108
Ella Hettich geb. von Dobschütz † 180
Ministerialrat i. R. Dr. Heinrich Langerfeld 91 Jahre 180
Otto Daube 75 Jahre 180
40jähriges Dienstjubiläum von Frau Dr. Dr. Francisca Palau-Ribes Casamitjana an der Deutschen Schule Barcelona 180
Direktor i. R. Johannes Haberkorn wurde der chilenische Bürgerbrief überreicht 226
Hermann Sewing 75 Jahre 255
Ludwig Scheuermann 80 Jahre 284
Franz Saling † 310
Dr. Karl Körner 90 Jahre 311

Bernhard Gade 80 Jahre 311
Hermann Hartmann 75 Jahre 312

5. Allgemeines über Auslandsschulwesen

G. Lepiorz, Deutsche Schulen in Spanien 147
H. W. Böcker, Gedanken zur Modellpolitik der Deutschen Auslandsschulen 206
E. Onnen, Zur Interdependenz von Schulzielen und Aufnahmeverfahren 237
E. Onnen, Komm bitte endlich vorwärts, Yao! 265
G. Diehl, Unterrichtsbesuche an Auslandschulen 293
G. Lepiorz, Auslandschule oder Auslandsschule? 308

6. Aufsätze über einzelne Auslandsschulen

R. Vorbrüggen, Zur Praxis kleinerer Expertenschulen 3
W. Brosch, Zur Beobachtungsstufe an der Deutschen Schule Athen 37
H. W. Praetorius, 400 Jahre Deutsche St. Petri Schule in Kopenhagen 61
G. Wiesen, Neue Wege in Helsinki 89
E. Jacobs, Soziale Öffnung: Modell Guayaquil 94
J. Röhrenbach, Das „Bachillerato mixto" an der Deutschen Schule Madrid 151
A. Weimann, Das „Bachillerato mixto" an der Deutschen Schule Bilbao 155
G. Allhoff, Die „Neue Sekundarstufe" an der Deutschen Schule Valencia 159
H. Brück, Die Deutsche Schule San Sebastián 164
G. Frey, Die Deutsche Schule Sevilla 165
W. Rosendahl, Die Deutsche Schule von Santa Cruz de Tenerife 167
G. Weihe, Einführung der Neuen Sekundarstufe an der Deutschen Schule Las Palmas 168
A. Weimann, Die erste Reifeprüfung des „Bachillerato mixto" an der Deutschen Schule Bilbao 239
H. Breckwoldt, Deutsche Schule Washington: Mittlerin zwischen zwei Nationen und Kulturen 249
H. Weischer, Der Tod eines Flamingos 302
K. Metz, Die Deutsche Schule Temuco im Wandel 323
H.-H. Schnare, Das Colegio Humboldt in Caracas 328
L. Fleiter, Die deutsch-argentinischen Schulen — Produkte der „historischen Vernunft" 295

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

J. Krull, „Deutsch 2000" 11
E. Haar, Die Nacherzählung in der Reifeprüfung — wie lange noch? 64
W. Brosch, Lehr- und Lernmittel für den Unterricht in Mathematik 69
H. R. Koch, Singendes Deutschlehren und -lernen 102
K. Rothmund, Zur Unterrichtssprache im Fach Mathematik 121
G. Lepiorz, Deutsche und spanische Aussprache 193
W. Brosch, Tests im Mathematikunterricht der Beobachtungsstufe 208
E. Haar, Überlegungen zum Englischunterricht an der Auslandsschule 243
E. Haar, Zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe an der Auslandsschule (dargestellt am Fach Französisch) 274
J. Fischer, Zur Situation des Geschichtsunterrichts an einer Auslandsschule 333

8. Sachprobleme des fremdsprachlichen Deutschunterrichts

H.-E. Eckert, Das Deutschprogramm im frankophonen Afrika 35
Förderung des Deutschunterrichts in den franko-afrikanischen Staaten 172
E. Jacobs, Deutsch in Finnland 201
V. Raddatz, Zum Rollenverständnis des Lektors — Dilettant im pädagogischen Niemandsland? 214
G. Ullmann, Bemerkungen zum Deutschunterricht an den deutschen Schulen im Ausland und hieraus resultierende Fragen zur Unterrichtsorganisation und zur Schulstruktur 270
Ankündigung des III. Bandes „Deutsch als Fremdsprache" 283

H.-E. Eckert, Das Deutschprogramm im frankophonen Afrika — Ende eines Gastspiels? 321

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

Lehrmittelmesse Didacta 1976 erneut in Basel 49
Bildung und Ausbildung von Wanderarbeitnehmern und ihren Familien 78
Jugendbuch-Kongreß in Rio de Janeiro 81
Beiträge einer Bulgarin zur deutschen Literatur und Musik 140
F. Palau-Ribes Casamitjana, Neue Ausrichtung des spanischen Bildungswesens 148
IX. Sitzung der Ständigen Konferenz der Europäischen Erziehungsminister 287
Das Projekt INEM in Kolumbien 290
35. Internationale Erziehungskonferenz in Genf 342

10. Aus dem innerdeutschen Schul- und Geistesleben

G. Lepiorz, Ende der Bildungseuphorie 1
Studienkolleg für ausländische Studierende an der Universität Hamburg 16
Institut für Schul- und Volksmusik 17
Bayern schneidet am besten ab 20
Länderausgaben für die Studentenförderung 77
Stellung des volljährigen Schülers 77
G. Lepiorz, 13. DIDACTA Nürnberg (10.—14. März 1975) 126
Schuljahr 1974/75: 9,9 Mill. Schüler in allgemeinbildenden Schulen 181
Zahlen über die beruflichen Schulen 1974/75 259
Deutscher Jugendbuchpreis 1975 259
Gymnasiallehrerbedarf nach Unterrichtsfächern bis 1985 313
Deutscher Akademischer Austauschdienst: Jahresbericht 1974 313
Neue Empfehlungen der Kommission „Anwalt des Kindes" 314
Schuljahr 1974/75: Verbesserte Schüler-Lehrer-Relation 341

11. Im Text ausführlich erwähnte Länder

Angola 111
Argentinien 295
Bolivien 302
Bulgarien 140
Chile 31, 323
Dänemark 61
Finnland 89, 201
Kolumbien 290
Spanien 147—172
Südafrika 9, 79
Venezuela 328
Vereinigte Staaten 249

12. Kürzere Berichte über einzelne Schulen bzw. Institutionen

Arequipa 261
Barcelona 180, 312
Barranquilla 49
Bogotá 21
Brüssel 20, 288
Cali 290
Den Haag 316
Dublin 182, 316
Genf 343
Guayaquil 316
Hermannsburg 141
Hongkong 183
Johannesburg 260
Kairo 289
Kapstadt 79
Kopenhagen 229
Lima-Miraflores 344
Luanda 110
Madrid 182
Mailand 289
Medellín 261
New Delhi 3
Paris 229
Pretoria 79
Rio de Janeiro 81
Santa Cruz 230
Sofia 140
Temuco 142
Tokyo 141
Valencia 260
Versailles 288
Villa Ballester 111

13. Zeitschriftenschau

Mengenlehre: Zeitverschwendung und völlig unnütz 29

Zielsprache Englisch 60
Armant, Deutsch-Arabische Kulturzeitschrift 60
Pädagogische Welt 88
Soziales Erziehen — soziales Lernen 116
Gesamtschule 146
Die Schulreform in Spanien 186
Geographische Rundschau 236, 354
Zitate zur geistigen ‚Tendenzwende' 264
Auf die Methode kommt es an? 264
Die höhere Schule 264
Kindergarten heute 292
Eigenrecht der Kindheit oder Fremdbestimmung des Erziehlichen? 320

14. Buchbesprechungen

Adler, Klaus/Benno Steffens: Deutsch für die Mittelstufe 348
Arndt, Helmut: Wirtschaftliche Macht. Tatsachen und Theorien 318
Aumiller, Jochen/Till Uwe Keil: Terror der Viren 291
Baer, Heinz-Werner: Biologische Versuche im Unterricht 114
Baer, Heinz-Werner/Ottokar Grönke (Hrsg.): Biologische Arbeitstechniken 143
Baumann, Kurt/Heinz Fricke/Heinz Wissing: Mehr Wissen über Chemie in 2 Bdn. Bd. I: A—H 144
Bd. II: I—Z 351
Becker, Alfred: Schulphysik mit Spielzeug 347
Billmeyer jr. Fred W.: Einführung in die Kunststoff-Chemie 347
Billows, Frederic Lionel: Kooperatives Sprachenlernen. Techniken des Fremdsprachenunterrichts 51
Blonskij, Pavel Petrovič: Die Arbeitsschule (Trudovaja škola) 23
Breitkopf, Alfred/Walter R. Fuchs (Hrsg.): Knaurs Mathematik-Fahrplan. Vor- und Grundschule 57
Brockhaus Enzyklopädie in 20 Bänden. Bd. 19: TRIF-WAL. — Bd. 20: WAM-ZZ 24
Bühl, Walter L.: Einführung in die Wissenschaftssoziologie 144
Bukatsch, Franz: Spektroskopie (in Experim. Schulchemie Bd. 4 II) 53
Bukatsch, Franz: Aufbauender und abbauender Stoffwechsel (im Handbuch der prakt. u. experim. Schulbiologie Bd. 4 I) 53
Bunk, Berold/Jürgen Tausch: Moderne Biologie im Unterricht. Bakteriologie mit einfachen Mitteln 113
Damerow, Peter/Ulla Elwitz/Christine Keitel/Jürgen Zimmer: Elementarmathematik. Lernen für die Praxis? Ein exemplarischer Versuch zur Bestimmung fachüberschreitender Curriculumziele 319
Deutsch 2000. Eine Einführung in die moderne Umgangssprache. Band 1. Arbeitsbuch 25
Diercke Weltatlas 185
Duden, Der Große.
Bd 5: Fremdwörterbuch 26
Bd. 6: Aussprachewörterbuch 28
Duden-Taschenbücher.
Bd. 4: Lexikon der Vornamen 234
Bd. 19: Wie diktiert man im Büro? 235
Einsiedler, Wolfgang: Schulpädagogischer Grundkurs (Buchreihe "Schulpädagogik" Bd. 1) 116
Emschermann, Peter: Entwicklung. Grundlagen, Erkenntnisse der tierischen Fortpflanzung und Ontogenie 55
Erlinghagen, Karl: Autorität und Antiautorität 82
Experimentelle Schulchemie — 6 Bände. Bd. 4 II: Physikalische Chemie II (Hans-Georg Winkler: Reaktionskinetik. — Hugo Köperth: Ionenaustauscher — Luminiszenz. — Franz Bukatsch: Spektroskopie. — Ernst Otto: Transportvorgänge) 53

Bd. 5: Organische Chemie I 351
Exter, Herbert: Elektronik und Elektrotechnik im Unterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele 87
Freudenstein, Reinhold: Unser Kind lernt fremde Sprachen 28
Freudenthal, Hans: Mathematik als pädagogische Aufgabe. 2 Bde. 318
Freytag, K.: Versuche zur Sinnesphysiologie, zum Wachstum, zur Entwicklung u. biologischen Regelung (im Hb. der prakt. u. experim. Schulbiologie Bd. 4 I) 54
Fricke, Gerhard/Mathias Schreiber: Geschichte der deutschen Literatur 231
Fuchs, Walter Robert: Knaurs Buch der Elektronik 87
Gläser, Manfred: Demonstrations- und Praktikumsversuche mit Sperrschichtdetektoren (Praxis Schriftenreihe Abt. Physik Bd. 29) 112
Glonnegger, Erwin/Walter Diem: Das große Ravensburger Spielbuch 57
Gómez-Moriana, Antonio: Die sprach- und literarhistorische Entwicklung des Spanischen 234
Griesbach, Heinz: Deutsch x 3. Lernstufe I: Lernbuch — Übungsbuch 26
Griesel, Heinz: Die neue Mathematik für Lehrer und Studenten.
Bd. 2: Größen, Bruchzahlen, Sachrechnen 56
Bd. 3: Rationale Zahlen, Algorithmen, Verknüpfungen, Gruppen 60
Guder, Rudolf (Hrsg.): Das neue Feierbuch der Schule 85
Haas, Rudolf: Amerikanische Literaturgeschichte 2 232
Handbuch der deutschen Außenpolitik 350
Handbuch der praktischen und experimentellen Schulbiologie. Bd. 4 I: Allgemeine Biologie (F. Bukatsch: Aufbauender und abbauender Stoffwechsel. — K. Freytag: Versuche zur Sinnesphysiologie, zum Wachstum, zur Entwicklung und biologischen Regelung. — E. Stengel: Ökologie) 53
Bd. 4 II: Allgemeine Biologie (Der Lehrstoff III).
(F. Mattauch: Phylogenie und Paläontologie. — H.-H. Vogt: Verhaltenslehre. — W. Schmidt: Biologische Statistik) 352
Hauser, Arnold: Kunst und Gesellschaft 58
Heckhausen, Heinz: Leistung und Chancengleichheit (Motivationsforschung Bd. 2) 115
Heinig, Peter: Spielobjekte im Kunstunterricht 58
Herder Lexikon Chemie 54
Herder Lexikon der Kunst 233
Herder Lexikon Literatur 233
Herder Lexikon Mathematik 345
Herder Lexikon Umwelt 54
Herders neues Volkslexikon 85
Herrmann, Ernst: Spieltheorie und lineares Programmieren 346
Heß, Dieter: Entwicklungsphysiologie der Pflanzen (studio visuell) 291
Höltershinken, Dieter (Hrsg.): Vorschulerziehung 2. Ausländische Erfahrungen und Tendenzen 24
Kaiser, Gerold: Kunstunterricht in der Eingangsstufe 59
Knirsch, Kurt: Lehrbuch des Kunstturnens 52
Kohlschmidt, Werner: Geschichte der deutschen Literatur von den Anfängen bis zur Gegenwart. Bd. III: Von der Romantik bis zum späten Goethe 59
König, René: Die Familie der Gegenwart. Ein interkultureller Vergleich 263
Köperth, Hugo: Ionenaustauscher — Luminiszenz (in Experim. Schulchemie Bd. 4 II) 53
Krywalski, Diether: Handlexikon zur Literaturgeschichte 231
Kursawe, Klaus: Mengen — Zahlen — Operationen 22
Langenscheidts Enzyklopädisches Wörterbuch (Der neue Muret-Sanders). Teil II: Deutsch-Englisch. 1. Bd.: A—K 25
Laskowski, Wolfgang/Wolfgang Pohlit: Biophysik. Eine Einführung für Biologen, Mediziner und Physiker. 2 Bde. 114
Lehrgang Moderne Mathematik. Bd. 1: Mengen und Relationen. Algebraische Strukturen. Teilbarkeit im Bereich der natürlichen Zahlen. — Bd. 2: Zahl-

bereichserweiterungen. Elementare Gleichungslehre. Elementare Wahrscheinlichkeitsrechnung 56
Lindner, Helmut: Streifzug durch die moderne Physik 86
Lippe, Peter von der: Einführung in die Statistik und den Umgang mit statistischen Daten 263
Literatur in der Schule. Bd. I: Mittelalterliche Texte im Unterricht 82
Mahler, Gerhart: Zweitsprache Deutsch. Die Schulbildung der Kinder ausländischer Arbeitnehmer 235
Manis, Melvin: Lernen und Denken. Eine Darstellung kognitiver Prozesse 143
Mendes Silva, M. L.: Bom dia! 349
Meschkowski, Herbert (Hrsg.): Didaktik der Mathematik.
Bd. I: Primarstufe 145
Bd. III: Sekundarstufe II 346
Mieskes, Hans: Die Pädagogik der DDR in Theorie, Forschung und Praxis. Bd. 1: Selbstauffassung und Wesensbestimmung der sozialistischen Pädagogik der DDR. — Bd. 2: Das pädagogische Gesicht der Erziehungs- und Bildungswirklichkeit in der DDR 22
Model-Creifelds: Staatsbürger-Taschenbuch 51
Müller, Helmut: Argumente. Cours supérieur d'allemand moderne pour francophones 230
Müller, Hermann (Hrsg.): Ausländerkinder in deutschen Schulen. Ein Handbuch 262
Nissen, Rudolf: Kritische Methodik des Englischunterrichts. 1. Teil: Grundlegung 27
Odenbach, Karl: Lexikon der Schulpädagogik. Begriffe von A bis Z (Westermann Taschenbuch) 86, 348
Osche, Günther: Ökologie. Grundlagen, Erkenntnisse, Entwicklungen der Umweltforschung 55
Ostermann, Friedrich: Kreative Prozesse im "Aufsatzunterricht". Zur sprachlichen Gestaltungspotenz von Kindern und Jugendlichen 84
Otto, Ernst, Transportvorgänge (in Experim. Schulchemie Bd. 4 II) 53
Parsegian, V. L.: Kybernetik und moderne Welt 184
Pelz, Manfred (Hrsg.): Freiburger Beiträge zur Fremdsprachendidaktik 262
Perspektiven der Frankreichkunde. Ansätze zu einer interdisziplinär orientierten Romanistik 233
Picard, Nicole: Mathematik im Kinderspiel 347
Rabenstein, Rainer (Hrsg.): Erstunterricht. Didaktische Grundrisse 319
Raufuß, Dietmar: Materialien zur Planung des Unterrichts in Mathematik und Physik auf der Sekundarstufe 352
Reiseführer für Literaturfreunde: Paris (Bearb. von Karl Voss) 353
Ross, Werner/Toni Schneiders: Imago Germaniae. Deutschland — Geschichte, Landschaft, Kultur 184
Schauff, Karin: Ein Sack voll Ananas. Brasilianische Ernte 27
Schlag nach! Die Staaten der Erde 186
Schmitz, Albert/Edith Schmitz: Im Spiegel der Presse 349
Schramke, Jürgen: Zur Theorie des modernen Romans 232
Schwartz, Viktor: Entwicklungsgeschichte der Tiere 113
Siebel, Wigand: Einführung in die systematische Soziologie 235
Siegesmund, Lothar: Portugal 83
Singer, Erwin: Hallen-Handball 52
Stengel, E.: Ökologie (im Hb. der prakt. u. experim. Schulbiologie Bd. 4 I) 54
Stephenson, William K.: Biochemie. Eine programmierte Einführung 115
Stocker, Karl: Praxis der Arbeit mit Texten. Zur Behandlung von Texten der Gebrauchs- und Alltagssprache 84
Weismantel, Gertrud (Hrsg.): Grundprinzipien der Technik. Eine Sammlung von Unterrichtsbeispielen für den Werkunterricht 144
Winkler, Hans-Georg: Reaktionskinetik (in Experim. Schulchemie Bd. 4 II) 53
Wulf, Christoph (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung 345

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

22. Jahrgang Heft 1 Januar 1975

XXII. JAHRGANG JANUAR 1975

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

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

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

INHALT DES HEFTES

Ende der Bildungseuphorie	G. Lepiorz	Seite 1
Zur Praxis kleinerer Expertenschulen	R. Vorbrüggen	Seite 3
38. Jahrestagung des Deutschen Lehrervereins von Süd- und Südwestafrika	O. H. Hartmann	Seite 9
„Deutsch 2000"		
Eine Einführung in die moderne Umgangssprache	J. Krull	Seite 11
Informationen über und für das Auslandsschulwesen		Seite 14
Mitteilungen anderer Institutionen		Seite 16
Persönliche Nachrichten		Seite 17
Aus aller Welt		Seite 20
Buchbesprechungen		Seite 22
Zeitschriftenschau		Seite 29

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

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)
8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 32,— zuzüglich Versandspesen; Einzelheft DM 3,—. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende.
Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Satz und Druck: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Ende der Bildungseuphorie

Von Dr. Gerhard Lepiorz, Neuhausen b. Stuttgart

„Die Zahl der Abiturienten bezeichnet das geistige Potential eines Volkes", schrieb Georg Picht im Jahre 1964. Die vergleichsweise geringe Zahl deutscher Abiturienten — in den Jahren 1960 bis 1962 zwischen 55 000 und 59 000 oder rund 6 % der gleichaltrigen Bevölkerung — wurde als „Bildungsnotstand" bezeichnet, und allenthalben setzten Bemühungen ein, diesem Notstand ein Ende zu bereiten. Bis 1973/74 ist die Zahl der Abiturienten auf 163 000 gestiegen, von denen nach Mitteilung des Statistischen Bundesamts 85 %, in Bayern sogar laut einer Befragung 93,9 %, studieren wollen. Die Hochschulen sind trotz Neubauten und Neugründungen einem solchen Massenandrang längst nicht mehr gewachsen und können sich nur durch strikte Anwendung des Numerus clausus vor dem Ansturm der Studierwilligen retten.

Der Kampf um die zur Zulassung notwendigen Punkte nimmt schon groteske Formen an. Schüler, die auf der Mittelstufe während 4 Jahren eine zweite Fremdsprache erlernt haben, drängen sich in der reformierten Oberstufe in Anfängerkurse, um sich bessere Noten und damit mehr Punkte zu sichern. Abiturienten, die bei der schriftlichen Prüfung in allen Fächern ausreichende Noten erhalten haben, melden sich freiwillig in einigen Hauptfächern zur mündlichen Prüfung, um ihre Note zu verschlechtern, durchzufallen und dann bei der Wiederholung mehr Punkte zu sammeln.

Die Westdeutsche Rektorenkonferenz sieht einen Ausweg in der Neuordnung des Hochschulzugangs: „Die Feststellung der Hochschulreife, die Erteilung der Studienberechtigungen und die Zuweisung eines Studienplatzes sollen zu einer Hochschulzugangsprüfung zusammengefaßt werden ... Die Prüfungskommissionen sollen grundsätzlich unabhängig von der Schul- oder Hochschulorganisation aus den erfahrensten Prüfern gebildet werden können. Eine Prüfung durch die Hochschule wird insbesondere abgelehnt, weil eine solche Prüfung nur eine punktuelle Prüfung sein könnte. Es wird stattdessen vorgeschlagen, das 13. Schuljahr als Prüfungsjahr zu nutzen ..." (Beschlüsse der WRK vom 2. 7. 74).

Mit Recht wurde diese Ausdehnung der Prüfungszeit auf ein „Prüfungsjahr" scharf angegriffen. In den letzten Jahren wurde ohnedies der Unterricht im 13. Schuljahr immer mehr verkürzt, da die Prüfungen mehr Zeit in Anspruch nahmen.

Wie unglücklich sich der Numerus clausus im einzelnen auswirkt, braucht hier nicht dargestellt zu werden. Aber die Wartezeiten, das Ausweichen auf weniger umstrittene Studienfächer stellen eine Verschleuderung des „geistigen Potentials des deutschen Volkes" dar, die dringend der Abhilfe bedarf. Die Klippe des Numerus clausus ist aber nicht das einzige Problem für den Abiturienten. Ernster ist die Frage, ob nach dem Studium die Gesellschaft noch Verwendung für den jungen Akademiker hat. Seit Jahren konnte man verfolgen, wie in den Ländern,

deren Bildungspolitik man gemeinhin in der Bundesrepublik als besonders fortschrittlich bezeichnet, wie z. B. Schweden, den USA, Großbritannien, Akademiker in wachsender Zahl arbeitslos werden. Allmählich spricht es sich an den deutschen Hochschulen herum, daß die „freie Wirtschaft" nicht mehr jeden Hochschulabgänger mit offenen Armen aufnimmt. Während man vor 10 Jahren auch Anfängern Gehälter anbot, die im Staatsdienst erst am Ende einer langen Laufbahn erreicht werden konnten, erscheint jetzt den Jungakademikern der Staatsdienst sicherer. Aber auch hier wird nicht jeder Bewerber genommen; vielfach wird ein Prädikatsexamen verlangt. Sogar dort, wo der Bedarf so groß war, daß Georg Picht glaubte, er könne „nicht einmal zur Hälfte" gedeckt werden, spricht man jetzt von einer „Lehrerschwemme".

Nun sind Bedarfsvoraussagen immer problematisch gewesen, aber es steht fest, daß infolge des seit 1966 beobachteten Geburtenrückgangs („Pillenknick") die Zahl der Grundschüler gewaltig abgenommen hat; die Hauptschule ist ohnehin durch die Abwanderung zur Realschule und zum Gymnasium stark ausgelaugt, der Zustrom zum Lehrerberuf ist aber nach wie vor sehr lebhaft. Das Gymnasium wird erst in einigen Jahren von dieser Entwicklung betroffen.

Nun wird man freilich einwerfen, daß die Klassenstärken besonders in der Grundschule noch viel zu hoch sind und daß ein etwaiger Lehrerüberschuß dazu verwendet werden kann, die Schülerzahl je Klasse zu senken. Aber hier werden die Finanzminister der Länder ihr Veto einlegen. So war es von jeher: Deputatsenkungen bei Lehrern wurden mit der Begründung abgelehnt, es stünden nicht genug Lehrer zur Verfügung; ist dann der Lehrermangel behoben, dann erlaubt die Finanzlage keine Änderung. Es häufen sich die Nachrichten, daß die Finanzminister der Länder, die im Mai 1974 erklärt haben, ab 1978 könnten nicht mehr alle Studienbewerber für das Lehrfach eingestellt werden, jetzt schon den Rotstift ansetzen. So hört man immer wieder, daß Lehramtsanwärter, die die Hochschulen verlassen, zum Teil nicht eingestellt werden könnten, obwohl ein Fehlbestand an Lehrern zu verzeichnen sei. Solche Nachrichten hätten noch vor einem Jahr eine große Kontroverse ausgelöst; heute sind sie eingebettet in Berichte über Entlassungen und Kurzarbeit in Betrieben, über Einstellungssperre bei Gemeinden, und man nimmt sie kaum zur Kenntnis: auch im Bewußtsein des Durchschnittsbürgers, des Wählers, ist die Bildungseuphorie vorbei: Bildung ist nicht mehr Priorität Nummer **1.**

Und das ist das Entscheidende: nicht nur sind die finanziellen Möglichkeiten des Bundes und der Länder zurückgegangen, auch die Atmosphäre hat sich verändert. Wenn in bezug auf die wirtschaftliche Entwicklung vom Nullwachstum die Rede ist, wozu dann ein Ausbau der Hochschulen nach den Vorstellungen von 1970? Wohin aber dann mit den Abiturienten, die in Nordrhein-Westfalen 1978 etwa 28 % ausmachen werden? Und dabei wollte man vor wenigen Jahren noch 50 % eines Jahrgangs zum Abitur schleppen! Davon ist man „jetzt abgerückt" — so einfach geht das. Das Bemühen, in die Sekundarstufe II berufsbildende Züge einzubauen, war bis jetzt noch nicht erfolgreich.

Nun wäre es freilich ungerecht, eine Hochkonjunktur wie den „Bildungsboom" deswegen zu verteufeln, weil sie zu Ende geht. In den vergangenen Jahren ist in den einzelnen Ländern Gewaltiges geleistet worden. Durch die Beseitigung des

Gefälles zwischen Stadt und Land sind Bildungsreserven erschlossen worden, die Hauptschule ist nicht mehr Endstation, sondern weiterführende Schule, ein äußerst großzügiges Ausbildungsförderungsgesetz fördert die Bildungswilligen, sogar ohne Leistungsnachweis (!). Die Bildungspolitik stand lange Zeit im Vordergrund des Interesses; Geld wurde locker für Reformprojekte wie Gesamtschule, Ganztagsschule, reformierte Oberstufe und für zahllose Einzel„modelle". Auch der Lehrerstand hat davon profitiert, nicht nur durch Stellenanhebungen, sondern durch eine allgemeine Höherbewertung von Schule und Bildungsarbeit.

Daß die Bildungsplanung an der Wirklichkeit vorüberging, und zwar am Bedarf wie an den finanziellen Möglichkeiten, mag zum Teil darauf zurückzuführen sein, daß verschiedene Ideologien mit hereingespielt haben; doch darf man nicht außer acht lassen, daß im menschlichen Bereich Planung ungeheuer schwierig ist, und die Schule ist noch ein sehr menschlicher Bereich: schwankende Schülerzahlen durch Geburtenrückgang (bis zu 40 %), Unsicherheit durch die Gastarbeiterkinder — die z. B. in Baden-Württemberg 1973 rund 22 % der Lebendgeborenen ausmachten —, schwankende Beliebtheit des Lehrerberufs und besonders die großen, nicht vorauszusehenden „Schwundquoten" bei den weiblichen Lehrkräften machen eine genaue Planung unmöglich.

Auch an der Auslandsschule wird man feststellen, daß der Bildungsboom in der Bundesrepublik Deutschland vorüber ist, daß manches aussichtsreiche Projekt aufgegeben werden muß, daß die Zahl der vermittelten Lehrer nicht wächst, sondern eher abnimmt u. a. m. Das ist im Einzelfall immer sehr schmerzlich, wird sich aber nicht vermeiden lassen.

Sollte aber die Zeit der „Schlagwortpädagogik" zu Ende gehen und für Reformen kein Geld mehr vorhanden sein, dann bleibt dem Lehrer wenigstens der Trost, daß solide Arbeit in der Klasse auch in der Zukunft ihren Wert behält. Und an Lehrern, die ihr Fach verstehen, wird auch in fünf oder zehn Jahren noch Bedarf sein.

Zur Praxis kleinerer Expertenschulen

Von Rüdiger Vorbrüggen, New Delhi

Wenn man die Struktur der meisten kleinen Expertenschulen betrachtet, bietet sich das Bild einer pädagogischen Monstrosität dar. Sie sind fast ausnahmslos eine Art von Gesamtschule, ohne jedoch deren typisches Merkmal und großen Vorteil zu besitzen: die weitestgehende Differenzierung. Von Differenzierung aber kann bei den kleineren Expertenschulen gar nicht die Rede sein, sondern genau das Gegenteil ist der Fall: durchgängig werden nämlich zwei Jahrgänge gemeinsam unterrichtet in der typischen Kombination 1/2, 3/4, 5/6 usw. Bezieht man noch die üblicherweise starke Fluktuation in das Bild ein und die Divergenzen der Sprachenreihenfolge, so scheint diese Art Expertenschule ein hoffnungsloser pädagogischer Fall zu sein — mehr noch als die längst ad acta gelegte Dorfzwergschule alten Stils.

Sicherlich wirken die relativ geringen Schülerzahlen der kleineren Expertenschulen mildernd, ebenso wie die meist familiäre Atmosphäre und das große Interesse der Eltern an der Schule. Doch in jedem Falle bleiben die pädagogischen, personellen und organisatorischen Probleme enorm. Bestenfalls ist diese Art Schule ein exotisch anmutendes Provisorium, das in vielen Fällen Permanenz besitzt und vielleicht sogar relativ ansehnliche Leistungen hervorbringt. Die Faktoren für den Betrieb einer solchen Schule liegen weitgehend fest: die Anzahl der Lehrerwochenstunden, das gemietete und oft nur bedingt geeignete Gebäude, die knappe Finanzdecke, die große Abhängigkeit von Ortskräften, um nur einige zu nennen. Mit diesem Hintergrund muß der für die Schule Verantwortliche dauernd und immer wieder neu überlegen, welche Methoden, Organisationsformen und Lehrmittel das Unterrichtssystem sinnvoller, effektiver und dadurch pädagogisch vertretbarer machen können. Eine permanente Flexibilität ist vonnöten, jeglicher Dogmatismus fehl am Platze. Auf der anderen Seite lauert die Gefahr des dauernden Herumprobierens und Änderns. Die Forderung lautet also: soviel Konstanz wie möglich, soviel Änderung wie nötig. Selbst wenn man sich aber vor Augen hält, daß diese Art Schule teilweise eine pädagogische Monstrosität ist, ein Provisorium, mit dessen vorgegebenen Beschränkungen und Problemen man halt zurechtkommen muß: es gibt Bewegungsfreiheit für sinnvolle Maßnahmen zur Besserung oder Milderung der Situation.

Das angesprochene Problemfeld ist von Schule zu Schule anders geartet, ja sogar innerhalb einer Schule in verschiedenen Schuljahren. Die folgenden Betrachtungen sollen dazu dienen, die Schule sinnvoller, effektiver und pädagogisch vertretbarer zu machen.

1. Punktuelle Differenzierung

Zumindest teilweise oder auch gänzlich differenzierter Unterricht (auf kleinere Expertenschulen übertragen heißt das lediglich: separater Unterricht *für einen Jahrgang allein!*) scheint in folgenden Fällen unabdingbar:

1. für die Schulanfänger
2. für die Sprachanfangsklassen
3. für einzelne Stunden in der Neuen Mathematik

Zu 1: Schulanfänger können nicht mit der bei Klassenkombination über weite Strecken notwendigen Stillarbeit beschäftigt werden. Sie müssen daher, zumindest in einer Reihe von Stunden, allein Unterricht erhalten (Deutsch, Rechnen = Gesamtunterricht). Daher bietet sich eine Art von überlappendem Stundenplan für die Klassen 1/2 an, der für jede der beiden Klassen etwa 10 Wochenstunden getrennten Unterricht vorsieht. Gemeinsam werden sie, was pädagogisch vertretbar ist, in den Fächern Umweltkunde, Zeichnen, Musik, Religion und Sport unterrichtet. Der nachfolgende Stundenplan soll einen Einblick in diese Organisationsform geben, die natürlich wieder einen Kompromiß darstellt. Um die Verteilung der Stunden plausibler zu machen: es stand in diesem Falle eine relativ kleine 1. Klasse einer ziemlich großen 2. Klasse gegenüber. Zusätzlich ist zu bemerken, daß die je zwei Stunden „klassen-individuellen" Unterrichts am Samstag bei

Bedarf ganz für die Klasse 1 oder 2 in Anspruch genommen werden können, je nach den Lernfortschritten der jeweiligen Klasse im Verlaufe des Schuljahres. Auf diese Weise kann, mit einem Aufwand von rund 24 Lehrerwochenstunden, diese Unterrichtsgruppe in sinnvoller und voll ausreichender Weise unterrichtet werden. Es entsteht allerdings ein geringer Mehraufwand an Stunden, der an anderer Stelle eingespart werden muß. Organisatorische Voraussetzung ist in den meisten Fällen ein flexibles Transportsystem für die Schüler.

Std.	Montag		Dienstag		Mittwoch		Donnerstag		Freitag		Samstag	
	1/2	3/4	1/2	3/4	1/2	3/4	1/2	3/4	1/2	3/4	1/2	3/4
1.	D 2	D	D 2	D	D2	D	D 2	D	D 2	D	D 2	R 3
2.	R 2	Uk	R 2	Mus	R 2	D	R 2	Uk	R 2	D	R 2	R 3
3.	Uk 1/2	En	Uk 1/2	En	Gu 1/2	R	Uk 1/2	En	Uk 1/2	En	Gu 1	R 4
4.	Z 1/2	R	Gu 1 En 2	R	Lb	Lb	Gu 1 En 2	R	Uk 1/2	Z	Gu 1	R 4
5.	Gu 1	R 3	Rel 1/2	R 4	Lb	Lb	Gu 1	R 4		R 3		
6.				Rel								

Zu 2: Der Anfangsunterricht in einer Fremdsprache erfordert aus den gleichen Gründen wie unter 1 Einzügigkeit. Hinzu kommt, daß es unmöglich wäre, den methodisch unabdingbaren fremdsprachlichen Lautkurs in einer Kombinationsklasse durchzuführen. Wegen der im allgemeinen begrenzten Schülerzahlen in den höheren Klassen kann man dabei mit relativ wenig Stunden auskommen (3—4), so daß nur ein geringer Mehraufwand entsteht. Organisatorisch stellt dieser Punkt kaum ein Problem dar (*etwa parallel F 7 Ek 8/9/10*).

Zu 3: Die Neue Mathematik gründet sich u. a. stark auf die Arbeit mit Anschauungsmaterial wie z. B. den logischen Blöcken. Eine solche Arbeit ist nur innerhalb einer homogenen Unterrichtsgruppe möglich. Daher sollten mehrere Einzel- oder auch Doppelstunden (siehe auch obigen Stundenplan unter Klasse 3/4 am Samstag bzw. in der 5. Stunde) für diesen Zweck verfügbar gemacht werden. Die für beide Klassen gemeinsamen Stunden können dabei z. T. auch für die herkömmliche Mathematik benützt werden. Dieser Kompromiß kommt auch der sich abzeichnenden teilweisen Abwendung von der Neuen Mathematik entgegen.

Die geschilderten drei Maßnahmen bedeuten einen Mehraufwand an Stunden, und es fragt sich, wie diese eingespart werden können. Damit kommen wir zum nächsten Punkt.

II. Punktuelle Großgruppenbildung

Dieser Punkt bedeutet, daß man die erwähnte pädagogische Monstrosität eigentlich noch weiter treibt, indem man nämlich Unterrichtsgruppen bildet, die drei oder gar vier Jahrgänge umfassen. Das ist, abhängig immer von den Schülerzahlen, in folgenden Fächern möglich und vertretbar: Sport, Zeichnen, Biologie, Erdkunde, Geschichte, Religion u. a. Was für einige Fächer wie Sport und Zeichnen relativ unproblematisch ist, fördert bei den anderen Fächern Probleme zutage, die allerdings bereits bei den einfachen Klassenkombinationen bestehen. Man folgt bei der Großgruppenbildung auch einem aus der besonderen Situation der kleineren Expertenschulen geborenen Prinzip: der Vernachlässigung der Nebenfächer zugunsten der Hauptfächer bzw. einer Gewichtsverlagerung zugunsten der Hauptfächer. Hat man aber keine Ortskraft etwa für das Fach Biologie, so muß man für kurze oder längere Zeit den Biologieunterricht ausfallen lassen. Will man erreichen, daß die nach Deutschland zurückgehenden Schüler zumindest in den Hauptfächern den Anschluß schaffen, so muß man das zitierte Prinzip nolens volens akzeptieren. Wenn eine Alternativfrage entsteht, so muß die Entscheidung für das Hauptfach fallen. Natürlich sollte man ein Fach, das auf den entsprechenden Klassenstufen gelehrt wird, auch hier nicht ganz fallenlassen. Innerhalb der jeweiligen Großgruppe kann man natürlich wiederum Untergruppen bilden, die aber dann nicht allein nach Klassenstufen eingeteilt werden sollten, sondern in erster Linie nach Kenntnisstand, Auffassungs- bzw. Leistungsvermögen in dem betreffenden Fach. Hierdurch werden freilich hohe Anforderungen an den Lehrer gestellt, wird dauernde Flexibilität verlangt. In manchen Fällen kann allein durch Großgruppenbildung ein Fach überhaupt unterrichtet werden: Großgruppenbildung also als das kleinere Übel oder als Methode, Luft für unbedingt notwendige Maßnahmen zu gewinnen. Hierbei sollte man vermeiden, solche Fächer nur mit einer Wochenstunde zu bedenken. Das gilt im gleichen Maße für alle Fächer in Kombinationsklassen. Der Unterrichtserfolg in solchen einstündig erteilten Fächern ist in den seltensten Fällen auch nur ausreichend, weil das zeitliche „Loch" zwischen den Stunden zu groß ist und keine kontinuierliche Arbeit zuläßt. In diesem Zusammenhang bieten sich zwei Regelungen an: entweder den Unterricht in dem betreffenden Fach ein Schuljahr ausfallen zu lassen und dann im nächsten Jahr zweistündig zu erteilen oder ein Halbjahr zweistündig das eine Fach, im nächsten Halbjahr in gleicher Weise das andere Fach zu unterrichten. Gegenwärtig wird sogar folgender Versuch gemacht: die je zwei Wochenstunden Geschichte und Erdkunde für die Kombination 7—10 werden auf je vier Stunden Erdkunde im ersten Halbjahr und vier Stunden Geschichte im zweiten Halbjahr verteilt. Hierdurch soll eine größere Unterrichtsintensität zugleich mit einer gesteigerten Kontinuität erzielt werden. Außerdem ist klar, daß bei speziell dafür eingerichteten Doppelstunden audio-visuelle Lehrmittel und Arbeitsmittel viel ökonomischer eingesetzt werden können als bei wenigen und zeitlich weit auseinander liegenden Einzelstunden.

Ein Versuch der Großgruppenbildung hat sich bereits im Englischunterricht bewährt, also sogar in einem Hauptfach. Die Schüler der Klassen 5 bis 9 wurden

in zwei Leistungsgruppen zeitlich parallel unterrichtet, um Übergänge zu ermöglichen. Dabei blieben die Schüler der Klasse 9 alle in der höheren Gruppe, die der Klasse 5 in der tieferen Gruppe. Ansonsten wurde bei der Aufteilung nach den bereits erwähnten Prinzipien verfahren: Sprachbeherrschung, Leistungsvermögen, u. a. Diese Lösung wurde durch folgende Lage notwendig: ein Teil der Schüler in den Klassen 6/7/8 war in der Beherrschung des Englischen aus verschiedenen Gründen sehr gut, dazu schulisch generell leistungsfähig. Andere Schüler der Klassen 6/7/8 hatten dagegen einen großen Nachholbedarf im Fach Englisch oder nur ausreichende Sprachbegabung. Innerhalb der Unterrichtsgruppen wurde durch Eingreifprogramme, Lektüren abgestufter Schwierigkeitsgrade und gezielte Frage- und Aufgabenstellung den individuellen Voraussetzungen Rechnung getragen. Außerdem konnte man so auch den Störfaktor „unterbeanspruchter, guter Schüler" ausschalten und homogenere Unterrichtsgruppen bilden. Natürlich hat solch eine Maßnahme auch Nachteile, wie etwa die leichte textliche Überforderung jüngerer Schüler bzw. das Gegenteil. Im ganzen aber hat sich die Maßnahme bisher als positiv erwiesen: Kompromiß auch hier, aber mit größerer Wirkung!

III. Innere Differenzierung

Ein weiterer Punkt muß in diesem Zusammenhang angesprochen werden: in den meisten Fällen wird in den üblichen Kombinationsklassen die Unterrichtsstunde für die jeweilige Klassenstufe geteilt in eigentlichen Unterricht und Stillbeschäftigung. Das ist besonders bei solchen Fächern, die über weite Strecken auf dem Stoff der Vorjahre basieren, unvermeidlich. Als Beispiel möge die Mathematik dienen. Doch auch hier, und mehr noch bei anderen Fächern, muß man sich ernstlich fragen, ob eine durchgehende Aufteilung des Unterrichts auf diese Weise ökonomisch oder vertretbar ist. Die Antwort scheint klar zu sein und in die Forderung zu münden: soviel jahrgangsmäßige Differenzierung wie nötig, soviel einzügiger Unterricht von Kombinationsklassen wie möglich. Die „innere" Differenzierung (im Gegensatz zu der unter I erwähnten zeitlichen und räumlichen Differenzierung von Einzeljahrgängen) sollte im Gegenteil auf gar keinen Fall durchgängig praktiziert werden. Es ist z. B. nicht einzusehen, warum etwa im Fach Deutsch die Klassen 5 und 6 oder 7 und 8 nicht *gemeinsam* sprachlich gefördert werden könnten — dabei steht dann fast die doppelte Zeit zur Verfügung! Selbst wenn stellenweise für die höhere Klasse Wiederholungen auftreten sollten, wäre der erzielte Effekt so erheblich größer. Gleiches gilt für die meisten anderen Fächer. Dieser weitgehende Verzicht auf die jahrgangsmäßige, innere Differenzierung bringt aber, genauso wie bei der unter II erwähnten Großgruppenbildung, mehrere nicht unerhebliche Probleme mit sich (besonders ab Klasse 5). Die zwei wichtigsten davon sind:

1. Die *Erstellung des Lehrplans* für die Klassenkombinationen wird ungeheuer schwierig und ist von den kleineren Schulen bei geringer Lehrerzahl kaum allein zu bewerkstelligen. Der Lehrplan muß basieren auf einer Bildung von jahrgangsübergreifendem Stoff bzw. Sachblöcken (Epochenunterricht), die einander überlappen und so wenig Lücken im System lassen wie möglich. Daß Lücken in den verschiedenen Fächern entstehen, ist in kleinere Expertenschulen sowieso hineinprogrammiert! Der Mut zur Lücke darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Erstellung eines Musterlehrplans notwendig ist und erfolgen sollte. Da kleinere

Schulen damit überfordert sind, müßte man überlegen, wie so etwas gemacht werden könnte: evtl. fächerweise durch eine Gruppe von ehemaligen Auslandslehrern, die im VdLiA aktiv sind.

2. *Die Lehrbuchfrage.* Die zur Verfügung stehenden Lehrbücher sind meistens jahrgangskonform. Auch hier könnte die ZfA oder eine Arbeitsgruppe von Fachkollegen Empfehlungen geben, etwa welche Bücher sich am besten für den gegebenen Zweck eignen und wie die stoffliche Aufteilung erfolgen könnte. Natürlich gibt es für einige Fächer schon jetzt brauchbare Bücher, etwa für Geschichte und Erdkunde. Für Erdkunde gibt es herkömmliche Bücher, die sich u. a. befassen mit nach Erdteilen gegliederter Landeskunde. Schon diese Bücher lassen eine sinnvolle und überlappende Stoffeinteilung zu. Wenn man den Gebrauch dieser Bücher kombiniert mit neueren, die sich mit übergreifenden geographischen Problemen und Phänomenen exemplarisch befassen und methodisch sehr gut aufgebaut sind, kann man auch kombinierte Klassen einzügig voll ausreichend unterrichten, ohne große Lückenbildung über mehrere Jahre hin (Beispiel: Klett, Geographie 5/6 und 7/8 „Wir entdecken die Welt" und „Mit der Erde und ihren Gesetzen leben"). Natürlich ist die Lage für den Erdkundeunterricht besonders günstig. Generell wird bei dieser Methode ein höherer Aufwand bei der Anschaffung von Büchern nötig. Die geforderte Flexibilität muß durch entsprechendes Unterrichtsmaterial auch ermöglicht werden. Es steht zu hoffen, daß für die Orientierungsstufe (Erprobungsstufe) bald Bücher zur Verfügung stehen werden, die zumindest für die 5./6. Klasse das Problem mildern.

IV. Information und Beratung über Lehrmittel

Aus dem eben Gesagten geht hervor, daß der Aufwand an Unterrichtsmaterialien an kleineren Expertenschulen relativ groß sein muß. Flexibilität im Unterrichtlichen setzt Flexibilität beim verfügbaren Unterrichtsmaterial voraus. Anscheinend wird das auch von der ZfA gesehen, da die Beträge für Lehrmittelspenden erfreulicherweise deutlich angehoben wurden. Aber Geld allein reicht nicht aus, vor allem für Schulen, die weitab vom Schuß liegen. Für Schulen dieser Art müßte es regelmäßig spezifische Informationen und die Möglichkeit für spezielle Beratung bei Einzelproblemen geben, was die Brauchbarkeit von Lehrbüchern und Lehrprogrammen betrifft. Die Feststellung ist sicherlich nicht übertrieben, daß derartige kleine und trotzdem ihrer Struktur nach komplizierte Schulen noch mehr von der Brauchbarkeit des Lehrmaterials abhängig sind als andere Schulen. Die Forderung erhebt sich, daß die Fachzeitschriften in wesentlich größerem Umfange beratend tätig werden sollten. Dazu müßte es Informationsmöglichkeiten für diesen Sektor geben, möglicherweise zusätzlich permanente Informationen, etwa durch Rundschreiben. Zusammen mit anderen Maßnahmen, wie etwa regelmäßigen Schulbesuchen durch Pädagogen der ZfA, würde das mit dazu beitragen, diese Schulen moderner und effektiver zu gestalten und aus ihrer oft eigenartigen, zu stark lokal geprägten Isolierung zu lösen.

Zusammenfassung

Abschließend soll noch einmal darauf hingewiesen werden, daß die vorstehenden Ausführungen nicht durchweg oder allgemein anwendbare Rezepte dar-

stellen sollen. Vielmehr sollen sie so etwas wie ein Fallstudie sein, die Anstoß zum Nachdenken und vielleicht zur Veränderung geben könnte. Daß darüber hinaus einige der angeführten Maßnahmen sicher prinzipiellen Charakter haben und an allen kleineren (Experten-) Schulen auf diese oder ähnliche Weise durchgeführt werden sollten, liegt auf der Hand. Es wäre sicherlich richtig und notwendig, wenn die ZfA für diese Schulen einen Katalog von pädagogisch-organisatorischen Maßnahmen und Grundregeln entwürfe und als Leitfaden mit einiger Verbindlichkeit verfügbar machte. Damit wäre, nach dem tastenden und begrüßenswerten Beginn mit dem sogenannten Expertenschulerlaß, ein weiterer Schritt getan, die verwirrende Vielfalt individuell geprägter kleiner Auslandsschulen ein wenig zu lichten und auf eine gewisse Basis grundsätzlicher Ähnlichkeit zu führen. Es wäre immer noch genug Raum gelassen für individuelle Prägungen, die örtlich gewachsen sind oder sich als notwendig erwiesen haben.

38. Jahrestagung des Deutschen Lehrervereins von Süd- und Südwestafrika

Von O. H. Hartmann, Johannesburg

Der Übergang vom zweisemestrigen Schuljahr zur Einteilung des Schuljahres in drei Viermonatszyklen in der Provinz Transvaal machte es schwierig, einen allen Provinzen passenden Termin für die 38. Jahrestagung des DLV zu finden. Auch geographisch mußte der Tagungsort so gewählt werden, daß alle Schulstandorte über die laut Landesverordnung benzinlosen Endtage einer Woche ohne Auftanken wieder erreicht werden konnten. So fiel die Wahl auf Uelzen bei Glencoe in Nordwestnatal für die Tage vom 27. zum 29. September 1974. Die von den fieberhaft wachsenden naheliegenden Kohlenzechen Newcastle und Dundee schon teilweise aufgesogene deutsche Bauerngemeinde Uelzen bot den Tagungsteilnehmern Unterbringung auf den umliegenden Farmen und Verköstigung im Schülerheim.

Nach der Begrüßung durch den Vorsitzenden Werner Sträuli gab der Vorsitzende der Schulischen Arbeitsgemeinschaft Natal, Herr A. Volker, einen Einblick in die Fragenkreise, mit denen sich die Arbeitsgemeinschaft beschäftigt, wie etwa: „Kann man zum vier Jahre währenden muttersprachlichen Unterricht in Deutsch zurückkehren?" — „Was geschieht, wenn deutsche Schulen zu schrumpfen beginnen und nicht mehr weitergeführt werden können?" — „Welche Kriterien der Leistung und des Nutzens gelten für die Aufrechterhaltung deutscher Schulen?" u. a. m.

Gymnasialprofessor M. Daubert erläuterte die Positionen im Streit um die Mengenlehre.

In seinem Referat über die Begegnung des schwarzen Menschen mit der westlichen Kultur zeigte Bischof Schulz von der Lutherischen Kirche im südlichen Afrika auf Grund seiner tiefen Kenntnis der Bantu-Soziologie auf, wie der schwarze Mensch in seine Gemeinschaft eingebettet ist, durch sie geschützt wird und an sie gebunden ist. Er lebt in den Riten und Sitten und der Religion seiner

Stammesgemeinschaft. Die Erziehung zielt auf Eingliederung und Einordnung zum Dienst an der Gemeinschaft. Mit der europäischen Kultur kam etwas Neues. Der Schwarze wurde der Gemeinschaftslosigkeit preisgegeben. Man forderte von ihm, Individuum zu sein. Das Rationale trat an die Stelle des Rituellen. Kausalität ersetzte Magie. Musik ist nicht mehr Beschwörungsmedium, sondern etwas um seiner selbst willen Bestehendes; an die Stelle der Beschwörungszeichen treten Buchstaben, die durchzudenkende Fakten mitteilen.

Wissen um die Natur entspringt nicht der Mystik, sondern denkendem Forschen. Behandlung von Krankheiten erfolgt nicht mehr durch den Zauber des Zauberdoktors, sondern nach pragmatischen Gesichtspunkten. Dadurch wird das Wissen der Alten abgewertet, ihre Riten, Praktiken und Verhaltensmaßregeln werden sinnlos. Bindungen werden gelöst, die Religion des Ahnenkults wird verworfen. Der Schwarze ist seiner Art entfremdet; er sieht den Umbruch und fühlt den Zwiespalt. Er muß praktisch in allen Bezirken zwischen zwei Welten leben.

Bischof Schulz wies darauf hin, daß es eine selbstbewußte schwarze Minorität gebe, die politische Aspirationen habe und sozialen Kontakt mit der weißen Bevölkerung suche; die Frage sei, wo sie eine Heimat finden werde. Die anschließende Diskussion kreiste vor allem um die Frage, ob die beiden Welten nicht zu vereinen seien.

Frau Dr. Stielau von der Randse Afrikaanse Universiteit befaßte sich in ihrem Referat mit der Frage, was die Universität vom Schulabgänger erwarte. Im wesentlichen ging es um die Diskrepanz zwischen der südafrikanischen und der deutschen didaktischen Praxis, um die Kontraste: Lernen — Schöpfen; Fakten — Probleme; Wiedergabe — Gestaltung; Reproduzieren — Ordnen; Ausdrucksscheu — Redegewandtheit; externe Kontrolle des Niveaus — interne Feststellung; Enge — Spielraum. In der Aussprache wurde hervorgehoben, eine Synthese zwischen den beiden didaktischen Formen sei wohl unmöglich, sie besäßen beide Eigenrecht als didaktische Zielsetzungen, wobei die erstere zwar unerläßlich sei, aber doch zur zweiten hinführen sollte.

In einem abschließenden Referat sprach Herr M. Uken, Direktor der Bildungsplanung der Provinz Natal, über Erziehungsideale in Südafrika. Dabei nannte er die für alle Provinzialschulverwaltungen bindenden Grundsätze des Unterrichtsgesetzes der Zentralregierung:

1. Die Erziehung soll einen christlichen Charakter tragen
2. Sie soll breit national orientiert sein
3. Der Unterricht muß in der Muttersprache erfolgen
4. Das Kind befindet sich zwischen 6 und 18 Jahren im schulpflichtigen Alter
5. Der Unterricht muß kostenlos erteilt werden
6. Der Unterricht muß in Übereinstimmung mit den Interessen, dem Vermögen und den Fähigkeiten der Schüler sowie gemäß den Bedürfnissen des Landes erteilt werden
7. Örtliche Organe müssen auf nationaler Grundlage zusammenarbeiten
8. Den Eltern wird ein Mitspracherecht in Form von Elternbeiräten eingeräumt

9. Die anerkannten Lehrerverbände besitzen ein Vorschlagsrecht in schulischen Dingen
10. In allen Provinzen müssen die Dienstverhältnisse und die Besoldung der Lehrer einheitlich geregelt werden.

Es folgte dann eine Erläuterung der neuen Einteilung in der Elementar- und Sekundarstufe und der Differenzierung innerhalb der Fächer der anerkannten Fächerpakete.

In der Diskussion wurde wieder auf die für Deutsch als Fach an höheren Schulen entstandene ungünstige Konstellation hingewiesen, welche zur Folge hat, daß Deutsch als Prüfungsfach mehr und mehr zum Erliegen kommt.

Ein landesübliches „braaivleis" mit der Gemeinde Uelzen bildete den Abschluß der überaus konzentrierten Tagung.

„Deutsch 2000"

Eine Einführung in die moderne Umgangssprache — Dritte, abschließende Lernstufe —

Von Joseph Krull, Überlingen a. B.

Die ersten beiden Bände des Gesamtwerkes „Deutsch 2000" von Roland Schäpers erfuhren bereits eine eingehende Würdigung in den Heften 2/1973 und 3/1974 dieser Zeitschrift. Der nunmehr herausgekommene dritte Band — wiederum unter Mitarbeit von Renate Luscher und Manfred Glück — soll die geplante *Grundausbildung zu Ende* führen (Max Hueber Verlag, Nr. 1182, 144 Seiten, kart. DM 12,—).

Lektionstitel verraten schon besondere Aktualität (oder auch Zukunftsbilder) und problembehaftete, diskussionsanregende Inhalte: Bundesbürger Nr. 100-4453-01111 — Praktische Dinge, die es noch nicht gibt — Für wen wird eigentlich gebaut? — Die Roboter sind unter uns — Biomedizinische Datenbank Hoechst u. a.

Bei solcher Themenstellung geht es auch darum, neben der rein funktionellen Sprechförderung den deutsch-interessierten Ausländern Einblick in Bereiche zu bieten, die sich vom gewohnten Sprachalltag unterscheiden. Dazu gehört die Beschäftigung mit innewohnenden Problemen, weil sie — so argumentiert der Verfasser — an der Mitgestaltung der Sprache beteiligt sind, ganz gleich, ob das Herkunftsland des ausländischen Schülers von ähnlichen Fragen gegenwärtig selbst betroffen ist oder nicht.

Derartige Inhalte bedeuten gleichzeitig die zusätzliche Verwendung eines nicht allgemein üblichen *Wortschatzes,* der zwar nicht unbedingt in den aktiven Übungsgebrauch einbezogen werden soll, aber zum Verständnis notwendig ist. Das gilt entsprechend für ungewöhnliche *Ausdrucksweisen,* nach deren Sinnerschließung die Nacharbeit den zumutbaren Anforderungen an die Schülerleistung anzupassen ist.

Außer *Berichten* aus Zeitungen, Zeitschriften (FAZ, SZ, Quick, Der Spiegel, Stern, Die Zeit) finden sich *Originalbeiträge* von Bertold Brecht (Fragen eines lesenden Arbeiters), Eugen Roth (Auch Söhne müssen mithelfen), Albert Schweitzer (Aus meiner Kindheit und Jugendzeit: Das Fahrrad), Kurt Tucholsky (Die Kartoffeln) und Wilhelm Herbert Koch (Kumpel Anton). — Namen bedeutender Männer tauchen auf, wie in den Lektionen „Erfinder", „Aus der Welt der Musik", „Mendelssohn in Leipzig". Auch eine Probe der Behördensprache wird geboten, „Das offizielle Deutsch", und in einfachere Ausdrucksform umgesetzt. Selbst der *Dialekt* bekommt noch einen Platz: „Die Deutschen und ihre Sprache — eine Gebrauchsanweisung für Touristen", mit Proben aus Nord und Süd. Amüsant wirkt hier der „Kumpel Anton" aus dem Ruhrgebiet, dessen lustige Zwiesprache mit Cervinski ins Hochdeutsche übertragen wird.

Humorvolle Stoffe erleichtern zusammen mit köstlichen Karikaturen den *Zugang zu den Lehrinhalten*. Er erfolgt, wie die Weiterarbeit, auf dem bewährten Wege vom Hören und Verstehen zum Sprechen, mit den bekannten audio-visuellen Hilfen, mit Tonträgern und sprechanregenden Zeichnungen, textbezogenen Fotos, urkundlichen Abbildungen.

Mit dem Ziel des dritten Bandes, den Schüler zu befähigen, verwickeltere Texte zu verstehen und mit dem Wortschatz „normaler" Rede Unterhaltungen zu führen, folgen auf die Einführungstexte (A-Teile) unmittelbar *Kommentare* und *Anregungen zur Diskussion* (B-Teile). Erklärungen zur Sache, Wortfelderweiterungen, Anstöße zu Themenvertiefungen wollen neben unverzüglicher Sinnerschließung auch zum Gebrauch einsprachiger Wörterbücher mitverhelfen und für sprachliche Zusammenhänge feinfühlig machen. Hier ein Beispiel zur Texterläuterung der 8. Lektion „Gegen die Monotonie am laufenden Band":

1. Monotonie: Eintönigkeit
2. am laufenden Band: Dieser Ausdruck wird hier als Wortspiel benutzt. Gemeint ist das Fließband. *Am laufenden Band* bedeutet aber auch: pausenlos. Wegen des starken Verkehrs während der Ferien gab es Unfälle am laufenden Band.
3. Arbeitstakt: die Zeit, nach der sich dieselbe Arbeit wiederholt. Ein Arbeiter hat beispielsweise zwei Minuten Zeit, um seine Arbeit an einer Autokarosserie zu tun. Nach zwei Minuten macht er dieselbe Arbeit an der nächsten Karosserie.
4. Verbindung zum Produkt: Das Interesse an dem Produkt, an dem man arbeitet.
5. ob die Schraube auch tatsächlich sitzt: ob sie tatsächlich fest ist. Bei der Arbeit wird häufig der Ausdruck verwendet: Das sitzt! = Das ist fest. Das ist in Ordnung.
6. durchorganisieren: jede Möglichkeit der Organisation ausnutzen; ebenso: durchrationalisieren.
7. Gegenrezept: das Rezept der Leute, die gegen die augenblickliche Organisation sind. Rezept eigentlich: Vorschrift des Arztes. Kochrezept = Kochvorschrift.

Ebenso erfährt man im Erläuterungsteil Näheres über erwähnte Ereignisse, Orte, historische Persönlichkeiten und Schriftsteller, Dichter, Musiker und ihre Werke.

Zur Diskussion gestellte Fragen forschen nach der persönlichen Meinung des Lernenden:

Nicht alle Arbeiter sind mit dem Fließband unzufrieden. Manche wollen gar keine andere Arbeit mehr machen. Wie erklären Sie das? —

Glauben Sie, daß Künstler Kritiker brauchen? —

Von welchem Alter ab dürfen in Ihrem Lande die jungen Leute ohne Zustimmung der Eltern heiraten? Ist nach Ihrer Meinung die Zustimmung der Eltern überhaupt wichtig?

Statt der Diskussionen oder auch ergänzend bringen die B-Teile unter *Aufgaben* Aufforderungen zu eigenen Fragestellungen („Stellen Sie einem Fließbandarbeiter sechs Fragen über seine Tätigkeit"), zu Erklärungen vorgekommener Sachbezeichnungen, zur Abfassung schriftlicher Anfragen, zu mündlichen Wiedergaben oder zu Auskünften über entsprechende Verhältnisse im Heimatland des Schülers.

Ausgangspunkt für die besonderen *Übungen* (C-Teile der Lektionen) sind Wörter, Wortreihen und Wendungen, deren Bedeutung in Satzbeispielen angezeigt wird. Sie sind durch Umformungen nachgestellter Sätze oder durch Einfügen in Satzlücken sinngemäß zu verwenden. Dabei soll u. a. erkennbar werden, ob Sicherheit im Gebrauch der richtigen Deklinations- und Konjugationsformen erreicht wurde. Festgestellte Mängel können dann wieder Anlaß zu klassenweiser oder individueller Nacharbeit geben.

Neue *morphologisch-syntaktische Erscheinungen* werden im Abschlußband nur noch vereinzelt erörtert, da die grundlegenden bereits im zweiten Buch ausgiebig behandelt wurden. Festigung und Ausweitung stehen als dauernde Übungsziele zur Geläufigkeit im Sprechen an erster Stelle.

Der *Anhang* des dritten Bandes enthält eine alphabetische Zusammenstellung der Verben in jeweils drei Formen, ein Register der in den Lektionen aufgetretenen Wörter mit Ziffern zum Nachschlagen sowie ein Quellenverzeichnis der Texte, Zeichnungen und Fotos. Ein prächtiger achtseitiger Farbbildteil schließt das Werk ab.

Über alles, was zur Orientierung über den Lehrgang, die Zusatzhilfen und den Unterrichtsverlauf wissenswert und notwendig ist, gibt das *Lehrerheft 3* ausführlich Bescheid (Hueber-Nr. 32.1182, geheftet DM 4,—). Jede Lektion wird einzeln mit besonderen Erklärungen, Hinweisen und Aufgabenlösungen berücksichtigt. Betrachtungen über Leben und Wirken einflußreicher Persönlichkeiten, Literaturhinweise und Vorschläge zu stofflichen Erweiterungen wollen zu *freiwilliger Vertiefung in kulturgeschichtliche Zusammenhänge* ermuntern. Als Anschauungsmaterial für die Lektionen „Aus der Welt der Musik" und „Mendelssohn in Leipzig" steht eine Compact-Cassette verlagseigener Produktion mit Musikbeispielen von Bach bis Brahms zur Verfügung (Nr. 83.1182, DM 18,—). — Der Schluß des Lehrerheftes erläutert mit einer kurzgefaßten Unterrichtung über die deutsche Kunstentwicklung die farbigen Bildbeispiele des romanischen und gotischen Stils, der Renaissance, Barock- und Rokokozeit bis zur Malerei Emil Noldes und Oskar Kokoschkas.

Zum *Begleitmaterial* für den dritten Band gehören ein *Arbeitsbuch*, mehrsprachig abgefaßte *Glossare*, *Grammatische Beihefte*, *Lernwörterbücher* und *Tonbänder* bzw. *Compact-Cassetten* mit den Lektionstexten und mit Hörverständnis- und Sprechübungen samt unterstützendem Textheft.

Das reichhaltige Unterrichtsangebot dieser Abschlußstufe des Grundlehrganges „Deutsch 2000" hält Interessierten und Lernbeflissenen weitere Ziele offen, auch über das zu erreichende Zertifikat „Deutsch als Fremdsprache" hinaus.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

Dienstreise

Vom 1.—11. 10. 74 besuchten die Oberschulräte Becker und Diekert Chile.

Zweck der Reise: Ausführliche Gespräche mit Vertretern aller deutschen Schulen über die stark veränderten Förderungsmaßnahmen (Heraushebung von Schwerpunktschulen, Reduzierung der Zahl der vermittelten Lehrer, finanzielle Begrenzungen, differenzierte Zielsetzung der deutschen Unterstützung für die Schulen).

Vorbereitungslehrgang in Valencia

Vom 3. bis 30. November 74 veranstaltete die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen einen Vorbereitungslehrgang an der Deutschen Schule Valencia. 30 Lehrkräfte, die sich für den Auslandsschuldienst in spanischsprachigen Ländern gemeldet und sich bereit erklärt haben, mit mindestens der Hälfte ihrer Pflichtstundenzahl im Deutschunterricht eingesetzt zu werden, konnten an dem ersten Lehrgang dieser Art teilnehmen.

Es ist vorgesehen, pro Jahr jeweils zwei gleichartige Kurse in Valencia stattfinden zu lassen. Neben allgemeiner Information über das Auslandsschulwesen und spanischem Sprachunterricht liegt der Schwerpunkt dieser Lehrgänge auf dem Kennenlernen einer konkreten Auslandsschulsituation und der hier eingesetzten audio-visuellen Unterrichtswerke für den Deutschunterricht. In Zusammenarbeit mit Lehrkräften der Deutschen Schule Valencia soll durch Hospitationen und Unterrichtsversuche in allen Klassenstufen, die mit „KOMM BITTE" und „VORWÄRTS" arbeiten, bei den künftigen Auslandslehrern das Problembewußtsein für das Fach „Deutsch als Fremdsprache" geweckt werden.

Änderung von Richtlinien

Die in Heft Nr. 3 (März 1973) auf S. 73 und 74 veröffentlichten Richtlinien für die Gewährung von Ersatzleistungen für Schäden, die infolge kriegerischer oder politischer Unruhen im Gastland entstanden sind, sind wie folgt geändert worden:

Die Höchstbeträge für Ersatzleistungen sind mit Wirkung vom 1. Januar 1974 an erhöht,

a) in Nr. 1, dritter Unterabsatz
von bisher DM 500,— auf DM 1000,—

b) in Nr. 4
von bisher DM 5000,— auf DM 7500,—

Diese Änderung gilt ab 1. Januar 1974 entsprechend für die Gewährung von Ersatzleistungen an im kulturellen Bereich geförderte Personen für Schäden, die infolge kriegerischer oder politischer Unruhen im Ausland entstanden sind.

Unterrichtsmaterialien für Deutsch als Fremdsprache

Die Zentralstelle beabsichtigt, eine Reihe von deutschen Auslandsschulen, an denen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird, für die Arbeit auf der Sekundarstufe im Rahmen einer Globalsendung mit folgenden Materialien zu versorgen:

1. Deutsch als Fremdsprache, Band 2,
   Herausg.: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen
   Dr. Wolfgang Schwarze Verlag, Wuppertal

2. Erdmenger/Istel, Didaktik der Landeskunde,
   Max Hueber Verlag, Ismaning

3. A. und K. Vorderwülbecke, Blick auf Deutschland, Ernst Klett Verlag,
   Stuttgart

4. Ton-Bild-Reihe zur Landeskunde der Bundesrepublik Deutschland,
   Herausg.: Inter Nationes in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut.

Schulen, die diese Materialien oder Teile davon erhalten, werden rechtzeitig benachrichtigt. Es wird gebeten, den Empfang umgehend zu bestätigen.

Verzeichnis von Lernprogrammen

Das Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen hat als Sonderdruck ein „Verzeichnis der Lernprogramme" herausgegeben. Darin werden insgesamt 721 Programme aufgeführt, inhaltlich kurz beschrieben und deren wichtigste Daten genannt. Im einzelnen sind es Beschreibungen von Programmen folgender Fachbereiche:

Arbeitslehre 5 (= Programme), Biologie 7, Chemie 14, Datenverarbeitung-Informatik-Organisation-Planung 18, Deutsch 125, Englisch 21, Erdkunde 16, Fachkunde — z. B. Elektromechanik, insgesamt 32, Französisch, Griechisch 5, Latein 10, Mathematik 293, Musik 2, Physik 122, Politik, Sozialkunde, Geschichte 14, Religion 1, Technisches Werken und Zeichnen 7, Verkehrserziehung 4 und Wirtschafts- und Betriebswirtschaftslehre 25 Programme.

Als Beispiel der Beschreibungen der Programme in oben erwähntem Verzeichnis ist hier eine, die auf Seite 386 steht, herausgegriffen:

Dähmlow Verlag, Neuß
Anlage und Umwelt

FRICKHÖFER
Einführungs- oder Wiederholungsprogramm ab der 10. Stufe aller Schulformen.

Inhalt:

Anlage und Umwelt. Umwelt und Gesellschaft. Sozial-wirtschaftliche Umwelt. Sozial-kulturelle Umwelt.
Bearbeitungsdauer: 100 Minuten
Programm: 50 Lernschritte, Bestell-Nr. 2004 1973 DM 0,70
Testblatt DM 0,08
Beiblatt, kostenlos

Erprobung erfolgte in 3 Mittelstufenklassen der Berufsschule und in 3 Klassen der 10.—11. Stufe an der Fachoberschule. Lernerfolgskontrolle wurde durchgeführt.

Für Interessenten sind hier noch folgende ergänzende Angaben abgedruckt:
Herausgeber: Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen.
Titel: Verzeichnis der Lernprogramme — Sonderdruck 1974 —
Verlag: Ernst und Werner Gieseking, 4813 Bethel bei Bielefeld.

Bücher

1. Morris Kleine, Warum kann Hänschen nicht rechnen? Beltz Verlag Weinheim 1974
2. Karl-Hermann Koch, Schulbaubude, Bertelsmann Fachverlag
3. W A S '75 (Jahrbuch für Wissenschaft, Ausbildung, Schule), Verlagsgesellschaft Schulfernsehen 5 Köln 41

Mitteilungen anderer Institutionen

Studienkolleg für ausländische Studierende an der Universität Hamburg

Information über die Abteilung für deutsche Staatsangehörige mit ausländischem Reifezeugnis. Das Studienkolleg Hamburg besitzt eine Abteilung für deutsche Staatsangehörige mit ausländischem Reifezeugnis, die den in Frage kommenden Personenkreis in einem einjährigen Lehrgang auf die „Anerkennungsprüfung für Studienbewerber mit deutscher Staatsangehörigkeit und ausländischem Reifezeugnis" vorbereitet.

Bewerbungen für den einjährigen Lehrgang sind unter Beifügung eines Lebenslaufes, eines Vorbildungsnachweises und eines Nachweises über die deutsche Staatsangehörigkeit an das

Amt für Auslandsangelegenheiten des Amtes für Schule,
Herrn Oberschulrat Dr. Reuter, 2 Hamburg 76, Hamburger Str. 31, Zi. 1512,

einzusenden. Nach Prüfung sämtlicher Unterlagen veranlaßt Herr Dr. Reuter dann das Studentensekretariat der Universität Hamburg, die vorläufige Einschreibung vorzunehmen.

Der Teilnehmer an dem Lehrgang ist damit vorläufig eingeschriebener Studierender der Universität Hamburg und genießt alle Vorrechte, die dieser Status mit sich bringt, so z.B. die Mitgliedschaft in der studentischen Krankenversicherung. Die Gebühr für die studentische Krankenversicherung in Höhe von DM 135,— pro Semester ist bei der Einschreibung zu zahlen.

Die Jahreskurse beginnen jeweils Mitte April und Mitte Oktober. Der Unterricht findet täglich in der Zeit von 8,30—13,30 Uhr — außer sonnabends — statt. Es werden die nachstehend aufgeführten Fächer unterrichtet:

Deutsch, Geschichte, Mathematik, wahlweise Physik oder Biologie; Arbeitsgemeinschaft Englisch.

Am Schluß des Lehrgangs wird die erwähnte Anerkennungsprüfung abgenommen. Die Prüfung zerfällt in einen schriftlichen und einen mündlichen Teil. Deutsch, Mathematik und eine Fremdsprache nach Wahl des Prüflings sind schriftliche Prüfungsfächer. In der mündlichen Prüfung kommen zu den drei genannten Fächern hinzu:

1. Geschichte,
2. ein im Kursus unterrichtetes Fach nach Wahl des Prüflings (Biologie oder Physik).

Nach der Anerkennungsprüfung muß sich der Bewerber bei zulassungsbeschränkten Fächern dem Zulassungsverfahren der Universität unterziehen.

Eine Unterbringung der Studenten durch das Studienkolleg ist leider nicht möglich, doch sind wir auf Wunsch gern bei der Vermittlung der Adressen von Hamburger Studentenheimen behilflich. Die Bewerbungen für diese Heime müssen allerdings direkt erfolgen. Wir weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, daß die jeweiligen Meldetermine für die Bewerbung um Aufnahme in ein Studentenheim der 15. 1. für das folgende Sommersemester und der 15. 6. für das Wintersemester sind.

Institut für Schul- und Volksmusik

Für zahlreiche musikpädagogische Kurse und Tagungen interessierter Kolleginnen und Kollegen sind Lieder verschiedener Völker / Landschaften / Zeiten überarbeitet und mehrstimmig gestaltet worden. Als einfache Einzeldrucke stehen diese nunmehr Schulen, Schulchören, Heimen, Sing- und Musizierkreisen zur Verfügung.

Sie sind geeignet, die Grundlage einer musikalischen Bildung zu vermitteln, sowie ein menschliches Verhältnis zu Welt und Leben zu bezeugen.

Die Hinausgabe erfolgt gegen Erstattung der Unkosten in Reihen zu je 50 Blatt — für 2 und 3 gleiche Stimmen (vokal, teilweise auch vokal-instrumental zu gebrauchen).

Nähere Auskunft: Institut für Schul- und Volksmusik
(kollegialer Zusammenschluß)
Wilhelm Mitschke, 8 München 19, Nymphenburger Str. 187

Persönliche Nachrichten

Bundesverdienstkreuz 1. Klasse für OStD Heinz Anstock

Nach 13 Jahren Schulleitertätigkeit an der Deutschen Schule Istanbul ist Oberstudiendirektor Heinz Anstock in den Ruhestand getreten. Mit Abschluß seiner beruflichen Laufbahn kehrte er, nachdem ihm die Türkei 40 Jahre lang Heimat gewesen war, in die Bundesrepublik zurück.

Seit ihrer Gründung hat die Deutsche Schule Istanbul in der türkischen Öffentlichkeit hohe Anerkennung gefunden. Es ist Heinz Anstocks Verdienst, daß diese Anerkennung auch in den letzten 13 Jahren geblieben ist; mehr noch, daß in einer Zeit, in der sich der türkische Staat allem Ausländischen gegenüber sehr kritisch verhält, die Deutsche Schule Istanbul eine so klare, wohlgeordnete Form gefunden hat, daß ihr von höchster administrativer Stelle in Ankara uneingeschränktes Lob ausgesprochen wurde.

Die Form der Schule war vorbestimmt durch das türkische Gesetz, daß jedes türkische Kind zunächst einmal eine türkische Grundschule besuchen muß; gerade diese Voraussetzung aber gab der Deutschen Schule Istanbul die Chance, das von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen anerkannte Schulmodell anzubieten: Von den 100 Kindern im 11. Lebensjahr, die ohne Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch in die Deutsche Schule Istanbul eintreten, verlassen nach Abschluß der 12. Klasse rund 65 Türken die Schule mit einem Abschlußzeugnis, das in der Bundesrepublik Deutschland unter die Bewertungsgruppe I fällt.

Für die deutschen Kinder, die die Deutsche Schule Istanbul besuchen, hat sich Heinz Anstock mit seinen Kollegen immer wieder eingesetzt. Nur wer sich der Mühe unterzieht, die einzelnen Stufen der Entwicklung kennenzulernen, vermag zu ahnen, wieviel geduldige Arbeit Schulleitung und Kollegium geleistet haben, um für die deutschen Schüler eine ihnen gerechte Beschulung zu finden.

Hohe Anerkennungen wurden Heinz Anstock zuteil, die erkennen lassen, daß die türkische Seite seine hervorragenden türkischen Sprach- und Landeskenntnisse zu schätzen weiß: So war er beispielsweise als einziger ausländischer Vertreter im Juli 1974 vom Präsidenten des Rates für Nationale Erziehung zu einem Kongreß eingeladen worden, der die erste Wegstrecke zu einer Modernisierung türkischen Schulwesens festgelegt hat.

Anerkennung ebenso von deutscher Seite: Der Botschafter der Bundesrepublik Deutschland überreichte Oberstudiendirektor Heinz Anstock im Auftrage des Bundespräsidenten am 8. Juli 1974 als besondere Auszeichnung den Bundesverdienstorden I. Klasse.

Oberstudiendirektor Heinz Anstock hat seine ganze Tatkraft in den Dienst der Deutschen Schule Istanbul gestellt. Es ist zu hoffen, daß es gelingt, die Schule trotz weitreichender türkischer Reformbestrebungen in seinem Sinne weiterzuführen.

Klaus Stolzenberg

Ernst Beyer 65 Jahre alt

Am 22. Februar 1975 vollendet der Leiter der Deutschen Schule Lissabon, Oberstudiendirektor Ernst Beyer, sein 65. Lebensjahr. Uns ist der Geburtstag eines so hochverdienten Auslandslehrers Anlaß genug zu einer Würdigung seines Lebenswerks. Noch bedeutsamer jedoch scheint uns ein Jubiläum zu sein, das ein Auslandslehrer im aktiven Dienst nur selten erreicht: 25 Jahre im Schuldienst an Deutschen Schulen im Ausland!

Wenn heute von der Entwicklung der deutschen Schulen in den letzten 40 Jahren im iberischen Raum gesprochen wird, wird sicher der Name Ernst Beyer fallen; er hat ein Stück Geschichte der Schulen dieses Raums geprägt.

Bereits mit 25 Jahren, im Jahre 1933, wird er an die Deutsche Schule Sta. Cruz de Tenerife geholt und übernimmt 1937 bis 1945 deren Leitung. Nach Kriegsende wird er 1946 bis 1949 Beauftragter der National Catholic Welfare Conference in Freiburg i. Br. In Verbindung mit der Stadt Freiburg ist er verantwortlich für den Bau und die Verwaltung eines Studentenheims für Studenten der Universität Freiburg. 1949 bis 1957 ist er als Studienrat am Gymnasium in Hausach/Baden tätig.

1957 wird er als Leiter der Deutschen Schule Valencia berufen. Zu seinen besonderen Aufgaben in der Zeit seiner Schulleitung von 1957 bis 1964 zählt der Neubau der Schule. 1964 wird er zum Leiter des Hochrhein-Gymnasiums in Waldshut ernannt und glaubt sich dort mit dem Bau eines Hauses seßhaft machen zu können. Doch schon 1967 wird er auf Grund seiner Verdienste und seiner großen Erfahrung noch einmal in den Auslandsschuldienst berufen — als Leiter der Deutschen Schule Lissabon.

Wer mit Ernst Beyer zusammengearbeitet hat, weiß, daß er die Gaben des Ausgleichens, des persönlichen Engagements für die Belange seiner Kollegen, des Vertrauens in die Arbeit seiner Mitarbeiter zum Wohle der Schule in besonderem Maße hat. Die vielfältige Arbeit, die Ernst Beyer in 25 Jahren im Ausland bewältigt hat, und seine Erfolge sind hier nicht in Kürze darzustellen.

In der Zeit der Umstrukturierungen im Auslandsschulwesen betonte er immer wieder die große kontinuierliche Linie der schulischen Entwicklung und die Individualität jeder Auslandsschule, wobei er gleichzeitig die Initiativen der Kollegenschaft zu sinnvollen Reformen unterstützte.

Wir beglückwünschen den verdienten Auslandslehrer zu seinem doppelten Jubiläum aufs herzlichste und wünschen ihm und seiner verehrten Gattin noch viele Jahre der Schaffenskraft und Muße.

Hans-Georg Becker

Für den VdLiA:
Manfred Sauer

Für die Schriftleitung:
Gerhard Lepiorz

Hinausgegangen:

Europa:

Dinger, Otto, Dr. StD	4100	Duisburg, Kammerstr. 218	Reiselektor für Norwegen

Afrika:

Sprunkel, Victor, StR	6380	Bad Homburg, Landwehrweg 31	Lycée classique Abidjan/Elfenbeinküste
Michel, Inge, L	5559	Kenn, Bahnhofstr. 28	Lycée Houphouet-Boigny Korhogo üb. Dt. Botschaft Abidjan
Gloker, Notker, Dr. OStR	7701	Neuhausen bei Singen, Hauptstr. 67	Lycée classique Bouaké/Elfenb.
Fleckner, Hans, OStR	7250	Leonberg, Lessingstr. 6	Lycée classique Gagnoa/Elfenb.
Zeiss, Volker, StR	6540	Simmern, Migennestr. 10	Lycée de Tokoin Lomé/Togo üb. Dt. Botschaft
Tischendorf, Hans-J., OStR	7531	Tiefenbronn, Feldbergstr. 14	Collège moderne Sokodé/Togo
Böhmer, Detlev, StR	4811	Oerlinghausen, Piperweg 78	Lycée Ouezzin-Coulibaly in Bobo-Dioulasso üb. Botschaft der BRD in Ouagadougou/ Obervolta
Wagner, Hans-Wolf, StR	5860	Iserlohn, Am Schürenbusch 8	DS Kapstadt/ Südafrika

Amerika:

Poettering, Hermann, StR	2000	Hamburg 65, Duvenstedter Triftweg 113	DS Guatemala
Schulenberg, Peter, L	2833	Harpstedt, Amtsmannweg 3	do.
Wörner, Friedrich, OStR	7900	Ulm, Eichengrund 103	do.
Voß, Wolfgang, RL	4223	Voerde, Dinslakener Str. 83	DS San Salvador/ El Salvador
Winter, Heinz, Dr. OStR	7404	Ofterdingen, Vogelsangstr. 37	DS Medellín/ Kolumbien

Medo, Max-Moritz, L	4460 Nordhorn, Berliner Str. 63	DS La Paz/Bolivien
Müller, Traudel, SozPäd	6800 Mannheim, Rheinvillenstr. 16—18	do.
Schmidt, Hans-J., HL	3428 Duderstadt, Breitenberger Str. 9	do.
Tröger, Gerhard, StR	5440 Mayen, Bürresheimer Str. 27	Colégio Visconde de Pôrto Seguro São Paulo/Bras.

Aus aller Welt

Deutschland

Bayern schneidet am besten ab

„Wie sind Sie im großen und ganzen gesehen mit der Schule zufrieden, in die Ihre Kinder gehen?" Diese Frage stellten die Wickert Institute Tübingen im Rahmen eigener Grundlagenforschung 4033 Eltern im gesamten Bundesgebiet, repräsentativ ausgewählt, die Kinder in Volksschulen (Grund- und Hauptschulen) und weiterführenden Schulen (Gymnasium und Realschulen) haben.

Im Urteil der Zufriedenheit liegen die bayerischen Schulen an der Spitze, denn 87 Prozent aller Eltern von Volksschulkindern äußerten sich „zufrieden" und 13 Prozent nicht zufrieden.

Anschließend folgen die Volksschulen in

	Prozent Zufriedenheit
Baden-Württemberg	80
Saarland	79
Schleswig-Holstein	71
Hamburg	67
Bremen	65
Nordrhein-Westfalen	63
Rheinland-Pfalz	60
Niedersachsen	55
Hessen	47

Die Eltern von den Schülern in Gymnasien und Realschulen urteilten ähnlich über die Zufriedenheit mit diesem Schultyp im Land bzw. Stadtstaat:

	Prozent Zufriedenheit
Bayern	83
Baden-Württemberg	80
Schleswig-Holstein	75
Saarland	74
Hamburg	60
Bremen	59
Nordrhein-Westfalen	57
Rheinland-Pfalz	56
Niedersachsen	49
Hessen	44

Die Wickert Institute weisen darauf hin, daß es sich hier um eine Umfrage von besonderer Genauigkeit handelt, denn normalerweise umfaßt der repräsentative Querschnitt nur ca. 2000 Fälle ...

Wickert Institute Tübingen für Markt-, Meinungs- und wirtschaftliche Zukunftsforschung — Prof. Dr. H. Wagenführ.

Sonstige Länder

Deutsche Schule Brüssel

Die Deutsche Schule Brüssel, die 1951 mit 25 Schülern eröffnet wurde, zählt jetzt 1041 Schüler, die von 27 vermittelten deutschen Lehrern und einer österreichischen Lehrkraft, 27 deutschsprachigen und 7 ausländischen Ortskräften betreut werden. Überraschend ist das rasche Ansteigen der Schülerzahl seit 1967: von 298 auf 1029 im Schuljahr 1973/74. 57 Schüler besuchten im Schuljahr 1974/75 die zwei Vorschulklassen, 406 die 13 Grundschulklassen, 522 die 20 Gymnasialklassen und 44 die zwei Klassen der Realschule (Klassen 7/8 und 9/10 je kombiniert). Von den 155 Schülern nichtdeutscher Nationalität entfallen 24 auf Österreich, 24 auf die Schweiz, 16 auf USA, 13 auf Italien, 12 auf Großbritannien, und je 11 auf Belgien und die Niederlande, ferner 25 auf andere europäische und 19 auf nichteuropäische Länder. Interessant ist die Aufgliederung der Berufe der Väter:

	1970 %	1974 %
Freie Berufe Wirtschaft Presse usw.	330 53,2	581 56,4
Europäische Gemeinschaften	122 19,7	177 17,2
NATO	101 16,3	124 12,1
Diplomatische Vertretungen	34 5,5	108 10,5
Schulen Bundesbahn usw.	33 5,3	39 3,8
insgesamt	620	1029

(Nach dem Bericht des Schulleiters Dr. Haubrich vom 6. 11. 74)

Colegio Andino Bogotá

Die Schülerzahl schwankte zwischen 1643 und 1615 Schülern in Kindergarten, Primaria, Sekundaria, Handelsabteilung und Selektaklasse. Die insgesamt 50 Klassen wurden von 93 Lehrkräften unterrichtet (37 Entsandtlehrer, 27 deutsche Ortskräfte und 29 kolumbianische Lehrpersonen). 1032 Schüler waren spanischer, 508 deutscher und 35 anderer Muttersprache; 875 Jungen, 740 Mädchen.

Die beiden Abschlußklassen VI A/B zählten zusammen 54 Schüler (31 Jungen, 23 Mädchen). Die Selektaklasse begann mit 11 Teilnehmern, 7 beendeten das Schuljahr, 6 wurden zur Erweiterten Ergänzungsprüfung zugelassen und bestanden. Die Handelsabteilung zählte im Abschlußjahr noch 7 Teilnehmerinnen. Im Stipendiatenkurs (I E) erhielten 30 Schüler die Versetzung in die II. Bachilleratsklasse.

Vom 6. bis 8. Mai 1974 fand an der Deutschen Schule in Cali der alljährliche Erfahrungsaustausch der 4 deutschen Schulen Kolumbiens statt. Als Gäste nahmen der Schulleiter von Quito, der Schulberater an der Deutschen Botschaft in Lima und der Botschaftsrat der Deutschen Botschaft Bogotá daran teil.

Zum Zwecke eines Gedankenaustauschs über die vom kolumbianischen Unterrichtsministerium verfügte Bachilleratsreform wurden mehrere Treffen mit Rektoren anderer Schulen, besonders der zweisprachigen Institute, abgehalten.

Die neu eingerichtete, kombinierte Lehrer- und Schülerbibliothek über der Turnhalle wurde in Betrieb genommen, ebenso der von Deutschland zur Verfügung gestellte Sprachfachraum mit 20 Plätzen. Wegen der angespannten Haushaltslage in Deutschland konnte die Ausstattung des Biologiesaals noch nicht geliefert werden. Der Raum fand provisorisch als Näh- und Werkraum Verwendung. Der Schule fehlten auch weiterhin Werk- und Bastelräume, deren Ausbau und Einrichtung in Zukunft dringend erforderlich ist.

Aufgrund der hohen Schülerzahl, der zusätzlichen Klassen und vor allem wegen der Notwendigkeit, die bestehenden Klassen für den Deutschunterricht („Komm bitte" und „Vorwärts") zu teilen, ergab sich bereits im laufenden Schuljahr ein akutes Raumproblem, das sich im kommenden Schuljahr noch verschärfen wird. Im Kindergarten und Año Básico wurde das Unterrichtswerk „Komm bitte" schon im 2. Jahr mit gutem Erfolg eingesetzt bzw. fortgeführt. Der Erstlese- und Schreibunterricht im Año Básico wurde in diesem Jahr zum ersten Male grundsätzlich in der Muttersprache erteilt. Das nach fremdsprachiger Methode aufgebaute deutsche Unterrichtswerk „Vorwärts" fand in den spanischsprachigen Klassen 4 und 5 der Primaria und in den ersten Bachilleratsklassen Verwendung.

Im Hinblick auf die von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen geforderte *Umstrukturierung* wurde die Aufnahme in den Kindergarten bereits in diesem Schuljahr wesentlich beschränkt und soll im nächsten Jahr noch weiter vermindert werden. Es ist vorgesehen, den Kindergarten und die Primariaabteilung um insgesamt einen Kurs pro Klassenstufe zu reduzieren, d. h. die zurzeit noch bestehende Vierzügigkeit der Primaria um einen Kurs pro Klassenstufe auf insgesamt 3 Züge zu vermindern. Als Ausgleich und in Übereinstimmung mit dem für unsere Schule vorgesehenen Modell II

(bikulturelle Sekundarschule) wird dafür jährlich eine Gruppe besonders ausgewählter und in einem Vorkurs entsprechend vorbereiteter Schüler in die 1. Klasse des Bachillerats aufgenommen, das dann in Zukunft vierzügig geführt werden wird.

Ein besonderes Augenmerk soll bei diesem vorbereiteten Seiteneinstieg in die Bachilleratsabteilung auf die Auslese nach Leistung und sozialer Bedürftigkeit gelegt werden, nach dem Muster und Beispiel der vor 1½ Jahren aufgenommenen Versuchsklasse.

Die Vorbereitungen für die Einrichtung einer neuen Seiteneinstiegsklasse im nächsten Jahr sind bereits im Gange.

Gegen Ende des Schuljahres stand im Mittelpunkt der Beratungen die vom kolumbianischen Erziehungsministerium im Februar 1974 dekretierte *Bachilleratsreform*, die für unsere Schule mit Unterrichtsbeginn ab 1. September 1974 in Kraft treten wird. Hauptpunkte dieser Reform sind eine stärkere berufsorientierte Ausbildung und eine größere Freiheit der Schulen, zusätzlich zu dem vorgeschriebenen Fächerkatalog eigene Akzente zu setzen.

Für uns ergibt sich die Möglichkeit eines verstärkten naturwissenschaftlichen Einführungsunterrichts und einer Differenzierung der 5. und 6. Bachilleratsklassen in einen mehr sprachlich orientierten Zweig, einen sogenannten deutschen Zweig mit Intensivierung der Sprachen und Naturwissenschaften und einen mathematisch/naturwissenschaftlichen Zug.

Im Rahmen des Prämienprogramms für gute Leistungen in der deutschen Sprache erhielt das Colegio Andino wiederum 2 Stipendien für einen vierwöchigen Aufenthalt in Deutschland im Juli/August 1974. Als Preisträger ermittelte die Auswahlkommission die kolumbianischen Schüler Sergio Moreno und Javier Fernández aus der deutschsprachigen Klasse V A des Bachillerats.

Das reichhaltige Programm freiwilliger Arbeitsgemeinschaften erfreute sich weiterhin eines regen Zuspruchs. Insgesamt wurden 42 verschiedene Kurse angeboten, so z. B. für Sport, Reiten, Schwimmen, Judo, Basteln, Musik u. a. 475 Schüler nahmen an diesem zusätzlichen und freiwilligen Unterrichtsprogramm teil.

(Aus dem Jahresbericht 1973—74)

Buchbesprechungen

Klaus Kursawe: **Mengen — Zahlen — Operationen** (Reihe „Scripta Mathematica"). Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1973. 130 S., 63 Abb., DIN A 5, kart. DM 14,80 (Bestell-Nr. 1802).

Kursawe will Lehrern, Studenten der Anfangssemester und Schülern der Oberstufe eine mengentheoretische Grundlegung des Zahlbegriffes und der Rechenoperationen vermitteln. Der 1. Teil des Buches ist nach einer Einführung in die Mengenlehre und die Mengenoperationen den natürlichen Zahlen gewidmet, dabei wird die Anordnung und das Operieren mit natürlichen Zahlen auf Relationen und Operationen der Mengenlehre bezogen. Im 2. Teil erfolgt die Erweiterung des Zahlbereiches auf ganze, rationale und schließlich auf reelle Zahlen über die Bildung von Äquivalenzklassen. Der letzte Teil des Buches ist den unendlichen Mengen und den zu ihnen gehörenden transfiniten Zahlen gewidmet; in ihm werden die Probleme der Abzählbarkeit und der Überabzählbarkeit anschaulich und verständlich dargelegt. Die meisten Kapitel schließen mit Aufgaben ab, deren Lösungen sich am Schluß des Buches befinden, so daß dieses auch gut für das Selbststudium geeignet ist. K. Schwalbe

Hans Mieskes: **Die Pädagogik der DDR in Theorie, Forschung und Praxis.** Entwicklung und Entwicklungsstand. **Bd. 1: Selbstauffassung und Wesensbestimmung der sozialistischen Pädagogik der DDR.** 353 S. — **Bd. 2: Das pädagogische Ge-**

sicht der Erziehungs- und Bildungswirklichkeit in der DDR. 378 S. Finken-Verlag, Oberursel (Taunus) 1971. Kart. je Bd. DM 28,80.

In jüngster Zeit haben Erfolge im Sport, in der Vorschuldidaktik und in Bereichen empirischer Forschung sowie eine beachtliche Literaturproduktion Interesse an Pädagogik und Schulpolitik der DDR hervorgerufen. Auch der draußen arbeitende Lehrer wird in zunehmendem Maße Fragen nach dem oft zitierten „Bildungswunder" im anderen Teil Deutschlands beantworten müssen. Um einen Überblick über das Bildungswesen in der DDR zu geben, hat H. Mieskes bereits 1958 in „Pädagogik des Fortschritts?" zahlreiche „Materialdokumentationen" zusammengefaßt. Im vorliegenden erweiterten Opus beschreibt, analysiert und kommentiert der Gießener Ordinarius, der bis 1956 an der Universität Jena lehrte, die Entwicklung bis 1970. Der 1. Bd. enthält Abhandlungen über das theoretische Grundlagengefüge und wissenschaftliche Leistungsprofil der Pädagogik in der DDR. Im Bd. 2 ist die Praxis dargestellt: die Struktur des Bildungssystems und seine Wandlungen, Vor- und Hochschulpolitik, Lehrerbildung, Jugend-, Familien- und Kulturpolitik. Innerhalb der Gesamtschau sind bedeutsame Bereiche eingehend behandelt, u. a. die marxistische Pädagogik, Begriffstheorie und pädagogische Forschung. Am Beispiel des polytechnischen Programms wird deutlich, „was durch entschlossene Planung und konsequente Durchführung bewerkstelligt werden kann". Neben ausführlicher Tatsachenvermittlung, der zahlreiche Statistiken, Diagramme und 90 Seiten Literaturanmerkungen dienen, geht es dem Autor um den Nachweis, daß „die fortschrittlichste Pädagogik der Welt" ausschließlich Instrument und Funktion der Parteipolitik ist. In seinen kritischen Stellungnahmen argumentiert Mieskes von Grundsätzen eigenständiger Pädagogik her, ohne diese in jedem Falle abzugrenzen. Dadurch regt er an, eigene Standpunkte zu überdenken. Den offiziellen Interpretationen des Materials läßt der Autor persönliche Beurteilungen folgen. Dabei verläßt er mitunter seine professorale Reflexionsstufe und begibt sich in emotioneller Gebundenheit unnötigerweise auf eine der wissenschaftlichen Auseinandersetzung nicht mehr angemessene Sprachebene. K. Nehling

Pavel Petrovič Blonskij: **Die Arbeitsschule** (Trudovaja škola). Vollständige Ausgabe und Neuübersetzung des ersten und zweiten Teiles. Besorgt von *Horst E. Wittig.* Ferdinand Schöningh, Paderborn 1973. 302 S., Efalin DM 22,—.

Prof. Dr. H. E. Wittig war mehrere Jahre als Auslandslehrer und später noch zweimal als Gastprofessor in Japan tätig. Er ist vielen Auslandslehrern von Verbandstagungen her und durch Veröffentlichungen bekannt (seine Makarenko-Ausgabe wurde z. B. in 8/63 von Präsident Löffler, deren 2. Auflage in 10/70 von StD Krieß gewürdigt). Hier wird das Hauptwerk des menschenfreundlichen, konsequenten und engagierten Pädagogen Blonskij vorgestellt, der, an die westliche Reformpädagogik anknüpfend, die neuere russische Elementar- und Schulpädagogik maßgeblich beeinflußt hat. Mit seinem polytechnischen Bildungsmodell vergegenständlichte er in teils hausbackener, teils utopisch anmutender Weise die Marxsche Bildungsidee. Die bisher isolierte Buchschule sollte nach seinen Vorstellungen in den industriellen Produktionsprozeß integriert werden. Nicht dozierende Lehrer, sondern „Arbeit" und „Kollektiv" vermöchten in kindgemäßer Form die „proportionierlichste Bildung" im Humboldtschen Sinne zu vermitteln. Durch produktive (nicht die Gesundheit gefährdende) Mitarbeit in der Industrie(-Schule) würde das Lernverhalten der Schüler motiviert, und Blonskij führt detailliert aus, wie Lernziele und -inhalte von den produktionstechnischen Gegebenheiten abgeleitet werden können. Die Schülerkommunen sollten planmäßig in die bedeutendsten Unternehmen des Landes geführt und in „Häusern der Jugend" jeweils die Erfahrungen theoretisch ausgewertet sowie die kulturelle Bildung vertieft werden. Das vorzüglich besorgte und ausgestattete Werk enthält eine Fülle pädagogischer

Kostbarkeiten (z. B. Blonskijs Auseinandersetzung mit Kerschensteiner); es dürfte nicht nur Bildungstheoretiker interessieren.

K. Nehling

Dieter Höltershinken (Hrsg.): **Vorschulerziehung 2.** Ausländische Erfahrungen und Tendenzen. Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1973. 210 S., kart.-lam. DM 18,80 (Bestell-Nr. 16668).

„Vorschulerziehung, eine Dokumentation" war der Titel des 1. Bandes, den wir in Heft 6/73 unserer Buchbesprechungen würdigten. Ergänzungen dazu waren in der Zeitschriftenschau die Themen „Kindergarten und Vorschulerziehung" (S. 26/72) und „Vorschulische Erziehung" (S. 112/72). Und noch immer hat dieser vieldiskutierte Fachbereich keinen klärenden Abschluß gefunden. Das ergibt sich auch aus der Darstellung seiner Entwicklung in anderen Ländern; denn das Interesse an der Förderung kognitiver Fähigkeiten der Vorschulkinder nimmt ständig zu. Doch bei dieser Entwicklung besteht die Gefahr, daß die lerntheoretische Fragestellung zu einer übereilten Anwendung in der pädagogischen Praxis führt. Auch aus diesem Grunde ist der Versuch dankenswert, das Thema Vorschulerziehung auf die internationale Ebene erweitert zu haben, um im Rückblick auf die innerdeutsche Entwicklung, die ja mit der Auseinandersetzung um das Frühlesen und mit der Kritik am herkömmlichen Kindergarten begann, zu mehr Klarheit zu gelangen. Federführend voran steht dazu in Band 2 der Beitrag von Trouillet über „Die Vorschulerziehung im internationalen Vergleich", dessen Kriterium der Beitrag der Vorschulerziehung zur Demokratisierung des Schulwesens ist. In zwei Beiträgen wird dann das international viel beachtete „Head-Start-Projekt" der Vorschulerziehung in den USA kritisch beleuchtet, das als überregionales Programm schon 1964 durch die Initiative des amerikanischen Kongresses eine gesetzliche Grundlage fand, um gegen die Entwicklungshemmungen, Anpassungsschwierigkeiten und Lernrückstände der Kinder unterprivilegierter Schichten Maßnahmen zu ergreifen. Neu für uns in Westdeutschland ist des weiteren die Berichterstattung über die Einrichtungen der Frühpädagogik in der Sowjetunion und in der DDR. Ein weiterer Beitrag vergleicht die Kollektiverziehung der Sowjetunion mit den frühpädagogischen Einrichtungen in den Kibbuzim von Israel. Ein Blick noch nach Österreich, und im Schlußbeitrag gibt ein Architekt Anregungen zur praktischen Gestaltung der Innenräume und des Spielgeländes im Freien von Vorschulen, wie sie sein sollten und wie ihre bisherige Gleichförmigkeit verändert werden könnte. Hervorragende Fachleute haben in diesem 2. Band interessante Vergleiche gezogen und damit der Vorschuldiskussion wertvolle Anstöße gegeben, um zu einer Vorschulerziehung zu gelangen, die sich langfristig bewähren kann.

R. Schröter

Brockhaus Enzyklopädie in 20 Bänden. F. A. Brockhaus, Wiesbaden 1966 ff. **Band 19: TRIF—WAL.** 846 S. mit 31 (davon 24 farb.) Tafeln, 7 Kartenseiten (u. a. Stadtplan Venedig), zahlr. Textbildern, Textkarten, Übersichten und Tabellen. — **Band 20: WAM—ZZ.** 839 S. Text, 22 Farbtafeln, 13 bunte Karten und Stadtpläne (Warschau, Washington, Wien, Wiesbaden, Würzburg, Zürich). Hld. je DM 98,—.

Im Ende April 1974 ausgelieferten *Band 19* fesseln die ausführlichen Beiträge „Vereinigte Staaten (USA)" mit 54 Spalten, „Tschechen" usw. (31), „Ungarn" usw. (26), „Türkei" usw. (24), „Verkehr" usw. (13), „Verfassung" usw. (11), „Vererbung" (11). In *Band 20*, Anfang Oktober 1974 erschienen, locken besonders die ausgezeichneten Artikel über die Weltkriege (10 u. 34 Sp.), die Weimarer Republik (8) und das 20. Jahrhundert (12) zum Lesen. Wie aktuell die einzelnen Bände bei Auslieferung sind, zeigt u. a. die Erwähnung des Putsches auf Zypern am 15. 7. 74. — Mit dem 20. Band ist dieses umfassende Nachschlagewerk, an dem außer den 40 Redakteuren über 1300 Gelehrte und Fachleute (auf den Seiten 827—835 verzeichnet) mitgewirkt haben, termingerecht nach acht Jahren vollendet, eine großartige Leistung des welt-

bekannten Verlags. Was sich seit dem Erscheinen der einzelnen Bände ereignet hat, wird nebst größeren Beiträgen über Gegenwartsprobleme in zwei Ergänzungsbänden (22 und 23) enthalten sein. Ihnen geht im März 1975 ein Kartenband (21) voraus und folgt im Juni 1976 als Band 24 ein Bildwörterbuch der deutschen Sprache, auf das man gespannt sein darf. G. Scholz

Deutsch 2000. Eine Einführung in die moderne Umgangssprache. **Band 1. Arbeitsbuch** von *Manfred Glück*. Max Hueber Verlag, München 1974. 103 S. mit vielen Zeichnungen, kart. DM 7,50 (Hueber-Nr. 22.1180).

Über das Gesamtwerk wurde bereits in 2/73 und 3/74 ausführlich berichtet. Nach den zugehörigen „Sprechübungen" (bespr. in 1/74) liegt nun als weitere zusätzliche Lernhilfe das Arbeitsbuch 1 vor. Es lehnt sich eng an den 1. Band des Lehrwerkes an, verwendet dessen Lektionsinhalte, erweitert oder verändert sie — bedacht auf gesprächsanregende Wirkung — und gibt planmäßig fortschreitenden Sprechübungen breiten Raum. Diese verschiedenartig gestalteten Übungen zeigen sich in den gewohnten Formen von Frage und Antwort, Einsetzen von Wörtern und Satzteilen in Textzusammenhänge, Umformungen u. ä. Sie vergrößern das grammatische Arbeitsfeld und suchen durch abwechslungsreiche aktuelle, umwelt- und personennahe Themen ermüdenden Drill zu vermeiden. Die Bebilderung, zum Teil dem Lehrbuch entnommen und durch neue Zeichnungen, Fotos und Anzeigen ergänzt, leistet als sprechermunternde optische Stütze ihren nützlichen Beitrag. Dadurch, daß in Anlage und Übungsweise der Bezug zum Gesamtwerk gewahrt und die Aufgabenstellung jeweils klar erkennbar gemacht wird, sollte das für Unterricht und häusliche Arbeit gleichermaßen geeignete Buch als praktische Zusatzhilfe zur Festigung der richtigen Sprachformen und Sicherung der Zielvorstellungen besonders begrüßt werden. J. Krull

Langenscheidts Enzyklopädisches Wörterbuch (*Der neue Muret-Sanders*). **Teil II: Deutsch—Englisch. 1. Band: A—K.** Langenscheidt, Berlin/München/Wien/Zürich 1974. XL, 973 S., Großformat 20,3×29,5 cm, Gln. DM 145,—.

Nach 12 bzw. 11 Jahren folgt den beiden in 8/62 und 5/64 bespr. Bänden des I., englisch-deutschen Teils der 1. Band des II., deutsch-englischen Teils. Während das 1898/1900 erschienene zweibändige Handwörterbuch bis 1930 neubearbeitet und bis 1944 durch Nachträge ständig ergänzt wurde, mußte der monumentale „Große Muret-Sanders" (1891—1901) mit seinen 4894 Seiten in vier Bänden sechs Jahrzehnte unverändert überdauern. Seit 1950 wurde unter Leitung von Dr. Otto Springer, Prof. an der University of Pennsylvania, durch ein 58köpfiges Team und zahlreiche Fachberater und Fachmitarbeiter eine Neubearbeitung des (1962 und 1963 erschienenen) I. Teils, seit 1960 auch des II. Teils vorgenommen. Das gewaltige Anwachsen des deutschen Wortschatzes und die Verpflichtung, dem englischsprechenden Benutzer alle wünschbaren grammatischen Auskünfte zu bieten, führten zu einer beträchtlichen Erweiterung des Umfangs gegenüber dem engl.-deutschen Teil, wobei dank dem um 25 % vergrößerten Inhalt jeder Seite die Seitenzahl nur leicht vermehrt zu werden brauchte. Beschränkte sich der altehrwürdige Muret-Sanders auf den literaturfähigen Wortschatz der deutschen Hochsprache, wurden in der Neubearbeitung der Wortschatz der Fachwissenschaften und der regionalen Umgangssprache sowie sprachliche Besonderheiten der DDR, Österreichs und der Schweiz bis an die Grenze des Möglichen herangezogen, zudem bei den Übersetzungen die Varianten des Brit. und Amerik. Englisch gewissenhaft verzeichnet. So umfaßt der dt.-engl. Teil über 200 000 dt. Stichwörter mit etwa 600 000 engl. Übersetzungen, Anwendungsbeispielen, idiomatischen Wendungen, Redensarten, Sprichwörtern und Erläuterungen. Der englischsprachige Benutzer findet alle notwendigen Informationen, von Angaben zur Flexion bis zu den Silbentrennungsmöglichkeiten der deutschen Stichwörter. — Die Stichwort-Artikel sind streng logisch gegliedert (deutsches Stichwort, Aussprache, bei nichteingedeutschten Stichwörtern Ursprungsbezeichnung, Wortartbezeichnung, gramm. Formen, Bezeichnung der regionalen Ver-

breitung, Bezeichnung des Sachgebiets, Bezeichnung der Sprachgebrauchsebene; engl. Übersetzung des dt. Stichworts, Hinweise zur Rektion, Anwendungsbeispiele, besondere Redewendungen, Verbindungen mit Präposition und Verweise). Vier Schriftarten (halbfett, Auszeichnungsschrift, Grundschrift, kursiv) gewährleisten Übersichtlichkeit und, auch durch blendfreies Papier, augenschonendes Lesen. Der vielstündige Versuch des Rezensenten, Fehlendes aufzuspüren, erwies sich als ziemlich eitel: abbleiben, Allativ, Atomsperrvertrag, Beamtendeutsch (officialese), Bundesnachrichtendienst, ‚Dauerbrenner', ferngesteuert, Flugzeugentführung, Herzbank, -empfänger, -spende(r), -transplantation, -verpflanzung, Gastarbeiter, grüne Welle, Knautschzone usw., alles ist da, sogar das häßliche ‚in etwa', auch die heute geläufigen vulgären Vokabeln. Deutsche Stichwörter ohne englische Entsprechung werden erklärt, z. B. „Auslandsschule f *school operated by a country (od. the state, a private organization) outside its own territory*". Der Verzicht auf so fragwürdige Wörter wie hinterfragen, gewichten u. ä. zeugt von gutem Geschmack; ‚abwiegeln' fehlt auch im Duden 73, und ‚Dollarnote' läßt sich mit ‚Geldschein' bilden. Pedantische Kritik versagt vor dieser epochalen Leistung. Die Lehrerbüchereien größerer Auslandsschulen müssen das Werk besitzen. G. Scholz

Heinz Griesbach: **Deutsch × 3. Lernstufe I: Lernbuch.** 120 S., kart. DM 7,80 (Bestellnummer 49501). — **Übungsbuch.** 88 S., kart. DM 5,80 (49551). Langenscheidt-Verlag, München 1974.

Zusammen mit zugehörigen *Gesprächs-* und *Leseheften* bilden die zur Besprechung vorliegenden o. a. Arbeitsbücher I den 1. Lernteil des 3stufigen Gesamtlehrwerks „Deutsch × 3". Als auditive und visuelle Hilfsmittel stehen Schallplatten, Cassetten, Bildtafeln, Diapositiv-Reihen und Transparentfolien zur Verfügung. — Grundlage ist das *Lernbuch*. Sein Alleingebrauch (mit Glossar, Sprechübungen, Lösungsheft) ist insbesondere für Kurse vorgesehen, die sich auf etwa 50 Unterrichtsstunden mit 1—2 Wochenstunden beschränken und auf schnellen Erwerb praktischer Deutschkenntnisse zielen. In 24 Lektionen bietet das Lernbuch der Stufe I sprechanregende Einführungstexte aus der Erfahrungswelt des Alltags- und Berufslebens, vorwiegend in Dialogform und mit sinnerschließenden Illustrationen. Die sich anschließenden situationsbezogenen Übungsteile mit vorangestellten Satzbaumustern verwenden neben dem neuen auch vorhergegangenes Sprachmaterial. Begrüßenswert ist ein besonderer Bildteil, eine Zusammenstellung von 159 Lektionszeichnungen, die beim audio-visuellen Einstieg in den neuen Lehrabschnitt zur Erschließung des Textes und, da jederzeit zur Hand, zeitsparend bei Wiederholungen eingesetzt werden können. — Die zusätzliche Benutzung des *Übungsbuches* ist für ausgebaute Lehrgänge erforderlich, die mit einer Sprachprüfung abschließen, über genügend Ausbildungszeit verfügen und mit persönlicher Nach- und Weiterarbeit rechnen können. Das Übungsbuch knüpft an die Lektionen des Lernbuches an und weitet dessen Programm aus. Einleitende Kurztexte fassen den Inhalt der Lernbuch-Dialoge zusammen und dienen neben der Förderung der Lesefähigkeit auch als Diktate. Mündlich und schriftlich zu beantwortende Fragen, Ergänzungs-, Wort- und Satzbildungsübungen durchziehen das weite Aufgabenfeld, wobei auf schriftliche Lösungen besonderer Wert gelegt wird. Orientierungshilfe findet der interessierte Fortgeschrittene in einem abschließenden Überblick über das durchgearbeitete grammatische Gefüge. — Weitere Kombinationen des Lernbuches mit den entsprechenden Gesprächs- oder Leseheften — ohne und mit Übungsbuch — ermöglichen die Berücksichtigung verschiedenster Interessenbereiche. Damit bietet der Verfasser, gestützt auf reiche Erfahrungen im Unterricht mit Ausländern, ein umfassendes, im *Lehrerheft* ausführlich erläutertes Lehrprogramm, das unterschiedlichen Bedürfnissen und den Anforderungen eines modernen Sprachunterrichts Rechnung trägt. J. Krull

Der Große Duden. Band 5: Fremdwörterbuch. 3., völlig neu bearb. u. erweit. Aufl. Bearb. von *Wolfgang Müller* unter Mitwirkung der Dudenredaktion. Bibliographisches Institut, Mannheim/Wien/Zürich 1974. 781 S., geb. DM 24,—.

Durch die Neuaufnahme mehrerer tausend Wörter ist das bewährte Werk auf rd. 45 000 Stichwörter, 90 000 Bedeutungsangaben und 250 000 Angaben zur Aussprache, Betonung, Silbentrennung, Herkunft (aus 145 Sprachen und Dialekten) und Grammatik angewachsen und dennoch wie die Neuauflage der Duden-Rechtschreibung durch Anwendung des Lichtsatzverfahrens handlich geblieben. In der 3. Auflage geht dem Wörterverzeichnis eine „Einführung in die Geschichte und Funktion des Fremdwortes" (16—23) voraus, die der Benutzer ebenso wie die Bemerkungen „Zur Einrichtung des Wörterverzeichnisses" (9—15) lesen sollte. Die Zeiten, da die Schulsprachen fast alle Fremdwörter entschlüsseln halfen, sind vorbei. Was dem Deutschen heute an neuen Wortprägungen aus fremdsprachlichen Bestandteilen zuströmt, ist auch dem intelligenten Zeitgenossen z. T. nicht mehr verständlich (etwa Bruxomanie, ex/intrinsisch, Infothek, Okotrophologie, Oligopson). Der anglo-amerikanische Einfluß herrscht vor (z. B. Cockpit, Dealer, Evaluation, Feature, Floating, Jobhopping, Leasing, Marketing, Swing) und führt zu Zwittern wie „Reliabilität" und sogar zu Scheinentlehnungen (Dressman, Showmaster, Twen). Wer gediegen schreibt, wird auf entbehrliche Fremdwörter, d. h. auf intellektuelle Koketterie, auf Bildungsprahlerei und auf die Verfremdung von Binsenweisheiten verzichten; wer liest, braucht Erklärungen der Fremdwörter, und die gibt das Buch mustergültig, z. B. „Software [. . .*wär; engl.* eigtl. „weiche Ware"] *die*; -, -s: die zum Betrieb einer Datenverarbeitungsanlage erforderlichen nichtapparativen Funktionsbestandteile (Einsatzanweisungen, Programme u. ä.); Ggs. → „Hardware". G. Scholz

Rudolf Nissen: **Kritische Methodik des Englischunterrichts. 1. Teil: Grundlegung.** Quelle & Meyer, Heidelberg 1974. 367 S., Werkstoff DM 29,—.

Der vorliegende 1. Teil des Doppelbandes läßt bereits den großen Wurf erkennen. Es ist ein Handbuch ‚dans tous les azimuts'. Rudolf Nissen hat Feld und Umfeld des Englischunterrichts an den deutschen Schulen gründlich durchforscht und durchforstet. Praxis und Theorie greifen nahtlos ineinander. Mit Rücksicht auf den verfügbaren Raum können wir nur Hinweise geben: mit einer Exegese von Heinr. v. Kleists Genieblitz „Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden" beginnend, läßt der Verfasser anschließend das wesentliche Schrifttum kritisch Revue passieren, ehe er weiter ausholt. Nissen will das Bewußtsein dafür wecken, worum es bei lebenden Sprachen überhaupt und im englischen Fremdsprachenunterricht im besonderen geht: nicht um eine Sache, sondern um eine Verhaltens-Vorgangs-Ordnung, die als Steuerung in Situation, Kommunikation und übergreifendem Sachzusammenhang einen geschulten Regisseur verlangt. Die innere *Grundhaltung* ist das zentrale Anliegen. Der Fremdsprachenlehrer sollte sein (möglichst gediegenes) Fachwissen durch gezielt-bewegliche Strategie potenzieren, ein Vorgehen, das eingebettet sein sollte in zwischenmenschliche und kontextuelle Bezüge. Der Verfasser weiß sich dem englischen Kontextualismus verpflichtet, namentlich dessen markantestem Vertreter, M. A. K. Halliday. Doch ein Blick auf Text und Bibliographie läßt erkennen, daß es sich um die durchaus persönliche Auseinandersetzung mit einer Phalanx von Schulen und Autoren handelt. Mutterwitz und klare Beweisführung in verständlicher Sprache, dazu die Gabe, Kompliziertes durch Diagramme zu verdeutlichen, lassen den geborenen Pädagogen erkennen, der fordert und fördert und dabei nie ermüdend wirkt. Die Ergebnisse lassen sich, wie bereits angedeutet, ohne weiteres auf andere Fremdsprachen übertragen, auch auf das Deutsche als Fremdsprache. Der Unterricht durch muttersprachliche Lehrer wird als ungewöhnliche Chance begriffen, immer vorausgesetzt, daß die Grundhaltung stimmt. Siehe z. B. das Lob für F. L. Billows, einen der „großen native speakers unseres Gewerbes" auf S. 283. Nach dem Know-why, dem Thema der „Grundlegung", wird im 2. Band das Know-how im Mittelpunkt stehen. H. Sewing

Karin Schauff: **Ein Sack voll Ananas.** Brasilianische Ernte. Verlag Günther Neske, Pfullingen 1974. 197 S., Ln. DM 19,80.

Dem in 12/71 besprochenen Buch von Karin Schauff „Brasilianischer Garten" hat

die Verfasserin einen neuen Band folgen lassen, der einen bunten Strauß von Aufzeichnungen über ihr Leben in Südbrasilien enthält. Wieder fühlt man sich von der lebendigen Schilderung der fremdartigen Welt angesprochen und ist bei der Lektüre bald so gefesselt, daß man das Buch gar nicht aus der Hand legen mag. Man hört von der Anreise in den Urwald, von den Anfängen der Arbeit, in der Wildnis eine neue Heimat zu begründen. Man liest vom seltsamen schwarzen Diener Jeronimo, vom Leben des Flüchtlings, der, ehemals Bankier und Finanzminister, in der neuen Welt finnische Kolonisten im Anpflanzen von Medizinalpflanzen unterweist, von den Fernfahrern, den „Helden der Landstraße". Man begleitet die Verfasserin zu Alexander Lenard, dem Schriftsteller und Sprachgenie, der im Staate Santa Catarina Zuflucht gefunden hatte. Besonderes Interesse gilt den indianischen Helfern auf der Farm, die dem Leser mit viel Einfühlungsvermögen vorgestellt werden. F. Lichtenberg

Der Große Duden. Band 6: Aussprachewörterbuch. Wörterbuch der deutschen Standardaussprache. 2., völlig neu bearb. u. erweit. Aufl. Bearb. von *Max Mangold* in Zusammenarbeit mit der Dudenredaktion. Bibliographisches Institut, Mannheim/Wien/Zürich 1974. 791 S. mit etwa 130 000 Stichwörtern, geb. DM 24,—.

Mangold, Prof. der Phonetik an der Univ. des Saarlandes, hat „einen weiteren Schritt in die Sprachwirklichkeit" (S. 6) getan, indem er die Normen der Bühnenhochlautung durch eine allgemeine Gebrauchsnorm ersetzte: die „Standardaussprache" — überregional, einheitlich, schriftnah, deutlich und der Sprechwirklichkeit nahe — bietet sich nicht mehr nur geschulten Berufssprechern, sondern der um einwandfreie Aussprache bemühten Allgemeinheit an, und wer wollte sich dieser nicht zurechnen? Voll ausschöpfen läßt sich das Nachschlagewerk erst, wenn man die Einführung (9—116) gelesen hat. Sie unterrichtet über die verwendete Lautschrift, über die Auswahl der Stichwörter (Gattungsnamen: fast das gesamte Wortgut der Duden-Rechtschreibung und des Fremdwörter-Dudens; Eigennamen aus vielerlei Quellen) und über allgemeine phonetische Begriffe, grenzt Hochlautung, Bühnenaussprache und Nichthochlautung voneinander ab und bringt nach einer ausführlichen „Deutschen Aussprachelehre" auch Bemerkungen zu Lautlehre und Lautschrift von 14 fremden Sprachen vom Albanischen bis zum Ungarischen. Im Wörterverzeichnis (117—788) ist die Betonung in der Lautschrift und im Stichwort selbst, die Aussprache auch bei fremden Eigennamen mit größtmöglicher Genauigkeit angegeben (so z. B. 2 Aussprachen für Carolus, Celebes, Devrient, Illinois, Libido, Mausolos, Montage, Newa, Pony, Sioux, Solschenizyn, Taiga, Talleyrand, 3 für Arkansas, Chodowiecki). Daß die Aussprache etwa von China, Distanz, distanzieren, Gromyko, Palacký, Regisseur eindeutig festliegt, ignorieren sogar Fernsehsprecher. Während Mangold in „Städte" auch kurzes ä gelten läßt, besteht er bei „Königreich" (wie Siebs „aus Gründen des Wohllauts") darauf, daß, abweichend von den übrigen Zusammensetzungen mit „König", g wie k zu sprechen sei. In die nächste Auflage sollten Ceauşescu und Giscard d'Estaing eingehen. Die Frage, ob der ‚gebildete' Deutsche ein Aussprachewörterbuch brauche, wird jeder Benutzer des Werks bejahen. Für den Deutschunterricht im Ausland ist es unentbehrlich. G. Scholz

Reinhold Freudenstein: **Unser Kind lernt fremde Sprachen.** Verlag Lambert Lensing, Dortmund 1974. 115 S., kart. DM 9,80.

Beim ersten Durchblättern erinnert dieser Ratgeber für Eltern seiner humorvollen Zeichnungen wegen an kurzweilige Urlaubslektüre. Doch schon die Beantwortung der Eingangsfrage „Fremdsprachen lernen — wozu eigentlich?" zeigt, daß es sich hier um einen „echten Freudenstein" handelt, m. a. W., daß ein erfahrener Fachdidaktiker Empfehlungen gibt, mit denen „Leser wirklich etwas anfangen können". Er stellt die drei wichtigsten Fremdsprachen-Lehrverfahren vor, verdeutlicht den Eltern methodische sowie unterrichtsorganisatorische Probleme und ermuntert sie schließlich, sich mehr „um das (zu) kümmern, was in

der Schule passiert". Damit das Erlernen von Fremdsprachen leichter und wirkungsvoller werde, gibt der Verfasser „drei goldene Regeln", die er auf alltägliche Lernsituationen überträgt (z.B. Vokabelabfragen). Der Interessierte erfährt hier u. a. auch, daß ein gutes Lehrbuch keine zweisprachigen Vokabelverzeichnisse enthält. In ausführlicher Form werden Hilfen aufgezeigt, „die das Sprechen in einer Fremdsprache anregen und lenken". Die zweite Hälfte des Buches dient der konkreten und gültigen Beantwortung von 43 wirklichkeitsnahen Fragen (z. B. „Kann ich meinem Kind helfen, wenn ich selbst keine Fremdsprache spreche?", „Soll ich mit meinem Kind die Lautschrift üben?", „Soll ich mein Kind aus der Fremdsprache übersetzen lassen?", „Wie kann ich meinem Kind helfen, wenn eine Klassenarbeit bevorsteht?"). Dem Fremdsprachenlehrer ist dieses nützliche Buch nicht nur im Hinblick auf die zahlreichen Ratschläge, die weiterzuvermitteln lohnt, zu empfehlen, sondern auch zur Vertiefung der Kenntnisse über elterliche Sichtweisen. K. Nehling

Zeitschriftenschau

Mengenlehre: Zeitverschwendung und völlig unnütz

Kaum hatten wir den positiven Bericht über den Einsatz der Mengenlehre in den Schulen Bremens erhalten, berichtete die Tagespresse in der Bundesrepublik vom internationalen Kongreß in München, auf dem führende Mathematiker der westlichen Welt über die bisherigen Erfahrungen mit der Mengenlehre in ihren Ländern berichteten — mit dem Fazit: Es wäre besser, keinen Mathematik-Unterricht zu haben als den, der jetzt praktiziert wird. Der New Yorker Professor Kline brachte seine Kritik auf die Formel: Das ist alles schlicht Zeitverschwendung. Die Mengenlehre ist völlig unnütz und gehört abgeschafft.

Der Kanadier Professor Dienes forderte als erste Voraussetzung, um aus dieser „Sackgasse" herauszukommen, daß Lehrer in Mathematik, Psychologie und Pädagogik ausgebildet werden. In den Klassenzimmern müsse ein Labor-Klima geschaffen werden, in dem die Kinder ihre eigenen Forschungen anstellen könnten — unter der Leitung eines „einfühlsamen" Lehrers, der die mathematischen Haupt- und Seitenstraßen kenne, aber auch die psychologischen Prozesse, die das Kind durchlaufe, und die Hürden, die es nehmen müsse.

Die Forderung des Berliner Kinderpsychiaters Nissen ging die gleiche Richtung, Pädagogen müßten in Zusammenarbeit mit Psychiatern und Verhaltenstherapeuten Lehrmethoden entwickeln, die den reifungsbiologischen und entwicklungspsychologischen Bedingungen des Kindes entsprechen. In den kinderpsychiatrischen Ambulanzen habe sich die Zahl der lernbehinderten Kinder durch die enorm gestiegenen Leistungsanforderungen in den letzten zehn Jahren von 10 auf bis 60 Prozent erhöht. Ein ausreichend begabtes Kind mit einer Lernschwäche werde in der Regel aber nicht deshalb krank, weil es eine bestimmte Leistung nicht ausreichend erbringe. Die Kränkung erfolge erst durch die Umgebung, die nicht bereit sei, die Lernschwäche des Kindes zu akzeptieren.

Welche Schwierigkeiten Eltern, Kinder und auch Lehrer mit der Mengenlehre haben, die das auf Drill und Auswendiglernen abgestimmte alte Rechnen ablöste, schilderte auf dem von der Zeitschrift „Schule" veranstalteten Kongreß der Hildesheimer Professor Heribert Heinrichs anhand einer Umfrage unter 853 Eltern in der Bundesrepublik. Es werde geklagt, daß die Mengenlehre nicht einfacher und logischer, sondern komplizierter sei, Eltern bei den Hausaufgaben nicht oder nur schwer helfen können, die Schulbücher nicht methodisch einwandfrei konzipiert seien und vor allem die Kinder überfordert werden.

Professor Kline kritisierte in seinem Vortrag scharf die Hochschulprofessoren, die die „Anführer" bei der Reformierung des Mathematikunterrichts an den Grund- und Oberschulen gewesen seien. Sie seien „Ignoranten in der Mathematik" und „Ignoranten auf dem Gebiet der Allgemeinbildung". Sie verwechselten, was „logisch vorrangig sei,

mit dem, was pädagogisch vernünftig ist". Nach 15jähriger Mengenlehre-Erfahrung sei in Amerika festgestellt worden, daß die Schüler in den Techniken von Arithmetik und Algebra schlechter geworden seien, ebenso wie in der Fähigkeit, Probleme zu lösen. In der Neuen Mathematik werde „kultivierter Chic" viel wichtiger genommen als Gebrauchswert.

In seinem jetzt erschienenen Buch „Warum Hänschen nicht gut addieren kann" erklärte Kline, Mengenlehre sei „völlig unnütz", wenn es darum gehe, die Grundlagen der Mathematik zu verstehen und mit ihnen arbeiten zu lernen. Mengenlehre könne die Schüler verwirren, vor allem beim Lernen der Zahlen. In „sehr zugespitzten und fortgeschrittenen mathematischen Theorien" spiele die Mengenlehre zwar eine Rolle, es sei aber „lächerlich", sie beim Grundunterricht zu verwenden.

Das ist in der Tat eine massive Kritik!

Was sagten doch z. B. die „Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule" — Schulversuch in Nordrhein-Westfalen?

„Die Mengenlehre hat sich als so umfassend erwiesen, daß sie für die meisten Mathematiker zur Grundlage der heutigen Mathematik wurde. Ihre Begriffsbildungen (mit den dazugehörigen Sprechweisen) haben dem reich gegliederten Gebäude der Mathematik klare Linien des Aufbaus verliehen, und das mengentheoretische Denken hat die ganze Mathematik stark durchdrungen. Die Mengenlehre ist heute nicht eine Disziplin neben anderen, sondern liefert die allgemeinen Denk- und Aufbauprinzipien der Mathematik. Die mengentheoretischen Begriffsbildungen sollen wegen ihres allgemeinen und damit höchst anwendungsfähigen Charakters auch den Rahmen für den Aufbau der Schulmathematik abgeben. Beachtenswert ist, daß die moderne Denkpsychologie erwiesen zu haben scheint, daß die mengentheoretische Denkweise auch die natürliche ist" (Seite 137).

Was ist nun richtig?

Mit der erneuten Verunsicherung des Mathematikunterrichts durch den Münchener Kongreß steht die Frage zur Klärung an, wie es denn nun weitergehen soll! Sicherlich werden die Verantwortlichen in den Regierungen keine unmittelbare Kehrtwendung vollziehen, sondern abwarten, welche Ergebnisse in den Schulen der Länder längerfristig sich ergeben.

Bemerkenswert jedenfalls ist, daß aus Amerika selbst solche Kritik zu uns kommt; und zu fragen bleibt, ob auch in anderen von drüben inspirierten reformerischen Disziplinen sich ähnliches vollziehen wird.

Da wesentliche bildungspolitische Notwendigkeiten für unsere Schularbeit in der öffentlichen Diskussion unerwähnt blieben, setzt in den Heften 8 und 9/74 „Die Grundschule" (Westermann) erforderliche und bisher fehlende Akzente zum Thema „Grundschulreform und Mathematik", die uns wieder auf den Boden der Tatsachen zurückbringen möchten, um das Geforderte mit dem Möglichen in Einklang zu bringen. Auch hier ergab sich ein „Pro und Contra" mit den Fragen: Neue Mathematik und/oder Mengenlehre? Was ist das Neue an der „Neuen Mathematik"? Rechnen ein alter Zopf? Lebensnähe und Kindgemäßheit — was ist das? Wer macht die Kinder, wer die Schule krank? Reform der Reform? — Wie soll es weitergehen?

Abschließend ein Wort von H. Freudenthal: „Das erste Anliegen ist heute nicht, den Unterrichtsstoff, sondern den Unterricht zu modernisieren. Daß der Schüler etwas lernen muß, ist nur richtig, wenn dem ‚muß' ein Bedürfnis des Schülers (nicht des Lehrers) vorangeht. Das Problem, ob und wie moderne Mathematik genetisch zu unterrichten sei, wird nur jemand lösen können, der beides kennt und bejaht."

R. Schröter

Anschriften der Mitarbeiter

Rüdiger Vorbrüggen, German School, 8, Palam Marg, Vasant Vihar, New Delhi — 57, Indien. — O. H. Hartmann, Waltonlaan 20, Auckland Park, Johannesburg, Südafrika. — Joseph Krull, 777 Überlingen, Goldbach 15.

Dieses Buch erspart Ihnen mühsames Suchen in 29 verschiedenen Verlagskatalogen!

Audiovisuelle Materialien für den modernen Fremdsprachenunterricht Englisch/Französisch

Herausgegeben vom Informationszentrum für Fremdsprachenforschung der Philipps-Universität, Marburg

208 Seiten, kart. DM 10,50, Hueber-Nr. 6766

Diese wichtige Dokumentation erfaßt nahezu alle von Verlagen in der Bundesrepublik Deutschland vertriebenen Englisch- und Französisch-Lehrmaterialien, die teilweise der vollständig aus auditiven, visuellen oder audiovisuellen Materialien bestehen. Die Programme der einzelnen Verlage werden alphabetisch nach Inhalten, Lernzielen, Zielgruppen und Materialtypen kurz beschrieben und bibliographisch präzise bezeichnet. Der Stand der erfaßten Daten ist der Mai 1974.

Das zentrale Nachschlage- und Informationsmittel für moderne Sprachlehrmaterialien, das in keiner Lehrer- und Schulbibliothek fehlen sollte!

sprechende 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

Biologie - Produktion
des
Ernst Klett Verlages

Unterrichtswerke:

Die Pflanze
Das Tier
Der Organismus

Das Leben, Ausgabe H
Organismus und
Umwelt

Der Mensch, Ausgabe A B
Der Mensch, Ausgabe C

Lehrerbände: Elemente zur Unterrichtsplanung

Arbeitshefte mit Lösungen für das 5. – 10. Schuljahr

Experimentalkartei: Sinnesphysiologie, Enzymatik, Verdauung

Schallplatten zur Menschen- und Tierkunde

Arbeitsstreifen – Super-8-mm-Farbtonfilme – zur Menschen-, Tier- und Pflanzenkunde sowie zur Allgemeinen Biologie

Arbeitstransparente zur Menschen- und Pflanzenkunde

Wandtafeln zur Genetik und Zytologie

Unterrichtseinheiten: Photosynthese, Grundumsatz

neu bei hueber

Deutsch für Dich - Band 2

von Heinrich Eckes

140 Seiten, mit zweifarbigen Zeichnungen, kart. DM 12,—, Hueber-Nr. 1225

Lehrerheft
(zu Band 1 und 2) 32 Seiten, geheftet DM 3,—, Hueber-Nr. 2.1224

Glossare
Deutsch-Spanisch, Hueber-Nr. 12.1225
Deutsch-Portugiesisch, Hueber-Nr. 13.1225
Deutsch-Italienisch, Hueber-Nr. 14.1225
Deutsch-Griechisch, Hueber-Nr. 15.1225
Deutsch-Türkisch, Hueber-Nr. 16.1225
Deutsch-Serbokroatisch, Hueber-Nr. 17.1225
In Vorbereitung

78 Bildkarten
(Wiedergabe der Zeichnungen aller Lehrbuchlektionen) Hueber-Nr. 4.1225
In Vorbereitung

1 Tonband
(Aufnahme sämtlicher Lektionstexte und ausgewählter Zusatztexte) 11 cm ϕ, Geschw. 9,5 cm/sec, Laufzeit 36 Minuten, Halbspuraufnahme mit freier Schülerspur, DM 45,—, Hueber-Nr. 5.1225

Dieses zweibändige Lehrwerk führt 8- bis 12jährige Kinder an die kommunikative Sprache heran. Dies geschieht anhand von kindgemäßen Alltagssituationen in sprechüblichen Satzmustern. Die grammatischen Inhalte der jeweils 14 Lektionen der beiden Bände „Deutsch für Dich" sind progressiv aufgebaut. Ein analytischer Unterricht wird weitgehend vermieden. Die Lektionen von Band 2 sind genauso gegliedert wie die von Band 1; sie bieten jedoch vor allem im Bereich der Transfertexte — entsprechend den umfangreicheren Kenntnissen der Schüler — noch mehr Übungsmöglichkeiten als Band 1. — Band 1 erscheint in Kürze in zweiter, um einen Schreibkurs erweiterter Auflage.

sprachen der welt hueber **Max Hueber Verlag**
D-8045 Ismaning/München, Krausstr. 30

neu bei hueber

Albert Raasch

Französische Mindestgrammatik

228 Seiten, kart. DM 15,—, Hueber-Nr. 3120

Diese neue Mindestgrammatik

— beschreibt die grammatischen Grundstrukturen des Französischen. Es wird besonders der aktive Sprachschatz erfaßt;

— deutet die parallelen Strukturen nur knapp an, beschreibt dagegen die Abweichungen ausführlich;

— ist nicht nur eine Grammatik der geschriebenen, sondern auch der gesprochenen Sprache;

— enthält besonders zahlreiche französische Beispiele mit deutschen Entsprechungen;

— kann zu jedem Lehrbuch benutzt werden.

Ernst Burgschmidt / Dieter Götz / Hans G. Hoffmann / Heinz-Otto Hohmann / Heinrich Schrand

Englisch als Zielsprache

Handbuch des Englischunterrichts unter besonderer Berücksichtigung der Weiterbildung

312 Seiten, kart. DM 26,—, Hueber-Nr. 2171

Orientiert an der Unterrichtspraxis behandelt das Team erfahrener Autoren die Sachbereiche: Lernpsychologie / Linguistik und Englischunterricht, Didaktik, Methodik, Unterrichtsmittel und Leistungskontrolle.

Dabei werden für die langfristige Planung, die tägliche Vorbereitung und Durchführung sowie die Erfolgskontrolle eines lernziel- und fertigkeitsbestimmten Englischunterrichts theoretische Grundlagen und konkrete Arbeitstechniken geboten. Ein 15-seitiges Gesamtregister mit zahlreichen Querverweisen macht das methodische Handbuch zu einem effektiven Nachschlagewerk.

sprachen der welt
hueber

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

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

22. Jahrgang Heft 2 Februar 1975

XXII. JAHRGANG FEBRUAR 1975

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

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

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

INHALT DES HEFTES

Zur Problematik der Ortskräfte in Chile	H. Sewing	Seite 31
Das Deutschprogramm im frankophonen Afrika	H.-E. Eckert	Seite 35
Zur Beobachtungsstufe an der Deutschen Schule Athen	W. Brosch	Seite 37
Informationen über und für das Auslandsschulwesen		Seite 41
Persönliche Nachrichten		Seite 47
Aus aller Welt		Seite 48
Buchbesprechungen		Seite 51
Zeitschriftenschau		Seite 60

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

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)
8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 32,— zuzüglich Versandspesen; Einzelheft DM 3,—. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende.
Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Satz und Druck: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Zur Problematik der Ortskräfte in Chile

Von Hermann Sewing, Münster

> „An der Aufgabe, für alle ein Leben in Würde zu ermöglichen, kann man nicht vorübergehen. Das ist nicht nur eine Frage des Herzens, sondern zu allererst des Verstandes." (Aus einem Brief von Hubert Klemp vom 22. 9. 1974 aus Lima an den Schreiber dieser Zeilen.)

Eines der beherrschenden Themen auf der letzten Jahreshauptversammlung des Vereins deutscher Lehrer in Chile (VdLiCh) in Temuco Mitte Mai 1974 war die Problematik der zweisprachigen Ortskräfte an den von der Bundesrepublik Deutschland geförderten Bildungsstätten des Landes. Eine existentielle Frage für die Schule und für die Ortslehrer und -lehrerinnen! Auch die vermittelten Kollegen, die nach dem etappenweise durchzuführenden Abzug der „Bonner" auf die Hälfte reduziert sein werden, sind auf den Stamm der Ortskräfte verstärkt angewiesen, wenn sie ihrer Aufgabe wie bisher gerecht werden wollen.

„Trauer muß Oruro tragen" lautet der Schlußsatz des Kollegen Heinz Weischer (Oruro, Bolivien) in seiner Schilderung dessen, was bleibt, wenn zwei einsame bundesdeutsche Don Quijotes an einer bis dahin florierenden Auslandsschule ohne die Hilfe von deutschsprachigen Ortskräften gegen Windmühlenflügel anrennen (DdLiA 10/74 S. 257).

In Chile sind nach 120 Jahren blühenden Lebens der deutschen Schulen viele gute Ansätze in Gefahr: Deutsch als Fremdsprache nach neuesten Erkenntnissen, gelehrt im Lande für Landeskinder am „Wilhelm-von-Humboldt-Institut", das bald nach seinem soeben begangenen Goldenen Jubiläum, nach 50jährigem segensreichem Wirken, seine Pforten schließen muß; in Gefahr gerät insbesondere der Nachwuchs an Ortskräften, die ja Hand in Hand mit ihren entsandten Kollegen dazu berufen sind, für die Verwirklichung fortschrittlicher Initiativen auf breiter Front zu sorgen (z. B. im berufsbildenden und sozialen Bereich). Hier sei daran erinnert, daß viele dieser Neuorientierungen längst vor deren amtlicher Propagierung mancherorts in Chile angeregt, durchdiskutiert und z. T. verwirklicht worden sind, so daß der Samen auf guten Boden fällt. Was den Umgang mit iberochilenischen Kollegen und nationalen Behörden anbelangt, so sind die Ortskräfte auf Grund ihrer Kenntnisse von Sprache und Mentalität die natürlichen Vermittler. Überall wird ja der Sprachexperte benötigt, der Theorie in Praxis ummünzt.

In der gedruckten Dokumentation der 67. Jahreshauptversammlung des VdLiCh, hrsg. von der Geschäftsstelle des VdLiCh zu Santiago (casilla 16171), findet sich auf den Seiten 19 ff. ein lesenswerter Beitrag von Horst Badura „Die Rolle des vermittelten Lehrers". Daraus ein Zitat: „Die fremde ... Sprache zu kultivieren

ist ... erste Aufgabe des vermittelten Lehrers, gerade weil der wirkliche Fremdsprachenlehrer in beiden Sprachen möglichst firm sein muß ... Und wenn außerdem ein Eindringen in die Mentalität nicht nur unserer Schüler, sondern auch der chilenischen Bevölkerung eines unserer Ziele ist, erübrigt es sich, den Punkt spanischer Sprachkenntnisse noch weiter auszuwalzen".

Die Ortskräfte sind zweisprachige Experten, nicht selten mit Hochschulabschluß, meist mit Akademieausbildung (1. und 2. Lehrerprüfung), neuen Methoden im allgemeinen aufgeschlossen. Überflüssig fast hinzuzufügen, daß der Erwerb der Landessprache seine Zeit braucht und oft erst gegen Ende des Kontraktes bundesdeutscher Kollegen Früchte zu tragen beginnt. Hierzu wieder Horst Badura: „Völlig zu Recht hat ein gescholtener Schüler mir einmal gesagt: Und Ihr Bundesdeutschen, was könnt Ihr denn schon nach 5 oder manchmal 7 Jahren Chileaufenthalt an Spanisch? ... Wenn ich so Euer Spanisch höre, dann gefällt mir mein schlechtes Deutsch beinahe noch besser."

Im gegenwärtigen Zeitpunkt ist jedoch Optimismus berechtigt; denn Bonner und Ortskräfte in genügender Zahl arbeiten eng zusammen. Das dürfte auch in absehbarer Zukunft nicht anders werden, wenn die bisher bestehende gewisse Überrepräsentation Chiles im deutschen Auslandsschulwesen mit dem Rotstift zusammengestrichen wird. Zuversichtlich stimmt es auch, daß eine von der Jahreshauptversammlung in Temuco verabschiedete Resolution zum Ortskräfte-Problem einstimmig von Bonnern und Ortskräften verabschiedet wurde. Jeder der anwesenden entsandten Lehrer hat die Sache der Ortskräfte zu seiner eigenen gemacht, eine Bestätigung der von mir in früheren Jahren gemachten Erfahrungen.

Doch nun *die Kehrseite:*

Außer dem natürlichen Schwund der jetzt wirkenden Ortskräfte durch Alter und Tod ist die wirtschaftliche Lage ausschlaggebend für die Sorgen von heute, morgen und übermorgen. „Die miserable Situation der chilenischen Lehrer" (H. Badura), die Aussichtslosigkeit, einen Nachwuchs aus den Abiturienten des Landes zu gewinnen für einen unterprivilegierten Beruf, ist das Grundübel. In der aktiven Dienstzeit erbringt der Beruf des Ortslehrers an deutschen Bildungsstätten kaum das Lebensnotwendige, trotz erheblicher finanzieller und zeitlicher Aufwendungen für das Studium, trotz übermäßiger Anforderungen mit einem für binnendeutsche Verhältnisse unvorstellbaren Maß an Wochenstunden, Vor- und Nachbereitung, trotz Bonifikationen und Sprachenzulagen durch bundesdeutsche Stellen. Die Altersversorgung ist völlig unzureichend und spricht nach unseren Vorstellungen jeder sozialen Gerechtigkeit hohn. Die Betroffenen und deren Angehörige müssen sich schwer durchschlagen und sind im Alter oft der baren Not ausgeliefert. Ein Vergleich mit den Gehältern der Kräfte in der freien Wirtschaft ist alles andere als ein Anreiz (Näheres hierüber in der oben genannten Dokumentation des VdLiCh auf Seite 18).

Horst Badura wirft die Frage auf: „Wie weit sind wir vermittelten Lehrer in unserer sicherlich privilegierten Position gegenüber diesen Kollegen bzw. dem Dienstpersonal zur Initiative aufgerufen? Sollte ein Sozialfonds geschaffen werden?" Schon die aufrüttelnde Fragestellung läßt erkennen, wie brennend das Problem ist. Den Berufsweg einer bilingualen Ortskraft einzuschlagen ist unter den

bestehenden Verhältnissen ein Wagnis, auf das ein tüchtiger Abiturient, wie wir ihn brauchen, unmöglich eingehen kann: die nachstehend genannten Zahlen beweisen es. Während der aktiven Dienstzeit müßte er sich — bei Preisen, die weithin denjenigen in der Bundesrepublik entsprechen — mit einem Drittel des dort üblichen Gehalts begnügen und im Alter weit unter den Sozialbezügen der Bundesrepublik liegen, d. h. auf die Caritas angewiesen sein. Für den entsandten Kollegen ist es klar, daß er den bisher erreichten Lebensstandard guten Gewissens als selbstverständlich ansieht und sich bemüht, noch vorhandene Mängel zu verbessern. Um so mehr Verständnis wird er für den Kollegen vor Ort aufbringen. Dieser muß ganz von unten beginnen, die unleidlichen wirtschaftlichen Zustände zu verändern.

In einem Grundsatzreferat berichtet der Kollege Johannes Haberkorn über „die wirtschaftliche Lage der Ortskräfte an den deutschen Schulen in Chile" (a. a. O. S. 15—18). Seine Darlegung ist von Verantwortung, Sachkenntnis und Sorge geprägt. Er erkennt „ehrlich die Bemühungen der BRD und ihrer Vertreter in Chile an, die wirtschaftliche Lage der Ortskräfte zu verbessern und ihnen mit Hilfe von Bonifikationen und Sprachenzulagen eine im Verhältnis zum gesetzlich in Chile festgelegten Lehrergehalt namhafte Unterstützung zu gewähren ... Die Zahl von 70 entsandten Kollegen für 1978" empfindet er „noch als eine tiefe Reverenz der BRD vor unserer Gemeinschaft, vor dem in 120 Jahren Geschaffenen, so bitter die einschneidenden Reduzierungen an vielen Stellen auch empfunden werden müssen!" Doch der fehlende Nachwuchs an Ortskräften und die allmähliche Überalterung und der Tod der jetzt tätigen Ortskräfte muß unweigerlich zu einem Zusammenbruch des in deutscher Sprache erteilten Unterrichts führen, einem Zusammenbruch, der aus den oben ausgeführten Gründen durch die entsandten Lehrer allein nicht aufgehalten werden kann.

Der Referent zollt in einem Rückblick seinen Dank den ersten Lehrergenerationen, die das Fundament der Schulen legten und mit gläubiger Hingabe an ihre Aufgabe und einer Bescheidenheit, die heute fast naiv wirken muß, nie gewagt hätten, auf ihre Rechte, wie etwa auf das der Altersversorgung, zu pochen. (Die wissenschaftlichen und pädagogischen Pioniertaten so mancher von ihnen wurden nicht erwähnt.) Heute sind es überwiegend die am Wilhelm-von-Humboldt-Institut in Santiago ausgebildeten „Seminaristinnen", die in die Stapfen ihrer Vorgänger getreten sind, durch Studium und Fortbildungsmöglichkeiten ihren Vorgängern gegenüber weit mehr begünstigt. Dazu treten Kollegen „aus dem Reich", die durch Familie, Haus und Wirken mit dem Lande verwachsen sind.

Für die nachstehend genannten, auf DM umgerechneten Vergütungen gilt, daß es Nettobeträge sind, die sich jeweils auf 30 Wochenstunden beziehen und den Wechselkurs DM : Escudo zum jeweiligen Zeitpunkt berücksichtigen*). Die Frankfurter Allgemeine Zeitung gab in ihrer Ausgabe vom 2. September 1974 den gesetzlichen Mindestlohn in Chile mit DM 120,— (Esc. 43 000) an. Inzwischen wird ein Inflationsausgleich erwähnt, der allerdings den Preisen hinterherhinkt. In der gleichen Ausgabe Nr. 202 heißt es auf S. 12: „Zwar ist es gelungen, die schwindelerregende Talfahrt der sozialistischen Verplanungspolitik ... zu stoppen, um den

*) 1 DM = Esc. 282 am 22. IV. 1974; Esc. 333 am 1. IX.; Esc. 440 am 21. X.; Esc. 517 am 1. XI. 1974.

beschwerlichen Weg aus dem desolaten Zustand heraus anzutreten. Die horrende Inflationsrate, die in den ersten sechs Monaten dieses Jahres bereits 173,9 Prozent ausmachte und nach realistischen Schätzungen 1974 bei etwa 400 Prozent ankommen dürfte, ist eines der am schwierigsten zu überwindenden Hindernisse auf dieser vor den Chilenen liegenden Durststrecke. Die Verhältnisse zwingen die chilenischen Verbraucher schon fast zur asketischen Haltung der Brüder eines Bettelordens."

Doch zurück zum Referat von Johannes Haberkorn: Die folgenden willkürlich herausgegriffenen Vergütungsbeispiele für Ortskräfte stammen aus seinem Bericht, jedoch ergänzt durch zusätzliche Beispiele bei Ruheständlern, deren Situation bzw. diejenige ihrer Witwen z. Zt. von einer vierköpfigen Kommission der VdLiCh unter Hinzuziehung von Männern der Wirtschaft umfassend untersucht wird.

Vergütungen für Ortskräfte

1. im aktiven Dienst bei 30 Wst. mit Bonifikation und Sprachenzulage. Nettogehalt nach Abzug von Steuern, Angestelltenkasse-Beiträgen, ohne (etwaige) Familienzulage.

Absolventin des W.-v.-Humboldt-Instituts mit 2. Examen		Stand vom
Anfangsgehalt	DM 440,—	1. V. 74
nach 13 Dienstjahren	DM 574,—	desgl.
Chil. Studienrat nach 12 Dienstjahren	DM 592,—	desgl.
Chil. Studienrat, Endstufe nach 27 Dienstjahren, verh., Kinder in Schul- oder Uniausbildung	DM 690,—	25. VII. 74

2. im Ruhestand (Pension durch chil. Versorgungskasse)

Ehem. Kindergärtnerin nach 30 Dienstjahren	DM 110,—	25. VII. 74
Keiner der mir bekannten Pensionäre erreicht auch nur annähernd die Sozialhilfesätze der BRD. Bei besonderen Notfällen wird ausnahmsweise eine Gratialzahlung gewährt, so an zwei ehem. Lehrerinnen, Schwestern, zusammen DM 180,—. Eine von ihnen, mit über 30 Dienstjahren, erhält als Pension	DM 120,—	X. 74
Zum Vergleich: eine kleine Einraumwohnung mit winziger Kochnische und mit Bad kostete Ende Juli 1974 in Santiago DM 260,—!		

Da die Ortskräfte schon jetzt und erst recht nach Abzug eines Teils der bisher entsandten Bonner Kollegen für die Wirksamkeit unserer Auslandsschulen immer mehr Verantwortuneg zu tragen haben, muß man auch die Konsequenz in Kauf nehmen: neben einem herausgehobenen Gehalt muß diesen Kolleginnen und Kollegen eine angemessene Altersversorgung gesichert werden — keine „Gratiale" wie z. B. den letzten Kämpen der Deutschen Schutztruppe in Afrika.

Zur Abhilfe der unhaltbaren Zustände ist nicht die Kasse der Bundesrepublik zu belasten, jedenfalls nicht augenblicklich. Für Reformen ist kein Geld vorhanden. Im Sinne des Erlasses des Auswärtigen Amtes vom März 1973 sollte eine gezielte Umsetzung der an Personalkosten der vermittelten Lehrer eingesparten Mittel

zur Förderung der Schulen erfolgen. Hierzu schlägt die Hauptversammlung des VdLiCh in Temuco gangbare Wege und Sofortmaßnahmen zugunsten der Ortskräfte vor. Diese maßvollen Vorschläge verdienen es, sorgsam von den Schulvorständen und den amtlichen deutschen Stellen in Chile erwogen zu werden.

Möge diese Darstellung über den Kreis der Lehrer hinaus die wirklich gemeinten Zuhörer, Empfänger und Entscheider erreichen! Möge aber auch unter den vermittelten Kollegen die Einsicht Allgemeingut werden, daß wir über unsere eigene im Vergleich bevorzugte Stellung hinaus für ein würdiges Leben aller Kollegen einzutreten haben, aus selbstverständlicher Solidarität. Dann wird das peinliche Gefühl verschwinden, das wir so manchem hochgeschätzten Mitarbeiter und Freund gegenüber haben, dem wir Dank schulden und der zu uns gehört.

Das Deutschprogramm im frankophonen Afrika

Von Hans-Ekkehard Eckert, Korhogo (Elfenbeinküste)

Rund dreißigtausend schwarze Oberschüler im frankophonen Afrika vom Senegal bis nach Madagaskar lernen Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache. Etwa ein Drittel von ihnen wurde im Schuljahr 1973/74 von 56 deutschen Lehrern unterrichtet, die an staatlichen Schulen in 12 afrikanischen Ländern arbeiteten. Hinzu kamen noch einige Ortskräfte. Die deutschen Lehrer sind von der Bundesrepublik vermittelt und werden auch von dort bezahlt. Sie haben mit der jeweiligen afrikanischen Regierung einen Vertrag und kehren in der Regel nach vier Jahren Auslandstätigkeit wieder nach Deutschland zurück.

Jährlich werden durch Wettbewerbe die besten Schüler der Vorabschlußklassen herausgesucht. Eine kleine Gruppe von ihnen, zwischen 20 und 40 an der Zahl, erhält vom Pädagogischen Austauschdienst ein fünfwöchiges Ferienstipendium für die Bundesrepublik, in dessen Verlauf sie in deutschen Familien leben, mit deutschen Schülern Oberschulen besuchen und eine Informationsreise durch Deutschland machen.

Das Ziel des Programms ist die Ausbildung afrikanischer Deutschlehrer für die Sekundarstufen I und II, die ab Ende der siebziger Jahre alle deutschen Lehrkräfte in Afrika ersetzen und die Fortführung des Deutschunterrichts garantieren sollen. An den Universitäten in Abidjan (Elfenbeinküste), Dakar (Senegal), Lomé (Togo) und Jaundé (Kamerun) studieren zur Zeit 76 afrikanische Stipendiaten des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) Germanistik. Nach dem ersten Studienjahr absolvieren sie in den Semesterferien in Deutschland in einem Goethe-Institut einen Intensivsprachkurs. Nach zwei weiteren Studienjahren an den afrikanischen Universitäten sollen sie das vierte Jahr mit Licence-Abschluß — der unserem Staatsexamen entspricht — in Deutschland studieren.

Nach längeren Verhandlungen der deutschen Stellen mit den afrikanischen Erziehungsministerien einigte man sich auf die Universität des Saarlandes als Studienplatz für die afrikanischen Germanisten. Die ersten acht Studenten — vier aus Dakar und vier aus Lomé — sind Mitte August 1974 in Saarbrücken eingetroffen und begannen gleich mit einem Intensivsprachkurs im Studienkolleg der Universi-

tät. Sie werden mit Semesterbeginn im französischen System das Germanistikstudium weiterführen und ihr Examen in Saarbrücken ablegen. Das Examensergebnis soll dann ihrer Heimatuniversität übermittelt werden, die die Zeugnisse ausstellt. Damit ist die Anerkennung der Prüfung der Studenten in ihren Heimatländern garantiert.

Dieser Weg scheint für alle Beteiligten der sicherste zu sein, hat sich doch in den sechs Jahren des Deutschprogramms für das frankophone Afrika manche Planung als falsch erwiesen. So kam es zum Beispiel vor, daß afrikanische Stipendiaten nach dem Vorexamen nach München geschickt wurden, um dort das große deutsche Sprachdiplom des Goethe-Instituts zu erwerben, ein Papier, das in ihren Heimatländern nicht anerkannt wurde und mit dem sie keine Anstellung fanden, trotz gegenteiliger Versprechungen der afrikanischen Stellen. Die Studenten nutzten dann die Gelegenheit, nach Frankreich zu gehen, um dort einen französischen Abschluß zu machen, der auf jeden Fall im frankophonen Afrika Gültigkeit hat und ihnen außerdem die Möglichkeit eröffnete, in Frankreich zu bleiben und zu unterrichten. So gingen dem Deutschprogramm im Laufe der Jahre viele Stipendiaten verloren, was um so schwerer wog, als nach Studentenunruhen im Jahre 1970 an der Universität Abidjan viele Studenten, die nicht die elfenbeinische Staatsangehörigkeit besaßen, des Landes verwiesen wurden. Abidjan, damals einzige afrikanische Universität der DAAD-Stipendiaten für das Deutschprogramm, verlor so fast ein Drittel der Studenten, die später einmal die deutschen Lehrer an afrikanischen Oberschulen ersetzen sollten. Und in diesem Jahr, in dem mit dem neu entworfenen Programm in Deutschland begonnen wird, schickt die Elfenbeinküste keinen ihrer DAAD-Stipendiaten nach Saarbrücken. Man befürchtet in Abidjan, daß beim Weggang der Stipendiaten die deutsche Abteilung an der Universität zahlenmäßig so geschwächt wird, daß ihre Auflösung als eigene Abteilung und die Eingliederung in die Englischabteilung die Folge sein könnte. Auch ein noch in letzter Minute von einem eigens vom DAAD nach Abidjan geschickten Unterhändler vorgeschlagener Kompromiß fand keine Zustimmung bei den Afrikanern. So bleibt nur die Hoffnung, daß die Elfenbeinküste für das nächste Jahr ihre Haltung revidiert und auf den gemeinsamen Plan zur Ausbildung der afrikanischen Deutschlehrer eingeht.

Der DAAD stellt neben den Stipendien auch fünf Lektoren für die Deutschabteilungen an afrikanischen Universitäten. Die Darstellung des Deutschprogramms für das frankophone Afrika wäre aber unvollständig, würde man nicht die Arbeit der Ecoles Normales Supérieures — ENS — (unseren Pädagogischen Hochschulen vergleichbar) erwähnen, die in enger Zusammenarbeit mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen afrikanische Deutschlehrer für die Sekundarstufe I ausbilden. An der ENS in Abidjan wurde gerade ein Deutschkurs fertig, der, in direkter Methode und auf afrikanische Verhältnisse zugeschnitten, Grunddeutsch vermittelt. Das Lehrbuch „Yao lernt Deutsch" wird auch in Togo, Obervolta und im Senegal eingeführt und ist unter deutscher Leitung in Zusammenarbeit mit afrikanischen, französischen und deutschen Lehrern entwickelt worden (vgl. DdLiA 1/74 S. 15).

Deutsch als zweite Fremdsprache hat sich im frankophonen Afrika mit Erfolg neben Spanisch, Arabisch, Russisch und neuerdings auch Chinesisch (in der Volksrepublik Kongo) an den Oberschulen behauptet. Seit Beginn des Programms haben

sich in allen afrikanischen Staaten, die an dem Programm teilnehmen oder teilgenommen haben, konstant über 50 Prozent der Schüler für Deutsch als Wahlpflichtfach entschieden. Die Gründe dafür sind komplex. Sie reichen von der Begeisterung für die deutsche Fußballkunst über den ungebrochenen Nimbus Deutschlands als führender technischer und Wirtschaftsmacht, der man keine kolonialistische Vergangenheit vorwirft, bis zur Bewunderung der deutschen Philosophie und Literatur, wie sie von Léopold Sédar Senghor gepflegt wird. „Die Sprache von Kant und Hegel muß an unseren Schulen gelehrt werden", so der senegalesische Staatspräsident zu einem deutschen Experten für das Auslandsschulwesen.

Die Zahl der deutschen Lehrer im frankophonen Afrika verringerte sich von 80 im Schuljahr 1969/70 auf 29 für 1974/75, zuzüglich 8 von Bonn bezahlten Ortskräften. Diese Entwicklung ist auf eine Konzentrierung auf Staaten wie z. B. die Elfenbeinküste, Kamerun und Senegal zurückzuführen, die ein wirkliches Interesse an der Förderung des Deutschunterrichtes zeigen, und auf einen Rückzug aus Ländern wie Mali, Niger, Madagaskar und Tschad, die keine oder nur wenige Studenten für Germanistik freistellten oder sich politisch mit der Bundesrepublik überwarfen. Zum andern ist eine langsame Zunahme französischer Deutschlehrer zu beobachten, die deutsche Kollegen ersetzen, wenn die freigewordene Stelle nicht wieder von der Bundesrepublik besetzt wird und noch kein Afrikaner nachrücken kann.

Bei alledem steigt aber die Zahl der Schüler, die Deutsch als zweite Fremdsprache wählen, und auch die Zahl der Klassen, in denen Deutsch als erste Fremdsprache versuchsweise eingeführt wurde. Außerdem werden im Schuljahr 1974/75 mindestens zehn deutsche Lehrer von afrikanischen Kollegen abgelöst. Dieser Trend wird sich in den nächsten Jahren verstärken, und es ist mit Sicherheit vorauszusehen, daß bis 1980 mindestens hundert afrikanische Deutschlehrer in ihren Heimatländern unterrichten werden. Die Durststrecke der ersten Jahre des Deutschprogramms im frankophonen Afrika ist also überwunden, und es zeigt sich, daß die jährlichen Ausgaben von vier Millionen DM für dieses Programm im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik gerechtfertigt waren, denn hier wird nicht nur Kulturaustausch im Sinne internationaler Verständigung betrieben, sondern durch die Ausbildung einheimischer Fachkräfte gleichzeitig Entwicklungshilfe für das frankophone Afrika geleistet.

Zur Beobachtungsstufe der Deutschen Schule Athen

Von Werner Brosch, Athen-Amaroussion

1. Vorbemerkungen

Am 28. 2. 1974 hat die KMK eine Vereinbarung über die Orientierungsstufe (Klassen 5 und 6) beschlossen [1]). In diesem Abkommen, das am 1. 8. 1974 in Kraft trat, werden die Länder gebeten, diese Schulstufe bis 1976/77 — auf der Grundlage dieser Vereinbarung — überall einzurichten.

[1]) Vgl. „Vereinbarung über die Orientierungsstufe", DdLiA 11/74, S. 309.

Die deutschen Auslandsschulen sind in diese Vereinbarung *nicht* einbezogen. Inzwischen beginnen sich jedoch auch dort die Reformbestrebungen des innerdeutschen Schulwesens auszuwirken. Über Erfahrungen mit der Orientierungsstufe an einer deutschen Auslandsschule berichtete K. Gruhn am Mailänder Beispiel im Heft 11/74 dieser Zeitschrift [2]). Die dort veröffentlichten Beobachtungen und Erfahrungen beleuchten naturgemäß nur einen Teil des Fragenkomplexes. Es soll daher nachfolgend auf einige andere Aspekte hingewiesen werden, wie sie sich bisher aus der Arbeit in der Beobachtungsstufe an der DS Athen ergaben.

2. Die Beobachtungsstufe an der DS Athen

Im Gegensatz zu Mailand stellt die Beobachtungsstufe in Athen kein Experiment dar. Vielmehr geht ihre Einrichtung auf eine Verfügung der ZfA vom März 1972 zurück. Es hieß dort u. a., daß mit Beginn des Schuljahres 1972/73 die Klassen 5 und 6 der deutschen Abteilung im Sinne einer Beobachtungsstufe zu führen seien.

Bisher folgte in Athen auf die vierjährige Grundschule die deutsche Gymnasialabteilung mit den Klassen 5—13, in denen einige Realschüler mit unterrichtet wurden, und *eine* Hauptschulklasse mit etwa 15 Schülern der Klassen 5—9, vergleichbar mit der Oberstufe einer kleinen Dorfschule.

Diese Klasse mußte aufgelöst werden, ihre Schüler wurden in die entsprechenden Klassen des Gymnasiums (7—9) „versetzt". Die hier kurz umrissene Anordnung erging vor allem aus Rationalisierungsgründen und mußte voll akzeptiert werden.

3. Besondere Probleme der Orientierungsstufe in Athen aus mathematischer Sicht

Die Gestaltung bzw. Umstrukturierung der 5. und 6. Schuljahre sowie der übrigen Klassen nach der ergangenen Anordnung stellte die Schule vor neue Aufgaben.

Anders als an der DS Mailand ist der Spielraum für besondere pädagogische Aktivitäten in Athen sehr eng, da keine Stunden für die äußere Differenzierung oder gar für zusätzliche Fördermaßnahmen genehmigt sind. Es liegt auf der Hand, daß damit die Probleme der Beobachtungsstufe noch wachsen. Die erfolgreiche Praktizierung einer Beobachtungsstufe steht und fällt nämlich weitgehend mit entsprechenden Förderungsmaßnahmen, die wiederum nur mit guten Arbeitsmitteln — dazu zählen u. a. auch die Schülerbücher — zufriedenstellend zu lösen sind. Auf diese beiden Aspekte soll daher näher eingegangen werden, da sie die tägliche Unterrichtsarbeit stark bestimmen.

3.1 Zum Problem der Differenzierung

Als außerordentlich schwierig erweist es sich, wie man die Zielsetzung der Beobachtungsstufe, „jeden Schüler seiner Eignung und Leistungsfähigkeit gemäß zu fördern", im Unterricht verwirklicht. Die Begabungsunterschiede sind in einigen

[2]) „Die Orientierungsstufe an der Deutschen Schule Mailand", DdLiA 11/74, S. 301.
[3]) A. a. O., S. 309.

Klassen ganz beachtlich: Sie reichen vom fast sonderschulbedürftigen Schüler bis zum gut begabten Gymnasiasten. Das sog. „mittlere Unterrichtsniveau", das der Lehrer im Unterricht in der Regel anstrebt, wird da weder dem einen noch dem anderen Schüler gerecht und führt zu Über- und Unterforderung.

Da ja für die Beobachtungsstufe in Athen zusätzliche Stunden für die äußere Differenzierung nicht zur Verfügung stehen, bleibt es der Initiative und dem pädagogischen Geschick des Lehrers überlassen, wie er im Rahmen des Klassenverbandes (Binnendifferenzierung) versucht, der o. a. Zielsetzung näherzukommen. In der 5. und 6. Klasse der beiden letzten Schuljahre war das wegen der hohen Frequenz von teilweise 38 Schülern — bei 4 Wochenstunden in Mathematik — kaum in Ansätzen zu machen.

Sieht man einmal von der Schülerzahl ab, so zeigt die Erfahrung, daß sich der um innere Differenzierung bemühende Lehrer zusätzliche Probleme einhandelt: Bildet er beispielsweise innerhalb der Klasse der Orientierungsstufe zwei oder drei Leistungsgruppen (mit allen Konsequenzen für die tägliche Vorbereitung, Stellung von Klassenarbeiten und deren Benotung), wobei abwechselnd die eine Gruppe mit dem Lehrer arbeitet, während die anderen Schüler eine „Stillarbeit" erledigen, so ist es nicht zu vermeiden, daß sich die Arbeitsgruppen gegenseitig stören. Hinzu kommen enge Räume und Disziplinschwierigkeiten, so daß der Lehrer von seinen besonderen Bemühungen aus den erwähnten und anderen Gründen bald abläßt.

Bedingt durch die steigenden Schülerzahlen an der DS Athen ist die Klasse 5 der Beobachtungsstufe im letzten Schuljahr zweizügig geworden. Damit bot sich die Möglichkeit an, in den Hauptfächern eine äußere Differenzierung *ohne* zusätzliche Stunden zu organisieren. Aus den beiden 5. Schuljahren sollten 2 Leistungsgruppen in Mathematik gebildet werden, wobei lediglich Voraussetzung war, daß im Stundenplan zur gleichen Zeit für beide Klassen Mathematik angesetzt wurde. Eine Lehrkraft hätte die leistungsfähigere Mathematikgruppe, die andere die schwächeren Schüler zu unterrichten gehabt. Dieses Modell — auch in Englisch und Deutsch anwendbar — hat naturgemäß Schwächen, auf die in der Literatur hingewiesen wird. Es ließ sich hauptsächlich deshalb nicht realisieren, weil beide Leistungsgruppen hätten zahlenmäßig gleich stark sein müssen (wegen der Größe der Klassenräume!), was nicht dem Leistungsbild der beteiligten Klassen entsprach.

3.2 Zur Frage der Schülerbücher in der Orientierungsstufe

In der Orientierungsstufe der DS Athen werden die Schüler — wie in der Grundschule — in allen Fächern gemeinsam unterrichtet. Das bringt die Frage mit sich, welche Schülerbücher in der Beobachtungsstufe zu benutzen seien.

Wenn eine Beobachtungsstufe — organisatorisch gesehen — einem Gymnasium zugeordnet ist, läßt sich daraus nicht schlüssig ableiten, daß Bücher zu verwenden sind, die für den Gebrauch an Gymnasien konzipiert wurden. Ebensowenig können aber Bücher benutzt werden, die nur für Haupt- oder Realschulen gedacht sind. Diese am tradierten System orientierten Bücher gehen meistens zu wenig oder gar nicht auf die besondere Aufgabenstellung der Beobachtungsstufe ein. Viele Verlage haben das schon vor einigen Jahren erkannt und bringen für verschiedene Fächer Bücher ausdrücklich für den Gebrauch in der Orientierungsstufe. Es ist daher zu fordern, daß auf dieser Schulstufe solche Lehrwerke eingesetzt werden.

Bekanntlich geht es bei den Differenzierungsmaßnahmen in der Beobachtungsstufe u. a. auch um folgende Ziele:

1. die Durchlässigkeit zwischen einzelnen Leistungsgruppen zu wahren,
2. Hilfen für den schwachen Schüler zu geben,
3. den leistungsstarken Schüler zu fördern.

Unterrichtswerke für die Orientierungsstufe beachten diese Zielsetzungen. Dazu zählen auch viele Mathematikbücher, wobei allerdings Qualitätsunterschiede zu beachten sind.

Bevor an einem Unterrichtswerk gezeigt wird, wie es die Aufgabenstellung der Beobachtungsstufe berücksichtigt, muß auf eine besondere Situation für die Mathematik in den Klassen 5 und 6 hingewiesen werden.

Nach dem Erlaß der KMK über die Einführung der „Neuen Mathematik" (Okt. 1968) gibt es heute in der BRD in den ersten 6 Schuljahren — und dazu zählen auch die Klassen der Beobachtungsstufe — nur noch *eine* für *alle* Schüler verbindliche Mathematik. Eine spezifische Mathematik für Haupt- und Realschulen bzw. für das Gymnasium ist mit diesen Richtlinien nicht mehr vereinbar. Viele Kultusministerien genehmigen daher nur noch Mathematikbücher für die Klassen 5 und 6, die in allen Schultypen eingesetzt werden können. Aus diesen Darlegungen ließe sich also folgern, daß die Frage der Schülerbücher in der Orientierungsstufe — zumindest für Mathematik — nicht die gleiche Bedeutung hat wie für andere Fächer. Dem ist aber nicht so, weil man bei dieser Argumentation die didaktische Aufbereitung des Stoffes in den Unterrichtswerken nicht beachtet. Aus den gemeinsamen Mathematikstoffplänen für alle Schüler der Klassen 5 und 6 kann nämlich nicht geschlossen werden, daß jetzt jeder Schüler jeden Inhalt in der gleichen Weise und mit gleicher Intensität lernen kann. Angesichts der großen Streuung bezüglich der geistigen Leistungsfähigkeit und begrifflichen sprachlichen Voraussetzungen in dieser heterogenen Gruppierung dürfte klar sein, daß der Gestaltung eines Mathematikbuches für die Beobachtungsstufe eine besondere Bedeutung zukommt. Es geht darum, die Einheitlichkeit der Mathematik *mit* der notwendigen Differenzierung zu verbinden.

Nach Ansicht erfahrener Lehrbuchautoren ist das in *einem* einzigen Lehrbuch sehr schwer zu verwirklichen. Deshalb bietet beispielsweise ein Verlag ein Mathematikwerk für die Beobachtungsstufe an, das neben einem Grundkurs — das verbindlich tragende Gerüst für *alle* Schüler — vier zusätzliche Arbeitshefte vorsieht, nach Stützkurs, Grundkurs, Erweiterungs- und Förderkurs gegliedert. Im Grundbuch wird für alle Schüler das Fundament angeboten, im Heft „Stützkurs" arbeiten die schwachen Schüler, mit dem Heft „Grundkurs" die etwas befähigteren Schüler usw. Mit Hilfe eines so angelegten Werkes kann man der Aufgabenstellung der Orientierungsstufe auf jeden Fall besser gerecht werden als mit einem „normalen" Schülerbuch.

Dieses Beispiel dürfte zeigen, welche Bedeutung das auszuwählende Schülerbuch für die Orientierungsstufe hat. Schließlich soll noch darauf verwiesen werden, daß mit der Frage der Schülerbücher in der Orientierungsstufe auch die Benotung gesehen werden muß. Ein schwacher Schüler wird mit einem Gymnasialbuch vermut-

lich überfordert sein, was sich zwangsläufig auf seine Noten und damit u. U. auch auf seine Versetzung auswirken kann.

4. Schlußbemerkungen

Die hier kurz umrissene Thematik soll zeigen, daß man viele Probleme der Beobachtungsstufe weitaus differenzierter sehen muß, als das üblicherweise geschieht. Von daher gesehen erfüllt m. E. die Beobachtungsstufe an der DS Athen bisher nur unzureichend ihre Aufgabe. Das hat im wesentlichen zwei Gründe: Einmal liegt es an der Vielschichtigkeit dieses Komplexes, zum anderen wohl daran, daß zusätzliche Stunden für Differenzierungsmaßnahmen und entsprechende Richtlinien fehlen. In der Praxis zeigen sich so viele Probleme, die von dem Kollegium einer Schule allein nicht zu lösen sind. Zu diesen zählen vor allem die Fragen der Benotung im differenzierenden Unterricht sowie die im Zusammenhang damit stehenden Versetzungsfragen. Auch das Sitzenbleiben gehört dazu, das jedenfalls bei der Einrichtung der äußeren Differenzierung insofern bereits gelöst zu sein scheint, als hier schwache Schüler während des Schuljahres auf einen Kurs mit niedrigerem Niveau abgestuft werden können. Gerade diese Möglichkeit gibt es an der DS Athen wegen des Fehlens flankierender Maßnahmen nicht, was mit ein Grund für die relativ große Zahl von Wiederholern (ca. 20 %) sein dürfte.

Die äußere Differenzierung in den Hauptfächern muß als derzeit bestmögliche Lösung angesehen werden. Sie sollte nicht dem Rechenstift zum Opfer fallen. Auch der Einwand, ein zu starres Fachleistungssystem in A-, B- und C-Kurs reproduziere das herkömmliche Schulwesen, ist nicht stichhaltig genug.

Ohne einem Dirigismus das Wort zu reden, sollte daher — besonders im Hinblick auf die Schüler — auch eine Vereinbarung über die Beobachtungsstufen an deutschen Auslandsschulen getroffen werden. Sie könnte sich weitgehend an der eingangs erwähnten KMK-Vereinbarung orientieren, müßte aber entsprechend variiert, erweitert, präzisiert werden. Diese Vereinbarung der KMK läßt nämlich viele Probleme außer Betracht und formuliert andere nur vage und weit auslegbar.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

Werbematerial + Prüfstücke

Die Zentralstelle bittet hin und wieder bewährte Lehrmittellieferanten und renommierte Verlage, den Auslandsschulen Werbematerial und Prüfstücke zuzusenden. Die Bitte wird ausnahmslos mit der Forderung verknüpft, bei Werbeaktionen keinen Bezug auf die Zentralstelle zu nehmen. Falls sich jemand auf Autorisierung durch die Zentralstelle oder auf Einvernehmen mit der Zentralstelle beruft, muß daraus im jeden Fall auf einen Täuschungsversuch geschlossen werden.

Neuer Weltatlas

Der Westermann-Verlag hat einen neuen „Diercke Weltatlas" herausgebracht. Die neue Ausgabe kostet DM 30,—. Die bisherige Ausgabe ist weiterhin lieferbar. Der neue „Diercke" enthält neue Karten zu den gesellschaftsbezogenen Problemfeldern Industrialisierung und Unterentwicklung, Rohstoffverknappung und Energiekrise, Verstädterung und Planungsfragen, Landschaftsökologie und Umweltschutz.

Stornierung von Lehrmittellieferungen

Auch am Ende des Haushaltsjahres 1974 mußte die Zentralstelle wiederum eine Reihe von Lehrmittellieferungen stornieren, weil die betroffenen Bestellungen nicht mehr rechtzeitig vor Ende des Haushaltsjahres ausgeführt werden konnten.

Als neue Schwierigkeit, die eine zügige Abwicklung behinderte, trat erstmals auch im Lehrmittelbereich Kurzarbeit auf (z. B. bei der Firma Phywe).

Globalbestellung von Tonbandgeräten

Im Rundschreiben vom 1. 8. 74 — VI 5—8/74 — hat die ZfA auf den Plan hingewiesen, Ende 74 eine sogenannte Globalbestellung von Tonbandgeräten und Diaprojektoren durchzuführen. Daraufhin schickten etwa 40 Schulen eine Bedarfsmeldung.

Etwas weniger als 20 Schulen konnten nicht berücksichtigt werden, weil

— das verfügbare Geld nicht reichte,
— die Meldung zu spät eintraf,
— besondere Stromverhältnisse zu berücksichtigen gewesen wären,
— Geräte angefordert wurden, die gar nicht für die Globalbestellung vorgesehen waren (z. B. OH-Proj.),
— Kleinsendungen vermieden werden müssen, die überdurchschnittliche Versandkosten verursachen.

Sprachkurse und Sprachferien in Deutschland

Die Gesellschaft für praktisches Auslandswissen e. V. (gepra), 5 Köln 1, Postfach 260105, Hohenstaufenring 48—54, veranstaltet im Sommer 1975 während der Monate Juni, Juli und August in München und Würzburg je 3 dreiwöchige Intensivsprachkurse. Die Kurse in München sind geeignet für Personen, die mindestens drei bis vier Jahre Deutschunterricht in ihrer Schule gehabt haben, die Kurse in Würzburg setzen einen mindestens zweijährigen Deutschunterricht voraus. Außerdem bietet die gepra ein Programm „Ferien in deutschen Familien".

Interessenten können bei der gepra das Veranstaltungsprogramm anfordern.

Dauer der Beurlaubung der Auslandslehrer

Der Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 21. 9. 1971 in der Fassung vom 13. 9. 1974, Abschnitt II, 2 (Schulen im gesundheitsgefährdenden Gebiet) wurde geändert und lautet nunmehr:

Die Beurlaubung kann verlängert werden. Für die Genehmigung des Antrages ist außer den üblichen Zustimmungen (I. 2) ein Gutachten des Vertrauensarztes der örtlich zuständigen deutschen Auslandsvertretung erforderlich, in dem festgestellt wird, daß vom ärztlichen Standpunkt aus Bedenken gegen eine befristete Fortsetzung der beruflichen Tätigkeit an dem betreffenden Schulort nicht bestehen.

Erstattung von Umzugsauslagen am Schulort

Mit seinen Erlassen vom 14. 12. 1973 und vom 26. 11. 1974 hat das AA zugestimmt, daß einem Auslandslehrer Umzugsauslagen am Schulort erstattet werden, wenn die von ihm gemietete Wohnung vom Vermieter vorzeitig aus Gründen gekündigt wird, die der Lehrer nicht zu vertreten hat, oder wenn der Vermieter den Mietvertrag aus Gründen, die der Lehrer nicht zu vertreten hat, nicht verlängert.

Erstattung von Impfkosten während der Auslandstätigkeit

Der Impfschutz für Lehrkräfte und deren Angehörige muß nicht nur bei der Ausreise vorhanden sein, sondern auch für die Dauer des Auslandsaufenthaltes erhalten bleiben. Der Runderlaß des Auswärtigen Amtes vom 20. 1. 1970, ZA 6—83.00, der den Auslandsvertretungen vorliegt, enthält nähere Hinweise und Empfehlungen für die gebräuchlichen Schutzimpfungen.

Die Kostenerstattung erfolgt im Rahmen der Nr. 4 Abs. 5 der Richtlinien für die Übernahme von Übersiedlungskosten vom 1. 12. 1969. Soweit Impfkosten auf diese Weise nicht übernommen werden, können sie im Beihilfeweg geltend gemacht werden.

Sprachintensivlehrgang

Ortslehrkräfte — Weiterbildung deutschsprechender Lehrer und Erzieher (Kindergärtnerinnen) aus dem Ausland in der Bundesrepublik Deutschland.

Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen veranstaltete in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut für die Weiterbildungsteilnehmer 1975 einen

Sprachintensivlehrgang in Murnau/Obb.
vom 7. bis zum 31. Januar 1975.

Die Teilnehmer wurden in zwei Kurse (Mittel- und Oberstufe) eingruppiert und erhielten Intensivunterricht im Deutschen.

Der Lehrgang wurde eingeleitet durch zwei Referate von OStD Dr. Ullmann: „Entwicklung der deutschen Sprache in der Gegenwart", „Überblick über die deutsche Literatur in der Gegenwart".

Ein festumrissenes Programm — spezielle Themenauswahl, abgestufte Leistungsgruppen, Diskussionen, Konversationen und systematisch aufgebaute Übungen unter Verwendung der neuesten technischen Hilfsmittel im Medienverbund — bestimmte den Verlauf des Lehrgangs. Aus folgenden Ländern waren Teilnehmer eingeladen:

Ägypten	(1)	Iran	(1)
Afghanistan	(4)	Paraguay	(4)
Argentinien	(7)	Perú	(2)
Bolivien	(4)	Portugal	(1)
Brasilien	(3)	San Salvador	(1)
Chile	(1)	Südafrika	(2)
Guatemala	(1)	Uruguay	(1)

Zeitschriftenversorgung 1975

Auch für das Jahr 1975 hat die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen die Zeitschriftenversorgung deutscher Auslandsschulen in Auftrag gegeben. Dieser Auftrag wird im Jahre 1975 nicht mehr vom Atlantis Buch- und Zeitschriftenversand, Köln, sondern vom Elite-Verlag Ernst Heyer, 43 Essen, Hollestraße 1, ausgeführt.

Die Versendung der Zeitschriften erfolgt nach der von den Schulen der ZfA zugesandten Zeitschriftenbedarfsanforderung. Wie bisher erhält jede außereuropäische Schule ein Vorausexemplar der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland" durch Kurier über die zuständige Auslandsvertretung. Alle weiteren Zeitschriften werden vom Elite-Verlag zu einer Monatssendung zusammengestellt und in Paketen an die Schulen (Postanschrift) direkt verschickt.

Diesen Postsendungen liegen jeweils zwei Lieferscheine als „Rechnung ohne Berechnung" bei, aus denen die Empfänger ersehen können, welche Zeitschriften die Sendung enthält. Bei mehreren Zeitschriften-Paketen eines Monats liegen die Lieferscheine im letzten Paket. Ein Lieferschein bleibt jeweils zur Kontrolle an der Schule. Die zweite beiliegende „Rechnung ohne Berechnung" wird gebündelt der ZfA zugestellt, und zwar die Lieferscheine der Monate Januar bis April in einer ersten Zustellung, der Monate Mai bis August in der 2. Zustellung und der Monate September bis Dezember in der 3. Zustellung an die ZfA.

Alle Reklamationen, die Zeitschriften des Jahres 1975 betreffen, sind an den Elite-Verlag zu richten. Es empfiehlt sich in diesen Fällen, der ZfA eine Durchschrift zuzusenden.

Schulen, die der ZfA keine Zeitschriftenbedarfsanforderung für 1975 zugesandt haben, erhalten nur die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland".

Scala-Jugendmagazin

Das weltweite Echo auf das deutschlandkundliche Scala-Jugendmagazin war bei den ausländischen Schulen so groß, daß die Auflage wesentlich erhöht werden mußte. Dies war nur möglich durch eine neue Relation zwischen Scala und Scala-Jugendmagazin je nach Bedarf der verschiedenen Empfängerkreise. Bei Verringerung der Scala auf 25 000 Exemplare können nunmehr bis zu 92 000 Exemplare des Jugendmagazins für den Einsatz zum Fach Deutsch als Fremdsprache zur Verfügung gestellt werden, ohne die Gesamtkosten zu erhöhen.

Die Zentralstelle bittet die Lehrer an den deutschen Auslandsschulen um Verständnis, daß diese in Zukunft nur noch etwa einen Klassensatz der Scala erhalten,

der unter Umständen in mehreren Klassen eingesetzt werden müßte. Das deutschlandkundliche Jugendmagazin wird weiterhin in voller Klassenstärke für die Altersstufe 14—18 Jahre geliefert. Pro Klasse werden jeweils 2 Exemplare der Scala (deutsch) sowohl zur Information des Lehrers als auch zur Verwendung als Wandzeitung in den Klassen beigelegt.

Auf diese Weise können die farbigen Bildberichte der Scala über deutsche Städte und Landschaften, aber auch Statistiken und sonstige Bildberichte die deutschlandkundliche Thematik des Jugendmagazins ergänzen.

In gleichem Sinne wird die spanischsprachige Ausgabe der Scala auch in Zukunft noch in relativ hoher Anzahl an die Auslandsschulen in Spanien und Lateinamerika verschickt.

Bei einer Auflage von über 90 000 können nunmehr auch ausländische Schulen jeweils einen Klassensatz des deutschlandkundlichen Jugendmagazins mit zwei bis drei Exemplaren der Scala erhalten. Auf diese Weise kann dort das Jugendmagazin wie an den Auslandsschulen unmittelbar im Unterricht eingesetzt werden, ohne daß der Lehrer einzelne Artikel auswählen und vervielfältigen müßte.

Je mehr das Jugendmagazin als deutschlandkundliches Material auch in ausländischen Schulen eingesetzt wird, desto bedeutsamer ist die Frage, wie das Jugendmagazin von den Lehrern und Schülern an den Auslandsschulen im Hinblick auf Thematik sowie sprachliche und bildliche Gestaltung beurteilt wird.

Für Kritik und Verbesserungsvorschläge wäre die Zentralstelle (Ref. VI 6), die mit der pädagogischen Beratung des Jugendmagazins betraut wurde, sehr dankbar.

Zonenzuteilung — Kaufkraftausgleich

Für 1974 geltende Zonenzuteilungen (römische Ziffern) und festgesetzte Kaufkraftausgleiche (arabische Ziffern) nach dem Stand vom 1. 12. 1974.

Europa

Frankreich
Paris ab 1. 10. 73 III/5
Ferney-Voltaire ab 1. 10. 73 II/0
Belgien ab 1. 10. 73 II/0, 1. 6. 74 II/5
Niederlande ab 1. 1. 73 I/0
Italien
Rom ab 1. 10. 73 III/0
Mailand ab 1. 10. 73 III/0
Genua ab 1. 10. 73 II/0
Großbritannien ab 1. 10. 73 III/—5, ab 1. 3. 74 III/0
Irland ab 1. 10. 73 III/—5, ab 1. 11. 73 III/0
Norwegen ab 1. 10. 73 III/10, ab 1. 3. 74 III/20
Schweden ab 1. 10. 73 II/10
Finnland ab 1. 8. 73 IV/0, ab 1. 4. 74 IV/5
Dänemark ab 1. 11. 73 I/10
Schweiz ab 1. 12. 73 II/20
Österreich ab 1. 1. 73 I/0
Portugal ab 1. 11. 73 IV/10, ab 1. 2. 74 IV/15, ab 1. 3. 74 IV/20
Spanien
Madrid, Sevilla, Vigo, Canarische Inseln ab 1. 1. 74 IV/10, ab 1. 10. 74 IV/5
Barcelona, Valencia, Bilbao, San Sebastián ab 1. 1. 74 III/10, ab 1. 10. 74 III/5
Griechenland ab 1. 11. 73 IV/20, ab 1. 12. 74 IV/15
Türkei
Ankara ab 1. 1. 73 VI/0

Istanbul, Izmir ab 1. 1. 73 V/0
UdSSR ab 1. 10. 73 VIII/35

Afrika

Algerien ab 1. 10. 73 VI/15
Libyen ab 1. 10. 73 VII/10, ab 1. 1. 74 VIII/10, ab 1. 1. 75 VII/10
Ägypten ab 1. 10. 73 VIII/10, ab 1. 4. 74 VII/10
Mali ab 1. 10. 73 X/30
Obervolta ab 1. 10. 73 X/30
Niger ab 1. 11. 73 X/30
Senegal
Dakar ab 1. 10. 73 VII/25
Kaolack ab 1. 10. 73 VIII/40
St. Louis ab 1. 10. VII/30
Elfenbeinküste ab 1. 10. 73 VIII/30
Togo
Lomé, Atakpame ab 1. 10. 73 VIII/25, ab 1. 12. 74 VIII/20
Palime, Sokode ab 1. 10. 73 VIII/30, ab 1. 12. 73 VIII/25
Dahome ab 1. 10. 73 IX/30
Nigeria ab 1. 8. 73 IX/25, ab 1. 2. 74 IX/20
Kamerun ab 1. 10. 73 IX/40, ab 1. 2. 74 IX/45
Zentralafrikanische Republik ab 1. 10. 73 X/55, ab 1. 6. 74 X/50, ab 1. 9. 74 X/45
Gabun
Libreville ab 1. 9. 73 IX/55
Angola ab 1. 12. 73 VIII/25
Äthiopien ab 1. 11. 73 VI/25
Kenya ab 1. 11. 73 VI/10, ab 1. 2. 74 VI/15, ab 1. 1. 75 VI/10
Uganda ab 1. 12. 73 IX/25
Madagaskar ab 1. 10. 73 VII/25, ab 1. 8. 74 VII/20
Südafrika ab 1. 11. 73 V/0
Südwestafrika ab 1. 6. 73 VI/0

Amerika

USA
Washington ab 1. 1. 74 V/10, ab 1. 10. 74 V/5
New York ab 1. 1. 74 VI/15, ab 1. 10. 74 VI/10
Mexiko ab 1. 1. 74 VI/30, ab 1. 6. 74 VI/10
Guatemala ab 1. 10. 73 VII/0
El Salvador ab 1. 10. 73 VII/0
Nicaragua ab 1. 10. 73 IX/0
Costa Rica ab 1. 10. 73 VI/5, ab 1. 8. 74 VI/0
Kolumbien ab 1. 1. 74 VII/0
Venezuela ab 1. 1. 74 VII/10
Ecuador
Quito ab 1. 4. 73 VII/0
Guayaquil ab 1. 4. 73 VIII/0
Perú ab 1. 10. 73 VII/0, ab 1. 3. 74 74 VII/5
Brasilien
Porto Alegre, São Paulo, São Leopoldo ab 1. 12. 73 V/5
Rio de Janeiro ab 1. 12. 73 VI/5
Chile ab 1. 8. 73 VII/20, ab 1. 3. 74 VII/10, ab 1. 5. 74 VII/15, ab 1. 6. 74 VII/30, ab 1. 8. 74 VI/30
Bolivien ab 1. 1. 74 VIII/0, ab 1. 3. 74 VIII/5, ab 1. 12. 74 VIII/0
Paraguay ab 1. 1. 74 VIII/10, ab 1. 2. 74 VIII/25, ab 1. 12. 74 VIII/15
Uruguay ab 1. 12. 73 VI/30, ab 1. 7. 74 VI/20, ab 1. 12. 74 VI/5
Argentinien
Buenos Aires, Temperley ab 1. 1. 73 VI/—5, ab 1. 6. 74 VI/0
Córdoba, Bariloche, Belgrano ab 1. 1. 73 V/—5, ab 1. 6. 74 V/0

Asien

Libanon ab 1. 12. 73 VI/20
Irak ab 1. 1. 74 VIII/15
Iran ab 1. 1. 74 VI/30, ab 1. 4. 74 VI/35
Afghanistan ab 1. 11. 73 VIII/20
Israel ab 1. 1. 74 VII/15, ab 1. 2. 74 VII/25, ab 1. 10. 74 VI/20
Jordanien ab 1. 10. 73 VIII/0, ab 1. 1. 75 VII/0
Pakistan ab 1. 5. 73 VIII/—5

Indien
New Delhi ab 1. 1. 73 VII/0
Bombay ab 1. 1. 73 VIII/0
Thailand ab 1. 8. 73 VII/0
Indonesien ab 1. 1. 74 VIII/25
Malaysia ab 1. 1. 74 VII/15
Japan ab 1. 1. 74 VII/40, ab 1. 2. 74 VII/45
Hongkong ab 1. 1. 74 VII/20, ab 1. 9. 74 VII/10

(Vgl. Tabelle „Auslandszulage" in DdLiA 7—8/74 S. 210)

Persönliche Nachrichten

Bundesverdienstkreuz für den Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

Der Herr Bundespräsident hat den Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Abteilungspräsident Engelbart Onnen, mit dem Verdienstkreuz I. Klasse des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland ausgezeichnet.

Damit hat das Wirken von Herrn Onnen bei der Neugestaltung des Auslandsschulwesens eine besondere Würdigung und verdiente Anerkennung erfahren.

Im Jahre 1968 hat er die Leitung der damals neu gegründeten Zentralstelle für das Auslandsschulwesen übernommen. Der Aufbau dieser Zentralstelle und ihre Gestaltung zu einem wirksamen Leitungs- und Betreuungsinstrument für die deutschen Auslandsschulen ist in hohem Maße sein Verdienst. Die Heranziehung und Einstimmung eines hervorragenden Mitarbeiterstabes haben der Arbeit der Zentralstelle Gewicht und Ansehen verschafft. Ihr sind wesentliche Impulse zur Neuorientierung und Umstrukturierung des Auslandsschulwesens zu verdanken, nicht zuletzt durch die Entwicklung von Modellvorstellungen, die eine Grundlage für die Arbeit auf diesem Gebiet darstellen.

Unter der Leitung von Herrn Onnen sind ferner neue Lehrmaterialien für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache entwickelt worden, die für die Schularbeit im Ausland insgesamt von größter Bedeutung sind.

Auch auf dem Gebiet der Vorbereitung der ins Ausland gehenden Lehrkräfte wie in der Fortbildung ausländischer Lehrer in Kursen im Ausland wie in der Bundesrepublik hat die Zentralstelle unter großen personellen Schwierigkeiten wichtige und richtungweisende Arbeit geleistet.

Die Schriftleitung beglückwünscht Herrn Onnen sehr herzlich zu der Auszeichnung.

Joseph Krull 70 Jahre

Rektor a. D. Joseph Krull, durch 20 Auslandsdienstjahre mit der Auslandsschule, durch seine stete Mitarbeit mit unserer Monatsschrift verbunden, feiert am 7. März 1975 in 777 Überlingen a. B., Goldbach 15, den 70. Geburtstag. Wir wünschen ihm auch für das neue Lebensjahrzehnt von Herzen Glück und Segen.

Die Schriftleitung

Hinausgegangen:

Afrika:

Gulba, Werner, StR	8750	Aschaffenburg, Dalbergstr. 2	DHPS Windhoek
Laudien, Winrich, L	2221	Kaiser-Wilhelm-Koog, Schulstr. 16	do.
Wirth, Günter, OStR	8501	Eckenthal, Waldstr. 1	do.
Schwikkard, Helmi, L	3015	Wennigsen, Wennigser Str. 23	Privatschule Karibib/SWA
Walter, Winfried, RL	7501	Blankenloch-Büchig, Turmbergstr. 3	DS Johannesburg
Policke, Jürgen, StR	4330	Mülheim/Ruhr, Semmelweisstr. 28	DS Pretoria
Bethge, Heinrich, OL	7417	Dettingen/Erms, Corneliusstr. 15	Michaelis-Sch. Vryheid

Amerika:

Switala, Bernhard, RL	5160	Düren, Bonner Str. 27	DS San Salvador/ El Salvador
Kerscher, Rudolf, Dr. GPr	8900	Augsburg, Birkenstr. 40	INEM-Institut Bogotá
Georgii, Peter, OStR	7333	Ebersbach, Saarstr. 3	DS Quito
Hanf, Günter, StR	8000	München 40, Winzererstr. 156	DS La Paz
Meyer, Reinhilde, Erz	5800	Hagen, Kleiststr. 14	do.
Schulz, Christa-M., OStR	4000	Düsseldorf, P.-Jansser-Str. 30	do.
Zimprich, Edith, RSL	4630	Bochum, Zunftwiese 34	do.
Peters, Gerhard, RL	2803	Kirchweyhe, Schwalbenweg 9	DS Santa Cruz
Riecken, Hilke, RL	2254	Friedrichstadt, Fürstenburgwall 1	do.
Wiehle, Lothar, StR	1000	Berlin 31, Joachim-Friedrich-Str. 22	DS Sucre
Rohrwasser, Josef, OL	7801	Umkirch, Brünnleacker 3	Humboldt-Sch. São Paulo

Aus aller Welt

Deutschland

168. Plenarsitzung der KMK

Die Kultusminister und -senatoren der Länder traten am 21./22. November 1974 unter dem Vorsitz von Kultusminister Jürgen Girgensohn (Nordrhein-Westfalen) in Düsseldorf zu ihrer 168. Plenarsitzung zusammen.

Die Konferenz nahm einen ersten Zwischenbericht des Vorsitzenden des Schulausschusses über den Stand der Bemühungen um eine Überprüfung des Beschlusses der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 1968 *„Empfehlungen und Richtlinien zur Modernisierung des Mathematikunterrichts an den allgemeinbildenden Schulen"* entgegen. Sie hat dabei vor allem die kritischen Einwendungen gewürdigt, die gegen die Umsetzung dieser Empfehlungen von Wissenschaftlern, Eltern und Schülern, Lehrer- und Ärztegruppen geltend gemacht worden sind. Die Kultusminister haben deshalb den Schulausschuß beauftragt, den begonnenen Erfahrungsaustausch beschleunigt fortzusetzen und nunmehr auch mit den interessierten Ärzte-Verbänden Verbindung aufzunehmen, mit dem Ziel, zu einer Präzisierung der Empfehlungen vom 3. Oktober 1968 zu gelingen, insbesondere zum Mathematikunterricht in der Grundschule.

Am zweiten Sitzungstag nahm erstmalig der *Bundesminister für Forschung und Technologie Hans Matthöfer* an den Beratungen der Kultusminister und -senatoren teil. Gegenstand der gemeinsamen Beratungen waren Überlegungen zur Fortführung des gemeinsamen von Bund und Ländern begonnenen *Forschungsprogramms Informatik* sowie *Möglichkeiten des Wechsels von wissenschaftlich-technischen Mitarbeitern der Großforschungseinrichtungen in den Schuldienst.* Für beide Bereiche wurde die weitere verfahrensmäßige Behandlung vereinbart. — Ausführlich erläuterte der Bundesminister das *Förderungsprogramm der Bundesregierung für Information und Dokumentation,* das u. a. die Gründung einer Gesellschaft für Information und Dokumentation sowie den Ausbau von 16 Fachinformationssystemen vorsieht.

Im Hinblick darauf, daß die Durchführung dieses umfangreichen Programms eine unmittelbare Mitwirkung der Länder in vielen Einzelbereichen notwendig macht, wurde eine sofortige Grundsatzerörterung zwischen den beteiligten Partnern vereinbart. Die Kultusminister bestimmten für die gemeinsamen Beratungen mit dem Bundesministerium als Vertreter der Länderseite die Amtschefs der Kultusministerien der Länder Baden-Württemberg, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz.

Die Konferenz befaßte sich abschließend mit *Fragen des Auslandschulwesens* in Fortführung der im Juni dieses Jahres gemeinsam mit der Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages „Auswärtige Kulturpolitik" geführten Beratungen. In einer Stel-

lungnahme zu den Entwürfen der Enquête-Kommission für eine Überprüfung des Auslandschulwesens erklärten sich die Kultusminister bereit, die Vorschläge der Kommission weithin zu unterstützen. Sie gehen dabei davon aus, daß sie an der Entwicklung und dem Ausbau des deutschen Schulwesens im Ausland auch künftig partnerschaftlich beteiligt bleiben.

Das *Präsidium der Kultusministerkonferenz* wurde für das Jahr 1975 wie folgt gewählt:

Präsident:

Minister für Wissenschaft und Kunst Professor Dr. Joist Grolle (Niedersachsen)

1. Vizepräsident:

Kultusminister Professor Dr. Wilhelm Hahn (Baden-Württemberg)

2. Vizepräsident:

Kultusminister Jürgen Girgensohn (Nordrhein-Westfalen)

Die Termine der Plenarsitzungen für das erste Halbjahr 1975 wurden wie folgt bestimmt: 6./7. Februar 1975, 17./18. April 1975, 5./6. Juni 1975. (Pressemitteilung)

Sonstige Länder

Lehrmittelmesse Didacta 1976 erneut in Basel

Zwischen dem Verband europäischer Lehrmittelfirmen (Eurodidac) und der Genossenschaft Schweizer Mustermesse Basel ist kürzlich der Vertrag über die Durchführung der 14. Didacta im Jahre 1976 unterzeichnet worden. Der Verband überträgt damit zum drittenmal nach 1966 und 1970 die Durchführung der Europäischen Lehrmittelmesse nach Basel. 1974 fand die 12. Didacta in Brüssel statt. Im März 1975 folgt die 13. Didacta, die vom Deutschen Lehrmittelverband zusammen mit den Messegesellschaften Hannover und Nürnberg organisiert wird, in den Messehallen von Nürnberg. Die 14. Didacta in Basel findet vom 23. bis 27. März 1976 statt, wobei wiederum mit ungefähr 800 Ausstellern und einer Standfläche von rund 30 000 m² gerechnet wird.

(Pressemitteilung)

Die Deutsche Schule in Barranquilla als Modelltyp I

Die Frage nach dem Sinn und Zweck einer Schule wie der unseren wird mit Recht von zahlreichen Gruppen in der Bundesrepublik gestellt. Man fragt nach der Rechtfertigung für die Verwendung von Mitteln, die vom deutschen Steuerzahler aufgebracht werden müssen.

Es ist verständlich, wenn man erwartet, daß diese Mittel nach bestimmten Prinzipien eingesetzt werden und daß außerdem ihre Verwendung nach Aufwand und Resultat kontrolliert wird.

Es ist auch legitim, daß derjenige, der in einem fernen Land eine Schule fördert, Zielvorstellungen mit dieser Forderung verbindet. Zielvorstellungen dieser Art entstehen offenbar aus Erfahrungswerten, aber auch aus Grundsätzen, die bei der innerdeutschen Diskussion um die Schule und ihre Funktion eine Rolle spielen.

An Ort und Stelle sieht das Problem oft ganz anders aus. Es gilt, praktisch mögliche Dinge durchzusetzen. Oft ist es schon ein Sieg, inmitten zumindest außergewöhnlicher Verhältnisse normale Arbeitsformen herzustellen.

Erst in zweiter Linie merkt man dann, daß sich Bildungs- und Sozialmuster aus der Bundesrepublik dem sozialen Rahmen, in dem man lebt, schwer einfügen lassen.

In dieser unterschiedlichen Rolle liegt eine Fülle von Verständnisschwierigkeiten mit deutschen Stellen begründet, die sich sicher nicht nur in Barranquilla ergeben haben.

Unsere Schule, das muß offen gesagt werden, hatte schon lange aufgehört, eine Schule deutschen Charakters und deutscher Unterrichtsprägung zu sein, bevor dies die Zentralstelle feststellte. Ihre Benennung als eine nationale Privatschule trifft nichts weiter als eine bestehende Realität. Auch die Förderung, die die Schule weiterhin erfährt, kann nichts Selbstverständliches sein, sondern wird sich messen am Maß der Eigenleistung. Diese Eigenleistung ist auch die Bereitschaft, die Interessen der bundesrepublikanischen Geldgeber zu achten.

Um diesen Punkt zu erreichen, muß man allerdings erst einen Lernprozeß durch-

machen. Vielleicht läßt er sich auch erst formulieren, wenn es gelungen ist, die beiden Standpunkte, die ja eigentlich Standorte sind, einigermaßen miteinander zu versöhnen.

Unsere eigene Erfahrung am Ort lehrt uns, daß man beide Bereiche zunächst getrennt behandeln muß. Erst wenn die Schule funktioniert — und sie muß dies tun wie jeder andere Privatbetrieb auch —, kann man weiter planen. Je besser sie funktioniert, um so großzügiger sind die Möglichkeiten, deutsche kultur- und bildungspolitische Ziele einzufügen.

Einer Schule, die sich finanziell selbst erhalten muß, sind nicht nur klare finanzielle Grenzen gesetzt, es ist ihr auch eine breite Möglichkeit zu selbständigem Handeln gegeben.

Ob sie sich im Konkurrenzkampf auf dem Sektor der Privatschulen behaupten kann, liegt letztlich daran, wie gut sie ist und wie gut sie sich verkaufen kann. Auch hier sollte man nicht zu sehr auf den Namen „deutsch" vertrauen. Publizität und Publikumswirksamkeit sind eine Frage des Überlebens.

Es ist dabei durchaus nicht so, daß dadurch die Schule von einer bestimmten einseitigen gesellschaftlichen Dimension geformt wird. Natürlich ist der wichtigste Kreis der der zahlenden Eltern. Es lassen sich aber mit Erfolg Ziele programmieren: die kulturelle Begegnung mit Deutschland, die soziale Verantwortung im eigenen Schulbereich und die Verbindung mit anderen Bildungseinrichtungen. All dies geht über den Rahmen einer Standesschule hinaus und ist auf lange Sicht ein Beitrag zur Bewußtseinsveränderung selbst, zumindest für die unmittelbar betroffene Schülerschaft.

Die Koordination mit den Zielvorstellungen der Zentralstelle ist an diesem Modell leicht realisierbar, gerade weil den gegebenen Bedingungen besser Rechnung getragen wird. Die Zurücknahme der kulturpolitischen Aktivität der Bundesrepublik in bestimmten Bereichen ist ja nicht nur als Rückzug zu interpretieren, sondern wird häufig als Zurückhaltung und Achtung vor dem Kulturkreis des Partners hochgeschätzt. Das Modell I, wie es im Schema zunächst etwas blutleer vorgefunden wird, kann einen weiten Spielraum haben und muß an Wirksamkeit keineswegs hinter anderen Modellen zurückstehen.

Nach den Erfahrungen jahrhundertelanger kultureller Abhängigkeit, ja kultureller Domination in Lateinamerika betrachtet man mit zunehmender Skepsis, ja mit Ablehnung die kulturpolitischen Aktivitäten der ersten Welt.

Gerade aus diesem Grund hat die Modellschule der Integration ihren zweifellos unbestreitbaren Rang als kulturpolitisches Medium in diesem Augenblick.

Unsere hiesige Umwelt erlebt nicht nur eine soziale und politische, sondern auch eine kulturelle Krise. Sie strebt nach einer Definition und Selbstbestimmung. Sie sucht eine Wertbestimmung, die ihr nicht zuletzt durch koloniale und halbkoloniale Abhängigkeit bisher vorenthalten wurde. Die sozial führende Schicht hatte ihre kulturelle Selbstbestätigung ausschließlich in fernen Zentren gesucht.

Diese kulturellen Elemente wurden daraufhin ausgesucht, inwiefern sie soziale Vorrangstellung festigten und bewahrten. Es gibt Anzeichen dafür, daß diese historische Epoche kultureller Fremdbestimmung zu Ende geht.

Dabeisein und Mitarbeit durch den Fremden, sich selbst denselben Schwierigkeiten stellen, das sind Werte, die akzeptiert werden. Solange eine Institution in den Augen der Öffentlichkeit über scheinbar unbegrenzte Hilfsmittel finanzieller und pädagogischer Art verfügt, wird ihre Leistung eher als ein Lotteriegewinn angesehen, von dem sich nichts übertragen läßt, aus dem man nichts lernen kann. Man kann das höchstens neidvoll bewundern.

Der Soziologe H. Steger spricht von der „exemplarischen Präsenz" als der einzigen Möglichkeit kultureller Einflußnahme im gegebenen Augenblick in der lateinamerikanischen Region.

Das bedeutet, man muß sich zu Bescheidenheit und Standvermögen bekennen. Man darf nicht den Ausnahmefall konstruieren, den man aus Deutschland zwar gewohnt

ist. Man muß sich in die Gegebenheiten hineinfinden und wie Millionen andere Planer, Lehrer und Techniker damit umgehen lernen.

Diese Aufgabe erscheint mir als die schwerste von allen, aber auch als die aussichtsreichste. Der Verzicht auf berechenbare Wirkungen, auf zielstrebigen Aktivismus und eilfertige Erfolgsmeldungen hat langfristig die größeren Aussichten.

Unsere kulturelle Mission ist nur dann sinnvoll, wenn sie auch die kulturelle Selbstbestimmung des Partners bewußt einbezieht. Das Ziel einer steigenden kulturellen Präsenz von Lateinamerika in Europa sollte uns allen nicht gleichgültig sein.

Im Sinne dieser Partnerschaft kann eine Schule vom Typ der Deutschen Schule in Barranquilla einen bescheidenen Beitrag leisten. (Aus dem Jahresbericht 1974)

Buchbesprechungen

Frederic Lionel Billows: **Kooperatives Sprachenlernen.** Techniken des Fremdsprachenunterrichts. Aus dem Englischen übersetzt von Gerhard Bach. Quelle & Meyer, Heidelberg 1973. 214 S., Werkstoff DM 18,— (Titel d. Original-Ausg.: The Techniques of Language Teaching, Longman, London 1961).

Der „nach Ansicht eines seiner deutschen Kollegen wohl eigenwilligste, aber auch anregendste der gegenwärtigen Methodiker" zieht Bilanz aus den Erfahrungen eines Lebens, das über viele Stationen daheim in England und unterwegs in drei Kontinenten zu fruchtbaren Erkenntnissen im Dienst an jungen und erwachsenen Ausländern führte. Durch ihn persönlich und durch seinen Einfluß als Lehrerbildner sind sie in „das Englische von innen her" eingeführt worden. Als routinierter Praktiker und geistvoller, unabhängiger Denker hat er dem „Stumpfsinn und der Realitätsferne des Sprachdrills" den Kampf angesagt. Seine Waffen sind geschliffen: schlagende Beweise aus der Praxis und Humor von jener Art, der aus spontanen Einfällen, warmer humaner Gesinnung und heiter-ironischer Beobachtung erwächst, auch gelegentlich grimmig poltern kann. Diejenigen unserer Leser, die Deutsch als Fremdsprache lehren müssen, begegnen hier einem Mitstreiter, der etwas davon versteht, wie man seine Muttersprache erfolgreich an Ausländer vermittelt (nicht umsonst war F. L. B. Leiter der Abteilung Sprachunterricht im British Council und lehrt seit einigen Jahren als Gastprofessor an zwei deutschen Pädagogischen Hochschulen). In 11 systematisch aufgebauten Kapiteln werden all die Themen abgehandelt, denen man sich als Sprachlehrer für Ausländer gegenübersieht. Was das vorliegende Buch von den gängigen Didaktiken unterscheidet, ist der Ansatz: Kooperatives Sprachenlernen ist zunächst und vornehmlich eine Forderung an den Lehrer. Er soll auf die Seite des Schülers hinüberkommen, sich mit Takt in dessen persönliche Situation hineindenken und ihm als Freund dazu verhelfen, die neue Sprache als Instrument aktiver Beziehung zu anderen zu benutzen. Das wirkt entkrampfend und führt zu ermutigenden Erfolgserlebnissen. Die Methoden sind erfrischend unkonventionell, behalten jedoch stets das Ziel im Auge, den Schüler am unsichtbaren Zügel dahin zu bringen, daß er Selbstvertrauen gewinnt und selbständig wird. Im einzelnen wird die originelle Verfahrensweise des Autors nicht ohne weiteres zu übernehmen sein. Nicht jeder ist ein so durch und durch engagierter und musischer Geist, dem die Einfälle nur so zuströmen. Aber es dürfte niemanden geben, der nicht von F. L. Billows lernen könnte. Das Buch ist überreich an Anregungen und wird auch bei Ablehnung dieser und jener seiner Thesen die Diskussion anheizen. Die Übersetzung ist eine Glanzleistung. Auch bei ihr hat der Verfasser persönlich Pate gestanden.

H. Sewing

Model-Creifelds: **Staatsbürger-Taschenbuch.** 14., neubearb. Aufl. C. H. Beck, München 1975. XXXI, 923 S., DM 24,80.

Das wohl allen Beamten in Verwaltung und Justiz vertraute, in dichter Folge bis-

lang 14mal aktuell erweitert aufgelegte Werk gibt in den 932 Abschnitten seiner 9 Teile umfassend Auskunft über Staatsrecht, Verwaltungsrecht, Bürgerliches Recht und Strafrecht, Wehrrecht, Steuerrecht, Arbeits- und Sozialrecht, Kirchenrecht, Wirtschaft sowie Völkerrecht und Überstaatliches Recht. Zu den Abschnitten führt ein Sachregister (S. 845—923) mit über 9000 Stichwörtern. Wer hier nachschlägt, ob als Wähler, Beamter, Rechtsuchender, Steuerzahler, Verbraucher, Sparer oder Zeitungsleser, wird fündig werden, und wem bei besonderen Ansprüchen der knappe, klare Text nicht genügen sollte, dem helfen Fundstellenangaben weiter. Neben dem für alle Bürger der Bundesrepublik Deutschland unmittelbar geltenden Recht sind auch die in unser Staats- und Wirtschaftsleben eingreifenden überstaatlichen Bindungen (UNO, Marshallplan, Montanunion, Europarat, NATO, EG, EFTA, Weltbank, Entwicklungshilfe, COMECON usw.) einbezogen. Abschnitte über die Arabische Liga, den Südostasiatischen Sicherheitspakt, den Bagdadpakt, die Bandung-Staaten, China in der Weltpolitik, Afrikanische Staaten, Organisation der amerikanischen Staaten, das britische Commonwealth und den Staat Israel runden das Panorama weltweiter Verflechtungen ab. Dieser preiswerte Dünndruckband ist auch für Lehrer eine Informationsquelle ersten Ranges. G. Scholz

Kurt Knirsch: **Lehrbuch des Kunstturnens.** Central-Druck Verlagsgesellschaft, Stuttgart. 2., überarb. u. verbess. Aufl. 1974, 340 S. mit 8 Fotos und über 3000 Einzelzeichnungen, Ppb. DM 25,—.

Der Titel des vorliegenden Buches sollte auch den Praktiker im schulischen Bereich nicht davon abhalten, sich des hohen Gebrauchswertes dieses Werkes für seine Arbeit zu versichern. Gerade im Bereich der Neigungs- und Leistungsgruppen für Leibeserziehung kann diese ganz für die Praxis geschriebene Anleitung bei der Basisarbeit, beim Aufbau und im Hochleistungstraining für den Bereich des Geräteturnens lange Sucharbeit in der Spezialliteratur ersparen helfen. Erforderlich bleiben allerdings eine methodische Vorbestimmung sowie methodische Reflexion während der Arbeit, da diese Seite naturgemäß nicht abgehandelt wird. Der Verfasser strebt eine Beherrschung der sechs olympischen Disziplinen Boden, Seitpferd, Ringe, Pferdsprung, Barren und Reck an unter dem Hinweis, daß Teile davon in den Winter-Bundesjugendspielen enthalten sind. Hervorzuheben sind die klaren Übungsanweisungen in allgemeinverständlicher Formulierung unter Vermeidung einer „turnerischen Kunstsprache" und die präzisen Anweisungen für eine sachgerechte Hilfestellung, die Unfälle nahezu ausschließt. Die einzelnen Übungselemente werden getrennt vorbereitet und erst nach sicherer Beherrschung zusammengefügt, was einen systematischen Aufbau garantiert, u. U. aber den natürlichen Bewegungsablauf hemmt. Die eingefügten Strichzeichnungen sollen die Abläufe skizzieren, sind aber ohne eigene Bewegungserfahrung häufig nur schwer zu interpretieren. Die Fotografien haben nur illustrativen Charakter; besser wären Bildreihen von Bewegungsabläufen einzusetzen. Insgesamt ein umfassendes Buch, das von großer praktischer Erfahrung des Verfassers als Aktiver und als Trainer, u a. als Betreuer der Nationalmannschaft, spricht und das für den Gebrauch in Schulen in den verschiedenen Altersstufen und Leistungsgruppen uneingeschränkt empfohlen werden kann. H. Klitzing

Erwin Singer: **Hallen-Handball.** Queck-Verlag, Stuttgart 1972. 288 S., 44 S. Fotos und Reihenbilder, 387 Zeichnungen, Ppb. DM 25,—.

Die Bearbeitung des Buches „Handball leicht gemacht" (1966) unter obigem Titel beweist einmal die große Nachfrage nach Anleitungen für ein Spiel, das sich in der Schule zunehmender Beliebtheit erfreut, zum anderen die schnellen Veränderungen, die gerade im Hallenhandball zu beobachten sind, und nicht zuletzt die hohe Qualität, die dieses Buch auszeichnet. Die Einteilung des Stoffgebietes in Körpertechnik, Balltechnik, Vorbereitende Spiele, Wurfarten, Spieltechnik, Planifizierung und Testverfahren zeigt die Brauchbarkeit des Werkes, das in Methodik und Vielseitigkeit sorgfältig konzipiert wurde. Die Spiel- und Übungsformen werden abwechslungsreich und anschaulich dargeboten und sind eine

Fundgrube für den schulischen Betrieb. Die große Zahl der in dem Text eingestreuten Zeichnungen erhöhen den Wert des Buches auch für den Nicht-Fachmann. Besonders im Bereich der Taktik finden sich ausgezeichnete Bewegungsskizzen, die anhand der klaren Symbole gut lesbar sind. Die Bildreihen und Fotografien erläutern den Text und zeigen auch komplizierte Wurfformen und Spielzüge in informativer Weise. Bemerkenswert sind auch die angefügten Testverfahren für Kondition, Ballbeherrschung, Schnelligkeit, Wurfkraft, Sprungkraft u. a. Selbst wenn man mit einer Schulmannschaft, gerade im Ausland wegen starker Fluktuation u. a., nicht bis zur letzten Perfektion gelangt, ist diese breit angelegte und vielseitig verwendbare Anleitung für jeden Sportlehrer ohne Einschränkung zu empfehlen. H. Klitzing

Experimentelle Schulchemie — 6 Bde. Hrsg. *Franz Bukatsch und Wolfgang Glöckner.* **Bd. 4 II: Physikalische Chemie II** *(Hans-Georg Winkler:* **Reaktionskinetik.** — *Hugo Köperth:* **Ionenaustauscher-Lumineszenz.** — *Franz Bukatsch:* **Spektroskopie.** — *Ernst Otto:* **Transportvorgänge**). Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1973. 273 S. mit 138 Abb., DIN B 5, Gln. DM 54,—.

In 5/71, 7—8/72 und 1/74 wurden die Bände 1, 2, 3 I, 3 II und 4 I besprochen. Im Rahmen dieser Rezensionen wurde zu den Intentionen, die Herausgeber und Verlag mit diesem Werk verfolgen, Stellung genommen. Trotzdem empfiehlt es sich erneut, Vorwort und Einführung sehr genau zu lesen, damit bei der Arbeit mit dem Buch keine Mißverständnisse (Nomenklatur; allgemeine Zielsetzung) entstehen. Der vorliegende Band umfaßt folgende Kapitel: Reaktionskinetik, Ionenaustauscher, Spektroskopie, Luminiszenz und Transportvorgänge. Es mag eingewendet werden, daß dieser Gliederung der Zusammenhang fehlt und der Benutzer u. U. einige Zeit suchen muß, bis er jene Versuche findet, die er für den jeweiligen Unterrichtsansatz braucht. Dem läßt sich allerdings entgegenhalten, daß in dem Herausheben der „Physikalischen Chemie" an sich schon eine gewisse Problematik und nicht ganz gerechtfertigte Wert-Differenzierung liegt, die aber nicht diesem Werk angelastet werden kann. Insgesamt wird wieder eine Fülle von Anregungen geboten, bei welchen neben den Versuchsanleitungen auch die allgemeinen Einführungen Erwähnung verdienen. Das gilt besonders für das Kapitel Spektroskopie und Luminiszenz. Hier findet der Benutzer auf wenigen Seiten zusammengefaßt wertvolle Hinweise. Die Angaben zu den 223 Versuchen sind ausreichend und präzise. Sehr zu schätzen ist auch, daß nicht nur Experimente für sehr gut ausgestattete Schulen angegeben werden, sondern auch solche, die mit einem Minimum an Aufwand guten Erfolg versprechen. Die erläuternden Skizzen und Abbildungen sind von unterschiedlichem Wert, wobei auf die Fragwürdigkeit oder schlechte Wiedergabe mancher Illustrationen verwiesen werden muß (z. B. Abb. 89, 63, 55, 49, 29). Insgesamt kann der Rezensent auch nach Durchsicht dieses Bandes das Werk wärmstens empfehlen und ihm die Verbreitung wünschen, die es verdient. N. Herrmann

Handbuch der praktischen und experimentellen Schulbiologie. Hrsg. OStD Dr. *H.-H. Falkenhan.* **Band 4 I: Allgemeine Biologie.** Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1973. 374 S. mit 131 Abb., DIN B 5, Ln. DM 54,— (Best.-Nr. 8023/1).

Der neue Band dieser Handbuchreihe (Bd. 2 in 2/73, Bd. 3 in 6/71 bespr.) ist vorzugsweise für die Sekundarstufe II, insbesondere für Studienstufe und Schülerarbeitsgemeinschaften gedacht. Darüber hinaus gibt er dem Schulpraktiker eine Fülle unerläßlicher Hilfen zur Vorbereitung und Durchführung von Demonstrationsversuchen. Jedem Kapitel ist ein Verzeichnis weiterführender Literatur beigegeben.

F. Bukatsch: **Aufbauender und abbauender Stoffwechsel.** Hier stellt ein erfahrener Hochschullehrer erprobte Versuche zur Stoffwechselphysiologie von Pflanzen, Tieren und Mikroorganismen aus seiner Universitätspraxis zur Verfügung. Einer kurzen Einführung in die Strukturen und Funktionen der Zelle folgen etwa 150 Einzeldarstellungen von Experimenten mit genauen Anweisungen über Material, Geräte,

Aufbau und Zeitdauer. Gefahrenquellen und Tierquälereien sind ausgeschlossen. Das Spektrum der Arbeitspraxis reicht von einfachen Nachweisen und mikroskopischen Beobachtungen bis zu modernen Verfahren mit einem vertretbaren Aufwand an Apparaturen: eine Fundgrube von Anregungen, die es dem Biologen ermöglichen, seinen Kollegiaten wissenschaftspropädeutische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln! Außerdem werden Hinweise zur Arbeitsplatzausstattung unter Angabe von Bezugsquellen gegeben. Das reichhaltige Angebot wird durch einen Anhang über 17 einfache Ferment-Versuche für Schülerübungen ergänzt.

K. Freytag: **Versuche zur Sinnesphysiologie, zum Wachstum, zur Entwicklung und biologischen Regelung.** In diesem Kapitel sind fast 180 Versuche zur Reiz- und Wachstumsphysiologie leicht zu beschaffender Pflanzen sowie zur Sinnesphysiologie der Tiere und des Menschen ausgewählt und detailliert beschrieben. Es werden vorwiegend einfach auszuführende Präparations- und Untersuchungsverfahren, daneben auch instruktive Testmethoden an Versuchspersonen angegeben, ferner Anleitungen zum Bau von Geräten und Modellen. Einige Experimente und Beobachtungen zur Individualentwicklung der Tiere und Versuche über Regelvorgänge unseres Körpers beschließen diesen Abschnitt.

E. Stengel: **Ökologie.** Der Verfasser will ökologische Wissenschaft und Feldpraxis für den Unterricht bereitstellen. Er verbreitet sich in allgemeinen Erörterungen über Lebensgemeinschaften und Umweltfragen, gibt einige Hinweise zur Untersuchung und Bewertung ökologischer Sachverhalte und skizziert didaktische Beispiele mit Schülerarbeiten über Landschaftskartierungen und phänologische Beobachtungen.

Der neue Band ist, insgesamt gesehen, ein wertvolles Nachschlagewerk für denjenigen Biologen, der seinen Schülern nicht nur Kreidestaub, sondern erlebte Naturwissenschaft bieten will. A. Riedl

Herder Lexikon Chemie. Bearb. i. A. der Lexikonredaktion von Dr. *Ottokar Peter.* Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1973. 10,5×19,8 cm, 256 S. mit rund 2660 Stichwörtern und über 475 Abb. u. Tab., Plastik flex. DM 17,80 (Best.-Nr. 16455).

Mit der neuen Lexikonreihe bringt der Herder Verlag eine Buchform auf den Markt, die interessante Ansatzpunkte zeigt. Der vorliegende Band wendet sich nicht an den Fachchemiker, sondern an einen breiten Leserkreis, zu dem in erster Linie Schüler, Studenten und Lehrer gehören. Geboten werden Grundinformationen; ein Lehrbuch oder ausführliches Nachschlagewerk soll nicht ersetzt werden. Die Informationen zu den einzelnen Stichworten sind knapp und sachlich, setzen allerdings Grundkenntnisse in der chem. Formelsprache und den Maßeinheiten voraus. Nach dem Begriff folgt jeweils die Formel, wenn erforderlich die Definition und bei Stoffen Angaben über Eigenschaften und Verwendung. Tabellen und Skizzen ergänzen den Wortteil, wenn auch gelegentlich schwer lesbar. Alle Stichworte auf ihre sachliche Richtigkeit zu prüfen ist nicht Aufgabe dieser Besprechung. Nur nebenbei sei auf einige Kleinigkeiten verwiesen, die aber den Wert des Bändchens nicht schmälern: die Begriffserklärungen zu vielen Stichworten sind nicht bei der neuen, internationalen Nomenklatur, sondern jenen der alten zu finden; hier wäre eine einheitliche Lösung begrüßenswert. Vereinzelt haben sich veraltete Darstellungen und Erklärungen eingeschlichen (Stahlherstellung; Methylenblau als Wurmmittel; Atombilder; KCN in der Fotografie). Manche Erläuterungen sind für den Nichtchemiker etwas zu knapp ausgefallen (Redoxsysteme). Chemische Symbole erscheinen nur bei den Elementen als Stichworte; sonst sind es stets die vollen Bezeichnungen. Der Rezensent empfiehlt das Buch gern allen angesprochenen Adressaten: für wenig Geld erhält der Leser ein gutes Nachschlagewerk. N. Herrmann

Herder Lexikon Umwelt. Bearb. i. A. der Lexikonredaktion von Dr. *Udo Becker.* Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1973. 10,5×19,8 cm, 216 S. mit rund 1800 Stichwörtern sowie über 300 Abb. u. Tab., Plastik flex. DM 17,80 (Best.-Nr. 16457).

Mit dem Band „Umwelt" hat die Lexikonredaktion des Herder Verlages in eine

echte Marktlücke gestoßen und ein Nachschlagewerk herausgebracht, das jeder, der mit dieser Thematik in irgendeiner Form, und sei es nur als Zeitungsleser, zu tun hat, gern und mit Erfolg benutzen wird. Die Auswahl der Stichwörter zeugt von fundierter Kenntnis des breitgefächerten Themenkatalogs. Die Begriffe aus den Fachwissenschaften Biologie, Chemie, Klimatologie, Meteorologie und Technik sind ebenso erfaßt wie jene des gesellschaftspolitischen, sozialkundlichen und wirtschaftlichen Bereiches. Einbezogen sind auch die zuständigen nationalen, europäischen und internationalen Organisationen und — nicht zu vergessen — die vielen Amerikanismen, ohne die es nun einmal nicht zu gehen scheint. Die Begriffserklärungen sind sachlich knapp, dabei aber gut verständlich. Einfache Strichskizzen, Schwarzweißabbildungen und Tabellen ergänzen den Wortteil. Lobenswert sind auch das übersichtliche Layout, der klare, gut lesbare Druck und, auf vielen Seiten, der Raum für Randnotizen. Der Verlag geht mit dieser einfachen, handlichen Ausstattung, die einen günstigen Preis erlaubt, sicher den richtigen Weg. Dem Rezensenten ist es ein Vergnügen, das Buch allen Kollegen, aber auch den Schülern der Mittel- und Oberstufen wärmstens zu empfehlen. Darüber hinaus sollte es in keiner Bücherei einer Auslandsschule fehlen. N. Herrmann

Günther Osche: **Ökologie.** Grundlagen — Erkenntnisse — Entwicklungen der Umweltforschung. 143 S., ein- u. mehrfarb. Abb. im Text u. auf Tafeln (Bestellnr. 16 405).

Peter Emschermann: **Entwicklung.** Grundlagen — Erkenntnisse der tierischen Fortpflanzung und Ontogenie. 128 S., ein- u. mehrfarb. Abb. im Text u. auf Tafeln (Bestellnr. 16 406). Reihe „studio visuell", Großoktav. Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1973, geb. je DM 20,—.

Diese beiden Bände setzen die gut eingeführte Reihe (Genetik, Verhalten, Paläontologie und Evolution, in 3/73 und 10/73 bespr.) in bewährter Form und Ausstattung fort. *Ökologie* als Schlagwort ist heute jedem bekannt. Im Unterricht, bes. in Biologie, muß sie erst die Beachtung finden, die ihr gebührt. Unsere Schulbücher bieten zu wenig fundamentale Information. Genau hier springt das vorliegende Buch ein. Es führt grundlegend in das einschlägige Begriffsvokabular ein und legt die Problematik der Umweltbiologie an einfachen Beispielen dar. Zunächst werden die Umweltfaktoren vorwiegend terrestrischer Lebensräume und die mannigfaltigen Wechselbeziehungen zwischen ihren Organismen behandelt. Eine mathematische Modellanalyse führt zum Verständnis der Selbstregulation des biologischen Gleichgewichts innerhalb einer Lebensgemeinschaft. Beispiele für ökologische Forschungsarbeit und angewandte Wissenschaft werden am Lebensraum Bergbach bzw. an den Methoden der biologischen Schädlingsbekämpfung demonstriert. Eine Betrachtung des gesamten Ökosystems mit seinen Stoffkreisläufen unter dem Aspekt der Produktionsbiologie rundet diesen klassischen Grundlehrgang der Ökologie ab und schafft das nötige Verständnis für die Problematik der Umweltvergiftungen durch die Zivilisation. Alle Erörterungen sind durch Diagramme oder ausgezeichnete Bildübersichten veranschaulicht. Etwas außerhalb des Kontextes steht das reich illustrierte Kapitel über besondere Wechselbeziehungen der Organismen in Symbiose und Parasitismus, den Spezialgebieten des Verfassers. — Im Band *Entwicklung* wird zunächst die Fortpflanzung in ihren verschiedenen Formen unter Verwendung allzuvieler Termini ausführlich geschildert. Das Kapitel enthält kleine Randzeichnungen und schließt unvermittelt mit dem Menstruationszyklus. Im zweiten Abschnitt ist die Entwicklungsgeschichte von den Furchungstypen bis zu den Larvenformen dargestellt und einprägsam illustriert. Der Verfasser schneidet das Problem des Alterns und des stammesgeschichtlichen Hintergrundes der Individualentwicklung an und klärt die Entwicklungsursachen experimentell auf. Übersichtliche Funktionsskizzen erläutern die Zusammenhänge hervorragend. Der steuernde Einfluß der Erbsubstanz und mögliche Krebsursachen werden diskutiert, dagegen fehlen die Fragestellung nach der besonderen Natur des Menschen und ihre

ontogenetische Deutung. — Die beiden Bände zeichnen sich durch klaren Text und didaktisch gute Illustrationen aus. Zahlreiche Randhinweise und ein ausführliches Register erleichtern jeweils die Orientierung; weiterführende Literatur ist angegeben. Beide können als Arbeitsgrundlage für den Biologieunterricht in der Studienstufe empfohlen werden. Der Band Ökologie wird wegen seiner fachübergreifenden Thematik den Lehrern aller Schulgattungen eine Bereicherung sein. A. Riedl

Heinz Griesel: **DIE NEUE MATHEMATIK für Lehrer und Studenten. Bd. 2: Größen, Bruchzahlen, Sachrechnen.** Hermann Schroedel Verlag, Hannover 1973. 239 S. mit Schwarzweiß-Abb., Kst. DM 17,80 (Bestellnr. 34022). — **Lösungsheft** (Bestellnr. 34026).

Die Fortsetzung des in 7—8/72 besprochenen ersten Bandes enthält eine Stoffauswahl, deren Inhalte in den Mathematikunterricht der 7. Kl. aller Schularten hineinreichen. Es werden Größen (Längen, Flächen, Volumina, Gewichte, Zeitspannen, Geldwerte, Größenstrukturen), Bruchzahlen sowie Dezimal- und Systembrüche behandelt. Ein Kapitel ist dem Sachrechnen mit ein oder zwei Größenbereichen gewidmet (Prozent-, Zins- und „Schluß"-Rechnung, Antiproportionalitäten u. m.), ein weiteres Kap. abschließenden Betrachtungen zu den natürlichen Zahlen. Wegen der eingehenden Bearbeitung des Stoffes wird ein dritter Band erforderlich. Die Vorzüge des ersten Bandes (ausführliche Darstellung, Klarheit, Praxisnähe) zeichnen auch die Fortschreibung aus. Das Buch zielt in erster Linie auf Verdeutlichung des fachlichen Hintergrundes des Mathematikunterrichts. Darüber hinaus gibt der Autor wieder eine Fülle didaktischer Hinweise (z. B. Einführungen, Vergleiche, Darstellungen). Die Stoffanalysen ermöglichen sachgerechte Formulierungen von Lernzielen und somit „die Entwicklung eines angemessenen methodischen Instrumentariums". Das Buch wird nicht nur Lehrern und Studenten, sondern allen empfohlen, die eine gründliche Orientierung über den „modernen Mathematikunterricht" suchen. K. Nehling

Lehrgang Moderne Mathematik. Eine Einführung zum Selbststudium. Loseblattsammlung in 2 Ordnern. **Band 1: Mengen und Relationen. Algebraische Strukturen. Teilbarkeit im Bereich der natürlichen Zahlen.** 1973, XXXIV, 762 S. mit über 300, z. T. farb. Abb., DM 90,—. — **Band 2: Zahlbereichserweiterungen. Elementare Gleichungslehre. Elementare Wahrscheinlichkeitsrechnung.** 1974, XIV, 569 S. (Seiten 763—1331), DM 70,—. Im Gemeinschaftsverlag der Verlage Beltz, Weinheim, und Herder, Freiburg.

Es handelt sich bei diesem Lehrgang „Moderne Mathematik zum Selbststudium" um eine bearbeitete Neuausgabe der Studienbegleitbriefe zum Funkkolleg Mathematik, die unter der wissenschaftlichen Leitung der Professoren Heuser, Karlsruhe, und Tillmann, Mainz, standen. Die Studienbegleitbriefe wurden überarbeitet von einer Redaktionsgruppe des Deutschen Instituts für Fernstudien an der Universität Tübingen von Rainer Engelhard, Renate Engelhard-Schäfer und Udo Schweizer. Der vorliegende Lehrgang muß ganz auf dem Hintergrund des Quadriga-Funkkollegs Mathematik gesehen werden, mit dessen Ausstrahlung über die 4 bekannten Rundfunkanstalten im April 1970 begonnen wurde. Wenn mit dieser zweibändigen Loseblattsammlung die überarbeiteten Studienbegleitbriefe des Funkkollegs auch einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden, scheint es angebracht, Ziele und didaktische Strukturen des Funkkollegs zu skizzieren, um Form und Aufbau dieses Lehrgangs verständlich zu machen. Bedeutsame Fragen bei der Anlage eines solchen Werks sind die Festlegung des Adressatenkreises, des Niveaus und des wissenschaftlichen Anspruchs. Die Konzeption des Quadriga-Funkkollegs verpflichtete von vornherein zur Vermittlung wissenschaftlicher Sachverhalte. Der Hochschullevel legte eine Niveaugrenze für die Darbietung und Reflexion des Gebotenen fest. Wie sich einerseits das Funkkolleg als Studienmodell mit Hochschulcharakter versteht, so wendet es sich andererseits als berufsbegleitendes Kontaktstudium bewußt an einen breiteren und damit differenzierteren Adressatenkreis mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen. Die Chance, daß

überhaupt eine gemeinsame Plattform für einen so differenzierten Adressatenkreis gefunden werden konnte, lag beim Funkkolleg Mathematik wie auch bei diesem Lehrgang „Moderne Mathematik" darin, daß die Vermittlung der Grundbegriffe und Methoden der Neuen Mathematik gleichsam bei Punkt Null beginnt. Damit kann dieser Lehrgang neben seiner Hauptfunktion als Kontaktstudium auch als Propädeutikum gelten. Die aufschließende Kraft des mathematischen Denkens beruht u. a. darauf, daß die Mathematik nicht in erster Linie konkrete Einzelgegenstände, sondern Beziehungen oder Relationen zwischen weitgehend unspezifizierten Objekten untersucht und daraus allgemeine Beziehungsgeflechte oder Strukturen herleitet. Bei der Darstellung einer strukturell verstandenen und zu didaktischer Neubesinnung führenden Mathematik wie in diesem Lehrgang hilft sehr, daß die mathematische Forschung in den letzten Jahren die tragende Bedeutung einiger Grundstrukturen besonders herausgestellt hat: neben der Mengenlehre die Relationen und Abbildungen, die algebraischen Strukturen und die topologischen Strukturen. Dementsprechend ist der erste Band dieses Lehrgangs vornehmlich der Einführung in einige Grundstrukturen gewidmet. Die ersten 13 Folgen behandeln das Thema: Mengen und Relationen, die Folgen 15 bis 24 untersuchen die algebraischen Strukturen, die Folgen 25 bis 30 behandeln die Teilbarkeit im Bereich der natürlichen Zahlen. Band 2 wendet sich stärker einer anwendungsorientierten Mathematik zu: nach den Zahlbereichserweiterungen in den Folgen 31 bis 43 werden Systeme linearer Gleichungen und Ungleichungen (Folgen 45 bis 49), lineare Optimierungen (Folge 50) und elementare Wahrscheinlichkeitsrechnung (Folgen 51 bis 54) behandelt. Jedem Band ist ein Anhang B mit Übungsaufgaben, Hausarbeiten, Lösungen der Übungsaufgaben und der Aufgaben im Text beigegeben — eine sehr lobenswerte Ergänzung! Beide Bände sind in der Form einer Loseblattsammlung in Ringbuchautomatik angelegt, so daß bestimmte Folgen, Hausarbeiten o. ä. in kleinen Ringbuchheftern getrennt geführt werden können, was das sehr umfangreiche Werk leichter handhaben läßt. Insgesamt ein sehr zu empfehlender Lehrgang zum Selbststudium in Moderner Mathematik, für Oberstufenschüler wie für Mathematikstudenten, für Schüler, die im Selbststudium externe Prüfungen anstreben, wie für Lehrer aller Schularten, vor allem auch für Berufstätige in Industrie und Wirtschaft!

H. G. Becker

Alfred Breitkopf/Walter R. Fuchs (Hrsg.): **Knaurs Mathematik-Fahrplan.** Vor- und Grundschule. Für Schüler, Eltern, Lehrer. Droemer Knaur, München 1974. 212 S. mit 152, davon 21 farb. Abb., 12×19,2 cm, geb. DM 24,—.

Das lexikalisch angelegte Werk (von „Addition" bis „Zahlenstrahl") soll Grundschüler und Eltern mit der neuen Mathematik anfreunden und „größere Ausrutscher" auf dem glatten Parkett der Mathematik verhindern helfen. Es wird teilweise versucht, wichtige Begriffe durch Übersetzen in die kindliche Umgangssprache zu erklären (z. B. „äquivalente Mengen sind ... Mengen, die zusammenpassen"). Bildsymbole zeigen jeweils an, um welche Art der Information es sich handelt (Arithmetik, Mengenlehre, Aussagenlogik o. a.) und ob sie für Schüler, Eltern und/oder Lehrer bestimmt ist. Das Buch wurde reichlich mit Beispielen, Tabellen, Diagrammen und Graphiken versehen. Im Anhang sind neben dem Register eine Erklärung mathematischer Zeichen, das griechische Alphabet und römische Ziffern, ein Artikel über Größen und ihre Messung, die Empfehlungen und Richtlinien zur Modernisierung des Mathematikunterrichts an den allgemeinbildenden Schulen (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 3. Oktober 1968) sowie ein geschichtlich unterlegtes Plädoyer für die Mengenlehre zu finden.

K. Nehling

Erwin Glonnegger/Walter Diem: **Das große Ravensburger Spielbuch.** Otto Maier Verlag, Ravensburg 1974. 360 S. mit zahlreichen, teils farbigen Abbildungen, Kunststoffeinband DM 28,— (Bestell-Nr. 42600).

Wer würde an eine solche Vielzahl von Spielen denken, mit denen dieses schmucke Ravensburger Buch aufwartet! Und doch

sind die etwa 400 Muster — vertraute oder verlockende unbekannte — nur eine Auswahl der „besonders beliebten und reizvollsten" Spielformen aus aller Welt. Spiele für Kinder und Erwachsene, Sport- und Geländewettkämpfe, Unterhaltungen bei Festen und auf Reisen, Brett-, Lege-, Karten-, Würfel-, Denk-, Schreib-, Zeichen- und Streichholzspiele: Die Fülle wird noch deutlicher, wenn man das ausführliche Verzeichnis mit Untertiteln und Varianten aufschlägt. — Durch Text und Zeichnungen werden Anzahl der Mitwirkenden, Spielverlauf, Regeln, Maße der Spielflächen, Mannschaftsaufstellungen, Ballführungen, Setzen der Steine und Figuren erläutert. Man erfährt, wo ggf. das Material zu beziehen oder wie es selbst anzufertigen ist. Wiedergaben schöner alter Spielbretter, Graphiken, französische, deutsche, europäische Karten lockern das Lesebild auf. Kauzige, fingerhakelnde Gestalten, biedere Skatbrüder, Gesichter mit nachdenklichen, unentschlossenen, verschmitzten, siegesfreudigen oder enttäuschten Mienen begleiten die Texte. Das Buch berichtet u. a., daß die Urform der meisten Brett- und Würfelspiele, das indische „Pachisi", Tausende von Jahren alt ist; daß das älteste Mühlefeld auf der Dachplatte eines um 1400 v. Chr. erbauten ägyptischen Tempels gefunden wurde; daß „Halma", „Reversi" und „Bridge" aus England stammen; daß seit 600 Jahren gekegelt wird und Herder, Schiller, Goethe und Kant zu den vielen berühmten Kartenspielern gehörten. — Spiele dienen nicht nur dem Zeitvertreib, der Unterhaltung und körperlichen Betätigung. Neben der Vermittlung zwischenmenschlicher Kontakte prüfen und fördern sie Kenntnisse, Beobachtungsgabe, Merkvermögen, sogar, wie die „Kim- oder Testspiele", Hören, Riechen, Schmecken und Tasten oder das Gefühl für Zeitverlauf und Dimensionen. Das Ravensburger Spielbuch bietet sich als überraschende Fundgrube dem Familienkreis, Kinderbetreuern, Schulen, freizeitnutzenden Jugendgruppen, Vereinen an und selbst den Alleingängern, die von der Tageshetze abschalten möchten oder als „Einsame" bei den verschiedenen „Patiencen" Zerstreuung suchen. J. Krull

Arnold Hauser: **Kunst und Gesellschaft** (Beck'sche Schwarze Reihe Band 100). Verlag C. H. Beck, München 1973. 241 S., Ppb. DM 10,80.

Endlich eine Soziologie der Kunst, nicht um der Soziologie, sondern um des Künstlers willen verfaßt! Der Mensch und das Unerklärbare seines Schaffens stehen im Querschnitt des Denkens des erfahrenen und weltbekannten Sozialhistorikers der Kunst über allem. Seine Grundlegungen über Gesellschaft und Kunst lesen sich wie aneinandergereihte perlenhafte Essays; dabei kann man zu lesen beginnen, wo man will; erst zum Schluß steht die erwartete historische Darstellung, die aber so gerafft und prall ist vom Gedankengut eines großen Lebens, daß jedermann Gewinn haben muß beim Studium dieses Werkes. Es führt von der Höhlenmalerei der älteren Steinzeit als Instrument der Magie über alle Künste als Machtinstrumente im Dienst der Mächtigen dieser Erde zum soziologischen Wendepunkt im Klassizismus und in der Romantik, führt über die plebejerhaften Maler des objektiven zu den Malern des subjektiven Naturalismus, um dann zu klären, wie zuletzt als „Inzucht der ästhetischen Kultur" die Kunstwerke für die Künstler geschaffen werden und wie der Gegenstand der Kunst nur noch die Kunst selbst ist. Mit Recht ist das Werk ein Jubiläumsband des Verlages. Und die kleinen Fragezeichen des Rezensenten? Sie liegen im Papierkorb. Dafür entstanden Merkzettel zum Erweitern seines Kunstunterrichts; am Ende seines Berufslebens wahrlich eine Huldigung an Arnold Hauser! H. Rieder

Peter Heinig: **Spielobjekte im Kunstunterricht.** Otto Maier Verlag, Ravensburg 1973. 106 S., 34 farb. u. 21 schwarzw. Abb., lam. DM 29,50.

Zunächst gibt der Verfasser einen Überblick über die Entwicklungsgeschichte kinetischer Objekte. Er verweist auf die ersten Automaten sowie auf kunstvolle Marionettentheater und technisch komplizierte Spielwerke des Mittelalters. Im 20. Jh. wächst das Interesse der Kunst an mobilen Objekten, jedoch erst nach der 3. documenta in Kassel im Jahre 1964 wird die

kinetische Objektkunst allgemein bekannt und vielfältig weiterentwickelt. Diese Kunstwerke wollen nicht nur betrachtet, sondern auch bewegt und somit verändert werden. Spielobjekte dieser Art erleichtern den Zugang zu kinetischen Kunstwerken, und damit dürfte die Herstellung solcher Spielobjekte im Kunstunterricht gerechtfertigt sein. Der Verfasser weist darauf hin, daß die Disposition der Bildsamkeit gerade bei diesen Arbeiten besonders berücksichtigt werden muß; er betont, daß auch ältere Schüler durchaus ansprechbar sind, besonders wenn Zeit, Raum und Kosten es erlauben, großformatige Arbeiten in Team- oder Projektarbeit in Angriff zu nehmen. Schließlich werden Unterrichtsbeispiele für alle Schularten angeboten, die als Anregung dienen sollen. Ein sich heute als Technikunterricht verstehendes „Werken" findet hier eine Thematik, die nicht nur technisch-funktional, sondern auch bildhaft-sinnenhaft ist. K. Buchmann

Gerold Kaiser: **Kunstunterricht in der Eingangsstufe.** Aufgabenpassagen aus den Bereichen Malen, Zeichnen, Formen und Bauen. Otto Maier Verlag, Ravensburg 1973. 128 S., 80 (davon 49 farb.) Abb., lam. DM 35,—.

Dieses Buch verfolgt ein doppeltes Ziel: Einmal will es die fachdidaktische Diskussion um die Reform der Eingangsstufe vorantreiben, zum anderen einen konkreten Beitrag zur Unterrichtspraxis leisten. Kaisers Unterrichtskonzeption beruht darauf, im Kunstunterricht nicht Einzelaufgaben zu stellen, sondern Aufgabenpassagen, wobei mehrere Aufgaben aufeinander bezogen bzw. miteinander verbunden werden, um das Kind vom einfachen zum komplexen Gestalten weiterzuführen. Die zusammenhängenden Unterrichtseinheiten sollen dem Schüler die Möglichkeit geben, einmal erworbene und schon angewandte Kenntnisse und Erfahrungen auf neue Situationen zu übertragen. Es soll erreicht werden, daß er einsehen lernt, daß gestalterisches Tun zu einem Ergebnis eigener Bedeutung führt, daß dieses Ergebnis eine lesbare Mitteilung ist, die verändert und weiter bearbeitet werden kann. Dazu ist es nötig, gewonnene Erfahrungen ins Bewußtsein zu heben und sprachlich zu formulieren, damit sie leichter für die nächste gestalterische Aufgabe genützt werden können. Zwar ist der Gedanke, vom Leichten zum Schweren zu führen, keineswegs neu, wohl aber noch nie so konsequent konzipiert worden. Das vorliegende Buch bietet zahlreiche Aufgabenpassagen aus den Bereichen Zeichnen und Malen sowie Bauen und Formen an, die zu einer kritischen Auseinandersetzung auffordern und zu eigenen Aufgabenformulierungen veranlassen sollen. K. Buchmann

Geschichte der deutschen Literatur von den Anfängen bis zur Gegenwart. Bd. III: Von der Romantik bis zum späten Goethe. Von *Werner Kohlschmidt.* Phil. Reclam jun., Stuttgart 1974. 764 S., UB Format, Ln. DM 32,80.

Neun Jahre nach dem in 11/67 besprochenen 2. legt der Berner Ordinarius den 3. Band des nun fünfbändig geplanten Gesamtwerks vor. Dieses „will Einführung und Ratgeber sein für die Lektüre und Deutung von literarischen Bewegungen und Stilrichtungen, die in der Geschichte wirksam und bestimmend waren, ohne Rücksicht auf ein Mehr oder Weniger an vordergründiger Aktualität der Quellen" (S. 6), so daß auch der literarische Historismus und die Trivialliteratur nicht ausgespart werden. Die vier Hauptteile des Bandes (Die Frühromantik, Über den Epochen, Die Hoch- und Spätromantik, Der späte Goethe) sind übersichtlich in Kapitel, die Kapitel in Abschnitte untergliedert. Was W. v. Humboldt darlegte: wie das historische Material totes Material bleibt, wenn nicht eine lebendige Subjektivität es durchdringt und gleichsam aus dichterischer Kraft neugestaltet (Berliner Akademie-Rede 1821 „Über die Aufgabe des Geschichtsschreibers", S. 464), wird von Kohlschmidt beherzigt. Er erliegt nicht der urteilsmindernden Ehrfurcht vor der Tradition, sondern bemüht sich mit kritischem Verstand und auch mit distanzierendem Humor um eine eigenständige Wertung, wobei er neuere Forschungsergebnisse angemessen berücksichtigt. Daß er dem Leser die wesentlichen Daten aus dem Leben der Dichter und knappe Inhaltsangaben heute kaum mehr gelesener Werke bietet, ist besonders zu begrüßen.

Heute, da Literaturgeschichte ins Zwielicht geraten ist und große Kompendien nicht mehr gefragt sind, entspricht diese beeindruckende Darstellung dem Bedürfnis aller, die sich rasch und doch gründlich unterrichten wollen. Natürlich enthält das Werk neben Abbildungsverzeichnis (747—754) und Register (755—764) eine gediegene Bibliographie (723—745). Als nur dem Gehalt nach gewichtiger Begleiter ist es den mit leichtem Gepäck ausreisenden Germanisten sehr zu empfehlen. G. Scholz

Heinz Griesel: **DIE NEUE MATHEMATIK für Lehrer und Studenten. Bd. 3: Rationale Zahlen, Algorithmen, Verknüpfungen, Gruppen.** Hermann Schroedel Verlag, Hannover 1974. 178 S., Kst. DM 13,60 (Bestellnr. 34024). — **Lösungsheft** i. Vorb., kart. (Bestellnr. 34027).

Der dritte Band schließt mit der Behandlung rationaler Zahlen (Operatoren auf Skalenbereichen und symmetrischen Erweiterungen von Größenbereichen), mathematischer Tätigkeiten (schriftl. Rechenverfahren, Algorithmen und Flußdiagramme), der Verknüpfungen und ihrer Eigenschaften, für den Unterricht geeigneter Gruppen sowie der weiteren Strukturbegriffe „Körper" und „Ring" das Werk ab. Auch hier ist das Grundwissen wieder praxisnah und leicht verständlich dargestellt und der didaktische Bezug gewahrt. Gemessen an Inhalt und Ausstattung erscheint der Band ausgesprochen preiswert. K. Nehling

Zeitschriftenschau

Zielsprache Englisch. Zeitschrift für den Englischunterricht in der Weiterbildung. Max Hueber Verlag, Heft 4/1974. — Unter der Übersdhrift „Veränderungen" schreibt der bekannte Lehrbuchautor Hans G. Hoffmann: „1964 fand in Berlin ein Sprachlehrer-Kongreß statt, der mir unvergeßlich ist... Die Vorträge und Diskussionen dieses Berliner Kongresses hatten für mich etwas Unwirkliches. Die Herren, die da in den Auditorien und Korridoren der Kongreßhalle mit schwarzen attaché cases und selbstsicherem Gebaren wandelten, wirkten auf mich wie eine Mischung von orientalischen Teppichhändlern, zentralafrikanischen Medizinmännern und sales engineers eines führenden Elektronikkonzerns, bei dem ich längere Zeit Englischkurse abgehalten hatte ... Gemeinsam war ihnen..., daß sie alle das Ei des Kolumbus, das Sesam-öffne-dich, das endgültige Rezept für einen erfolgreichen Sprachunterricht entdeckt hatten...

Für die Fremdsprachenmethodik und -didaktik war ein Jahrzehnt der Unduldsamkeit und des Extremismus angebrochen. Wer fortan in Fachkreisen etwas gelten wollte, mußte a) ein fanatischer Verfechter der Einsprachigkeit sein, b) die von ihm vertretene Methode als „programmierten Unterricht" bezeichnen und c) ein Maximum an technischen Apparaten für jede Form von Sprachunterricht postulieren.

Der Berliner Sprachlehrer-Kongreß von 1964 ist heute vergessen. Auch die dort vertretenen Auffassungen haben nicht lange überlebt. Die Heilsbotschaften sind durch andere abgelöst. Wo aber stünde der Sprachunterricht heute, wenn es neben den Ideologen nicht auch Pragmatiker, neben den Utopisten nicht auch immer Realisten gegeben hätte?"

Armant, Deutsch-Arabische Kulturzeitschrift. Herausgeber Helmut Birkenfeld, 5 Köln 41, Wiethasestr. 66. — Die Zeitschrift bemüht sich um Erforschung und Deutung der verschiedenen Kulturkreise Ägyptens. So enthält Nr. 12/1974 Beiträge aus dem altägyptischen, dem koptisch-christlichen, dem islamischen und dem modernen Lebensbereich. G. Lepiorz

Anschriften der Mitarbeiter dieses Hefts

Hermann Sewing, 44 Münster, Jöttenweg 4/6. — Hans-Ekkehard Eckert, BP 98, Lycée Normal, Korhogo, Elfenbeinküste. — Werner Brosch, Deutsche Schule, Athen-Amaroussion, Griechenland.

BHW: Die Bausparkasse, die es ihren Kunden leichter macht



Wir sorgen dafür, daß Deutschlands öffentlicher Dienst bauen kann!

Angehörigen des öffentlichen Dienstes bietet das BHW Vorteile, die es sonst nirgends gibt. So haben wir beispielsweise einen Sondertarif für Klein- und Mittelverdiener: Kleine Sparraten, kleine Tilgungsraten. Allen unseren Kunden bieten wir günstige Zuteilungsbedingungen und außerordentlich günstige Zinskonditionen. Und dazu kommen noch ein paar Extras, die es ebenfalls nur beim BHW gibt. Extras, die Sie sich nicht entgehen lassen sollten. Auch Sie können bauen, ein Haus oder eine Wohnung kaufen, wenn Sie BHW-Bausparer werden. Am besten wenden Sie sich an die nächste Beratungsstelle oder Ihren BHW-Vertrauensmann.

BHW die Bausparkasse für Deutschlands öffentlichen Dienst 325 Hameln

Norbert Becker, **Fachdeutsch für Naturwissenschaftler**
(Mathematiker, Physiker, Chemiker) Alemán instrumental para cientificos
145 Seiten, kart. DM 12,—, Hueber-Nr. 1236

Lehrerhandbuch. Manual del profesor
65 Seiten, geheftet DM 8,—, Hueber-Nr. 2.1236

Der Lerner kann nach Durcharbeitung dieses Lehrbuches Fachtexte mittlerer bis gehobener Spezialisierung verstehen. Mit Hilfe des Lehrerhandbuches kann diese Neuerscheinung auch im Selbstunterricht erfolgreich verwendet werden.

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

Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften

Ein Lehrbuch für Ausländer

von Günter Schade

5., durchgesehene Auflage, 261 Seiten, DIN A 5, kartoniert und kaschiert, DM 15,80

Dieses seit Jahren weit verbreitete Lehrbuch ist in erster Linie für die Unterrichtung der Ausländer bestimmt, die an deutschsprachigen Universitäten und Hochschulen studieren oder wissenschaftlich arbeiten wollen. Es setzt Grundkenntnisse im Deutschen voraus und möchte den Weg in die Sprache der Wissenschaften ebnen. Wissenschaftssprache bedeutet hier nicht nur Sprache der Naturwissenschaften, sondern meint alle Fachrichtungen; wenn auch die von den Ausländern bevorzugten Fächer besonders berücksichtigt wurden.

Es ist die Absicht des Verfassers, einzelne sprachliche Phänomene im syntaktischen Zusammenhang zu zeigen und somit die Sprachstruktur für den Ausländer durchsichtig zu machen. Obwohl das Buch aus der Unterrichtspraxis in den Deutschkursen für Ausländer und am Studienkolleg der Freien Universität Berlin erwachsen ist, hat es doch der modernen Sprachwissenschaft sehr viel zu verdanken, besonders dem Strukturalismus und den Arbeiten zur Transformationsgrammatik.

Deutsche Kultur — Eine Einführung

von Heinz Fischer

unter Mitarbeit von G. Knackstedt, L. Abicht, A. Arnold, M. Disteli, D. Themelis, W. Bottenberg, E. B. Förster, R. Eggleston, R. Dolz

170 Seiten, 13 Abbildungen, DIN A 5, kartoniert und kaschiert, DM 14,80

Der Band dient der allgemeinen Information sowie vornehmlich als Arbeitsmittel und Lehrbuch beim Deutschunterricht für Ausländer. Er gibt einen landes- und kulturkundlichen Überblick über die Bundesrepublik und ihre Nachbarländer in ihrer historischen Entwicklung. Behandelte Themenkreise: Geschichte — Wegweiser durch die Bundesrepublik — Einige Fakten über die DDR — Österreich — Schweiz — Deutsche Landschaften — Die deutsche Sprache — Sprachliche Kulturgeschichte — Erziehung — Musik — Das deutsche Volkslied — Kunst — Literatur — Theater — Folklore — Trachten — Humor.

Reading Knowledge in German for Art Historians and Archaeologists

Englisch-deutscher Lesekurs für Kunstgeschichtler und Archäologen

von Hans-Peter Apelt

ca. 120 Seiten, DIN A 5, kartoniert, ca. DM 14,50

Der Autor legt aus seiner großen Erfahrung im Deutschunterricht für Ausländer mit diesem Lehrbuch einen sprachlichen Einführungskurs für englischsprachige Studenten vor, der das Studium der deutschen Kunstgeschichte und Archäologie ermöglicht. Die Lesefähigkeit deutscher wissenschaftlicher Texte wird in systematisch aufgebauten Lektionen und Übungen erarbeitet. Der erforderliche Wortschatz wird in gezielter Anordnung vermittelt.



ERICH SCHMIDT VERLAG
Berlin 30 - Bielefeld - München 60

AV Pädagogik

Eine neue Buchreihe über audiovisuelle Medien im Unterricht

Audiovisuelle Medien haben in den letzten Jahren in der pädagogischen Diskussion eine zunehmende Rolle gespielt.
Immer mehr Geräte kommen auf den Markt, immer mehr Filme, Dias, Transparente, Tonbänder und andere AV-Medien werden angeboten.
Literatur über den didaktisch sinnvollen Einsatz solcher AV-Medien war bisher selten.
Die neue Reihe AV Pädagogik soll diese Lücke schließen, sie behandelt in drei Reihen den Gesamtkomplex Audiovisuelle Medien im Unterricht.

Reihe B: Technik
Hier werden die technischen Bedingungen für den didaktisch sinnvollen Einsatz eines bestimmten AV-Mediums im Unterricht dargestellt:

Die Arbeitsprojektion im Unterricht

mit Beiträgen von Hans-Jürgen Hübner, Lothar Mühlberger 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 dazugehörenden Arbeitsblättern, ein anderes, das die Unterstützung von Gruppenunterricht durch Arbeitsprojektion darstellt.

Reihe C: Fachdidaktik
Diese Reihe zeigt dem einzelnen Lehrer anhand praktischer Beispiele, was er in seinem Fach mit audiovisuellen Medien machen kann:

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 Buch 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.

Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht
Ernst Klett Verlag

Geschäfts- und Verhandlungssprache Deutsch

Ein Audio-Kurs von Hans Wolfgang Wolff

(Language Programmes Development Centre - Sprachen in Wirtschaft und Technik - Reihe D: Deutsch)

Jede der 10 Lerneinheiten dieses Kurses besteht aus:

TEXTHEFT: je ca. 70 Seiten, kart. DM 8,—

TONBAND: 13 cm ⌀, Geschw. 9,5 cm/sec, Laufzeit je ca. 70 Minuten, beide Halbspuren bespielt, je DM 75,—

wahlweise:

COMPACT-CASSETTE: Laufzeit je ca. 70 Minuten, beide Halbspuren bespielt, je DM 28,—

Diese Serie führt Ausländer, die über gute allgemeinsprachliche Kenntnisse des Deutschen verfügen, in abwechslungsreichen Lernschritten zum aktiven Gebrauch des Deutschen im Geschäftsleben. Ausgangspunkt aller Programme sind Tonaufnahmen realistischer Dialoge: Das Vorstellungsgespräch — Ein günstiger Einkauf — Die Dienstreise — Eine harte Verkaufsverhandlung — Versand über die Grenzen — Das neue Produkt — Ein Fall für den Computer — Das erfolgreiche Angebot — Ein Finanzierungsproblem — Gute Geschäfte im Ausland. Hörverständnis und Sprechen haben bei diesem sowohl für Unterricht als auch Selbststudium geeigneten Kurs Vorrang vor dem Lesen und Schreiben. Die Lerneinheiten können in beliebiger Reihenfolge eingesetzt werden und bieten Stoff für jeweils einen Monat.

„Geschäfts- und Verhandlungssprache Deutsch" wird bis Herbst geschlossen lieferbar sein, einschließlich eines Handbuches für den Lehrer und der Glossare Deutsch-Englisch, Deutsch-Französisch und Deutsch-Spanisch.

sprachen der welt hueber

Max Hueber Verlag
D-8045 Ismaning/München, Krausstr. 30

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

22. Jahrgang Heft 3 März 1975

XXII. JAHRGANG MÄRZ 1975

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

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

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

INHALT DES HEFTES

400 Jahre Deutsche St. Petri Schule in Kopenhagen	H. W. Praetorius	Seite 61
Die Nacherzählung in der Reifeprüfung – wie lange noch?	E. Haar	Seite 64
Lehr- und Lernmittel für den Unterricht in Mathematik	W. Brosch	Seite 69
Informationen über und für das Auslandsschulwesen		Seite 73
Persönliche Nachrichten		Seite 75
Aus aller Welt		Seite 77
Buchbesprechungen		Seite 82
Zeitschriftenschau		Seite 88

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

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)
8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 32,— zuzüglich Versandspesen; Einzelheft DM 3,—. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende.
Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Satz und Druck: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

400 Jahre Deutsche St. Petri Schule in Kopenhagen

Von Dr. Hans W. Praetorius, Kopenhagen

Die St. Petri Schule kann am 31. März 1975 auf eine 400jährige Tätigkeit zurückblicken. Sie ist damit die älteste der noch bestehenden deutschen Auslandsschulen. Die besonderen Schulverhältnisse in Kopenhagen und viele tüchtige Mitarbeiter haben es möglich gemacht, daß die Schule ein so ungewöhnlich hohes Alter hat erreichen können. Aus Anlaß des Jubiläums wird eine ausführliche Darstellung der Geschichte der Schule als Buch herausgegeben werden. Hier möge ein kurzer Abriß Platz finden, um einen Einblick in die Tätigkeit und Ziele dieser Schule durch vier Jahrhunderte zu geben.

Die Schule wurde 1575 dadurch gegründet, daß der dänische König Frederik II. den deutschen Schulmeister Theophilus Neovinus nach Kopenhagen berief und ihm die Aufgabe übertrug, sonntäglich mit seinen Schülern deutsche Psalmen in der Kirche zu singen. Durch die Reformation war statt des gelehrten Lateins die deutsche Kirchensprache eingeführt worden, und auf diesem Hintergrund muß die Gründung einer deutschen Gemeinde und deutschen Schule in Kopenhagen durch den dänischen König gesehen werden. Neovinus war vermutlich Holsteiner, und er war der einzige Lehrer außer den sog. königlichen Zuchtmeistern, den Erziehern der Prinzen und Prinzessinnen, der aus der königlichen Kasse besoldet wurde. Er trug auch die Amtskleidung der königlichen Kantoren. Viel mehr wissen wir leider nicht über das Leben und die Tätigkeit des ersten deutschen Schulmeisters in Kopenhagen.

Kopenhagen war noch im 17. Jahrhundert eine verhältnismäßig kleine Stadt, und der König übte Funktionen aus, die heute einem Bürgermeister zukommen. So bestätigte König Christian IV., und später Christian V., für die Stadt Kopenhagen „die bei der Kirche vorhandene Deutsche Schule ... in der die Jugend im Lesen, Rechnen, Schreiben, auch deutsche Psalmen zu singen, unterrichtet wird". Die ursprüngliche Chorschule hatte also ihre Tätigkeit erweitert und war eine Kirchenschule geworden. Christian IV. ergänzte nicht nur die der Schule verliehenen Privilegien, sondern ernannte auch einen Patron für Kirche und Schule, der an seiner Stelle die Privilegien zu überwachen hatte. Seit 1630 besteht das königliche Patronat für Kirche und Schule. Außer der St. Petri Schule gab es in Kopenhagen zur Zeit des 30jährigen Krieges nur noch die Metropolitanschule, die Lateinschule bei der Frauenkirche, die ihren Ursprung bis ins 13. Jahrhundert zurückführen kann. Die St. Petri Schule ist damit die zweitälteste Schule der dänischen Hauptstadt.

Im 18. Jahrhundert machte sich die religiöse Strömung des Pietismus geltend. In der Fürsorge jeglicher Art für die arme Stadtbevölkerung, vom Religionsunterricht bis zur Speisung und Kleidung, zeigte sich im Schulleben die fromme pietistische Gesinnung. Die Kirchenschulen wurden damals auch als Armenschulen bezeichnet, da die Schüler wenig oder kein Schulgeld zahlten. — Das älteste Verzeichnis von Schülern der St. Petri Schule, das aus dem Jahre 1722 stammt, zeigt,

daß die Väter der Schüler häufig aus dem Soldatenstand kamen und vorwiegend Holsteiner waren. Wir besitzen aus dem Jahre 1736 eine „Instruktion für den Schulhalter Holler unserer deutschen St. Petri Schule", ein interessantes kulturgeschichtliches Dokument. Es umfaßt zugleich Stundenplan und Schulordnung und gibt Auskunft über die Arbeit des Schulhalters und seines Untermeisters. Schulferien gab es damals noch nicht, aber „an heißen Sommertagen kann der Schulhalter die Schüler am Mittwoch- oder Sonnabendnachmittag beurlauben und sich selbst eine Rekreation geben. Das darf aber nicht zu oft geschehen", heißt es in der Instruktion.

Die St. Petri Schule war in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts eine Kirchenschule mit selbständigen Schulhaltern, die also nicht mehr das Kantorenamt verwalteten. Die Aufsicht über die Schule hatten das Kirchenkollegium und die Geistlichen. Die St. Petri Schule war eine angesehene Schule der Stadt; der dänische Bischof Balle erwähnt sie mehrfach anerkennend in seinem Schulbericht 1791. Es war die einzige Schule, an der in Buchhaltung unterrichtet wurde, wie überhaupt Buchhaltung in Kopenhagen eine ausgesprochen deutsche Unterrichtsdisziplin war. — Nach Hollers Tod bewarben sich 42 Lehrer um die Stellung als Schulmeister der St. Petri Schule. Der Rechenmeister Svensen von der Lateinschule in Husum wurde zum Nachfolger gewählt, und er ist uns durch viele Berichte als eine farbige Persönlichkeit bekannt. Svensen war Mitglied der Hamburger Sozietät der Kunstrechner, führte das Lotteriewesen in Dänemark ein und entfachte einen belustigenden Streit der Rechenmeister in einer Kopenhagener Zeitung. Über seine Schultätigkeit hat er einen ausführlichen Bericht geschrieben, und in seinem Alter erhielt er von der dänischen Akademie als Anerkennung für die Aufstellung von Primzahltafeln die Goldmedaille.

Die Gründung der Deutschen Freischule und St. Petri Mädchenschule 1771 fällt in die Aufklärungszeit. Über die Arbeit in der Mädchenschule sind wir gut unterrichtet, da der Lehrer Jens A. Bramsen von 1800 bis 1817 Tagebücher geführt hat, in denen alle Vorkommnisse des Schullebens ausführlich erörtert werden. In der Schule wurden 50 Mädchen morgens und nachmittags gemeinsam von Bramsen und einer Handarbeitslehrerin unterrichtet. Einmal im Jahr machte Bramsen mit den Mädchen eine „Ergötzungstour" ins Freie, und am Ende des Schuljahres wählten die Schülerinnen das „liebenswürdigste Kind" der Schule. Die Erwählte wurde von den anderen bekränzt und mit dreifachem Hoch gefeiert. Bramsen gründete zur Förderung der Schule eine „Ermunterungsgesellschaft", deren Legate wir noch heute austeilen.

Anfang des 19. Jahrhunderts wurden die St. Petri Schulen in das Kopenhagener Schulwesen einbezogen und waren zum erstenmal in ihrer Geschichte einer Schulbehörde unterstellt. Damit begann die Entwicklung, durch welche die Aufsicht über die Schulen nach und nach aus der Hand der Kirche in die des Staates überging. Als direkte Verwaltung der Schulen innerhalb der Gemeinde wurde zu dieser Zeit die St. Petri Schulkommission geschaffen, über deren Zusammensetzung aber noch keine Klarheit herrschte. 1816 kam der neue zielbewußte Hauptpastor Dr. Kochen, der sowohl Theologe als auch Philologe war, nach Kopenhagen. Kochen hielt es für notwendig, das deutsche Schulwesen der Gemeinde von Grund auf zu reformieren. Er gründete zunächst die Realschule, wodurch die St. Petri

Schulen auf den Weg der höheren Schulen gebracht wurden. Auch eine Lateinklasse, die sog. gelehrte Klasse, wurde errichtet, und deren Schüler konnten nach bestandenem Examen die Universität besuchen. Es war der erste Versuch, die St. Petri Schule zur Vollanstalt, einem Gymnasium mit Abitur, auszubauen. Die gelehrte Klasse bestand aber nur wenige Jahre. Sie hatte einen berühmten Schüler, Orla Lehmann, der Jurist wurde und als nationalliberaler Politiker und Minister in Dänemark eine große Rolle gespielt hat; er verfaßte zusammen mit zwei anderen Staatsmännern das dänische Grundgesetz vom 5. Juni 1849. Der Vater von Orla Lehmann, Etatsrat Dr. Lehmann, war Kirchenältester der Gemeinde und unterrichtete an der Realschule in Naturgeschichte, während Dr. Kochen den Unterricht in Religion und Seelenlehre übernommen hatte. — Da in diesen Jahren auch für die Mädchen eine höhere Schule gegründet wurde, gab es im 19. Jahrhundert vier verschiedene Schulen im Rahmen der St. Petri Gemeinde.

Fassen wir die hundert Jahre von 1850 bis 1950 als einen Abschnitt zusammen, so waren die politischen Verhältnisse in diesem Zeitraum der Arbeit einer deutsch-dänischen Gemeinschaftsschule nicht günstig. Trotzdem konnten die vier Schulen der Gemeinde um 1880 noch fast 800 Schüler sammeln, aber schon um 1900 war die Zahl auf die Hälfte gesunken. Das hing auch mit der Entwicklung des kommunalen dänischen Schulwesens zusammen. 1903 wurde durch eine neue, demokratische Schulgesetzgebung die Einheitsschule eingeführt und gleichzeitig das Abschlußexamen der mittleren Reife geschaffen. Die St. Petri Schule erhielt 1907 vom Unterrichtsministerium das Recht zur Abhaltung des Mittelschul- und Realexamens, was für die Existenz der Schule als höherer Schule von entscheidender Bedeutung war.

Auch die allgemeine Frage nach der Stellung der Privatschulen im Kopenhagener Schulwesen stand in diesen Jahren zur Diskussion. Die St. Petri Schulen waren bisher nur durch die Schulgelder und die Beiträge der Gemeinde ökonomisch aufrechterhalten worden. Von 1919 an erhielt die Realschule einen dänischen Staatszuschuß und etwas später auch einen deutschen Zuschuß. Wer aber Geld gibt, will im allgemeinen auch wissen, was mit dem Geld gemacht wird. Für die St. Petri Schulen begann damit eine neue Epoche; von jetzt an waren die Schulen gleichzeitig Gemeindeschulen, dänische Privatschulen und deutsche Auslandsschulen. Wie es möglich war, diese verschiedenen Rollen zu spielen und was es mit sich führte, daß die Schulen nach drei Seiten hin Wünsche und Forderungen zu befriedigen hatten, zeigt die Geschichte der St. Petri Schulen bis in unsere Tage hinein.

In den zwanziger Jahren übten die Schulen eine über den Schulrahmen hinausgehende Tätigkeit aus durch Sprachkurse und die Mitarbeit im Verein der Freunde deutscher Literatur. Trotz dieser erweiterten Tätigkeit und der staatlichen Unterstützung der Schulen nahm die Schülerzahl weiterhin ab, was zur Folge hatte, daß 1923 zunächst die Knaben-Kirchenschule und später, im Jahre 1935, auch die Mädchenschule aufgelöst werden mußten. Seit 1935 gibt es nur noch eine St. Petri Schule, die Realschule. — Direktor Dr. Maywald versuchte in den Jahren 1936 und 1938 der Realschule durch Einführung des deutschen Abschlußexamens und durch den Ausbau zur Vollanstalt einen neuen Aufschwung zu geben; aber dann kam der Krieg, der ganz andere Verhältnisse schuf. Während der Besatzungszeit wurde durch die Deutsche Gesandtschaft als Bauherren ein großes, neues Schul-

gebäude mit Internat in Kopenhagen gebaut. Das Ziel war, die St. Petri Schule aus ihrem alten Schulgebäude und aus ihrer traditionellen Verfassung herauszulösen. Der Fortgang des Krieges aber und die Bemühungen der Schulkommission und der Schule verhinderten bis zum Ende des Krieges den Umzug der St. Petri Schule in das 1944 fertiggestellte neue Gebäude.

Nach Kriegsende mußte die Oberstufe des Gymnasiums aufgehoben werden. Die Schule hatte ihre traditionelle Verfassung, die königlichen Privilegien, bewahren können und stand weiterhin unter dem Schutz eines königlichen Patrons und unter der Fürsorge einer verfassungsgemäß von der St. Petri Gemeinde gewählten Schulkommission. Das war eine unerwartet günstige Ausgangsposition für die bevorstehenden Verhandlungen über die Zukunft der Schule. Die Schwierigkeiten der ersten fünf Nachkriegsjahre sollen hier nicht im einzelnen geschildert werden, aber es sei darauf hingewiesen, daß die Schule zu keinem Zeitpunkt ihre Tätigkeit hat einstellen müssen. Die praktische Schularbeit jedoch war in diesen Jahren recht provisorisch. Deutsch als Unterrichtssprache durfte nur in wenigen Fächern benutzt werden, aber im Jahre 1959 erhielten wir wieder die Genehmigung, 50 % aller Unterrichtsstunden auf deutsch zu geben, wie es in den dreißiger Jahren gewesen war. Das dänische Schulgesetz von 1958 führte die 7jährige Gesamtschule ein und enthält die wichtige Bestimmung, daß examensberechtigte Privatschulen, wie die St. Petri Schule, 85 % ihrer als berechtigt anerkannten Ausgaben vom dänischen Staat als Zuschuß erhalten. Diese Gesetzesbestimmung änderte grundlegend die ökonomische Lage der St. Petri Schule.

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Rolle der deutschen Sprache in Dänemark geändert. Auch die Schulreformen haben viele Änderungen für die Arbeit in der Schule mit sich gebracht. Und die Zeit der Reformen ist noch nicht vorüber. Die St. Petri Schule ist eine deutsch-dänische Gemeinschafts- und Begegnungsschule; die dieser Schulstruktur zugrunde liegenden Ideen haben die Schule bisher getragen und werden sie vermutlich auch weiterhin tragen können. Die Schule hat heute 330 Schüler, und die St. Petri Schulkommission hat beschlossen, das Schulgebäude durch einen Anbau zu erweitern, um den pädagogischen Wünschen und Forderungen entgegenzukommen und die Entwicklung der Schule zu unterstützen.

Die St. Petri Schule und die Deutsche Gemeinde wurden im Jahre 1575 kurz nacheinander gegründet. Wir haben auch die Jubiläumsfeiern nahe zusammengelegt auf Freitag, den 14. März, und Sonntag, den 16. März 1975. Die dänische Königin hat ihre Teilnahme zugesagt, und am Festabend der Schule wird als ehemaliger Schüler Prof. Dr. C. F. Freiherr v. Weizsäcker die Festrede halten.

Die Nacherzählung in der Reifeprüfung — wie lange noch?

Von Eberhard Haar, Addis Abeba

„In einer Fremdsprache, die bis zur Prüfung in mindestens sieben aufeinander folgenden Klassen gelehrt worden ist, wird in der Regel die freie Wiedergabe eines zweimal vorgelesenen Textes, der nach Inhalt und Gehalt als Prüfungsaufgabe geeignet ist, verlangt (Nacherzählung). Der Prüfling soll fähig sein, den

Text so aufzunehmen, daß er das Wesentliche gewandt und frei von groben grammatischen Verstößen wiedergeben kann." [1])

„Die Texte sollen in einer Fremdsprache, die bis zur Prüfung in mindestens sieben aufeinander folgenden Klassen gelehrt worden ist, etwa 1200 Wörter und in einer Fremdsprache, die bis zur Prüfung in sechs oder fünf aufeinander folgenden Klassen gelehrt worden ist, etwa 900 Wörter umfassen." [2])

Wer die methodisch-didaktische Entwicklung des neusprachlichen Unterrichts in den letzten Jahren verfolgt hat, wird es zumindest erstaunlich, wenn nicht sogar unbegreiflich finden, daß die Bestimmungen der Reifeprüfungsordnung alle Reformversuche und Änderungswünsche überdauert haben.

Es mag fast müßig erscheinen, all jene Gründe, welche gegen die Nacherzählung als Prüfungsform geltend gemacht wurden, nochmals anzuführen. Besonders schwerwiegend erscheinen wohl folgende Argumente:

1. Die eigene sprachliche Leistung des Schülers ist bei der Nacherzählung begrenzt; sie beschränkt sich auf die Reproduktion einer Vorlage, gibt der gedanklichen Initiative wenig Raum und bevorteilt Schüler mit gutem Gedächtnis, welche sprachliche Mängel mit wortgetreu übernommenen Formulierungen vertuschen können. Der Ansporn zur schöpferischen Auseinandersetzung fehlt nahezu völlig [3]).

2. Es ist sehr schwierig, sprachlich und inhaltlich gehaltvolle Texte in der geforderten Länge (900 bzw. 1200 Wörter) zu finden. Komplizierte Sachzusammenhänge, psychologische Verwicklungen, stilistisch anspruchsvolle Beschreibungen oder Schilderungen überfordern den Schüler; andererseits werden simple Geschichten mit betont einfachem, logisch voranschreitendem Aufbau und Handlungsablauf dem Niveau der Oberstufe nicht gerecht.

3. Als besonders schwerwiegend muß das Argument gelten, daß diese Prüfungsform nicht organisch aus dem Unterricht erwächst, sondern als Anhängsel nebenhergeführt werden muß. Während im neusprachlichen Unterricht in Unter- und Mittelstufe besonderer Nachdruck auf die sprachlich-formale Bildung gelegt wird, tritt in der Oberstufe die humanistische Zielsetzung stärker hervor. In Lektüre und Textinterpretation wird dabei die bereits vorher angewandte direkte Methode konsequent fortgeführt. Für die Unterrichtspraxis bedeutet dies die Arbeit am englischen oder französischen Text in der jeweiligen Fremdsprache, wobei zunächst der sachliche Gehalt mit den üblichen Mitteln der Bedeutungserschließung und Verständniskontrolle (Umschreibung, Synonyme, Antonyme, Definitionen, Grammatik- und Stilanalysen usw.) erarbeitet wird und danach die vertiefende Deutung des Inhalts folgt.

Als offensichtliche Alternative zur Nacherzählung im Abitur erscheint demnach die aus dem Oberstufenunterricht erwachsende Textinterpretation. Im folgen-

---

[1]) Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland. — Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 30. 4. 1974 i. d. F. vom 7. 6. 1974, § 12, 4a

[2]) Ib., § 13/II/3a

[3]) Ihm kann auch der für die erste Fremdsprache geforderte Kommentar (RPO, § 12, 4a) nicht gerecht werden, da dieser Stellungnahme in der Gesamtarbeit nur beschränkter Raum zukommt und — schon aus zeitlichen Gründen — keine ernsthafte Auseinandersetzung mit tiefergehender Problematik erwartet werden kann.

den soll die vor allem in Frankreich gepflegte literarische *Explication de textes* zur Illustration herangezogen werden.

Die Vielfalt fremdsprachlicher Lektürestoffe, welche uns heute zur Verfügung stehen (wobei in der Unterrichtspraxis das für den Schulbedarf kommentierte Werk immer mehr zugunsten des unbearbeiteten Originals zurücktreten kann, welches uns fast immer als *livre de poche* oder *pocket book* zugänglich ist), macht eine sinnvolle Auswahl durch den Lehrer, gerade im Hinblick auf die spätere Prüfungssituation, unumgänglich. Bei diesen Vorüberlegungen ist einerseits dem Bedürfnis, einen möglichst breiten literarischen Hintergrund zu schaffen, andererseits der Notwendigkeit, eine Ganzschrift an Hand geeigneter Textstellen exemplarisch zu analysieren, Rechnung zu tragen. Dabei bietet sich zunächst das chronologische Vorgehen nach Epochen — von der Klassik bis zur Moderne — unter vernünftiger Limitierung der Zahl zu behandelnder Werke an. Die Selektion und das Aufstellen eines Lektürekanons bleibt der Erfahrung des Lehrers, die im wesentlichen auch aus seiner Zusammenarbeit mit den Schülern resultiert, überlassen. Als Kriterien müssen Leistungswille und Leistungsvermögen der Klasse, besondere sich manifestierende Interessen, Schwierigkeit des anfallenden Werks, Parallelen im Stoffplan zu anderen Fächern usw. dienen. Die Vielfalt geistiger Strömungen in der französischen Literatur des 20. Jahrhunderts, die in unmittelbarerem Bezug zur Situation des Lesers stehen als der Rückschritt in die fernere Vergangenheit, mag vielleicht provozierender für die Aussage wirken und nachhaltigere Impulse setzen als die Beschäftigung mit klassischen Stoffen. Mögliche Themenkreise oder Einzelautoren, die sich in der Moderne zur Bearbeitung anbieten, sind etwa: *L'existentialisme*; *Le renouveau catholique*; *Le nouveau roman*; *André Gide*; *François Mauriac*; *Antoine de Saint-Exupéry*.

Eine sinnvolle Einführung, welche die Basis für die weitere Arbeit schafft und dem Schüler die Voraussetzungen für die eigene Vertiefung vermittelt, wird zunächst die biographischen und geistesgeschichtlichen Hintergründe, die formalen Grundlagen und wesentlichen Aspekte des zu behandelnden Autors oder der jeweiligen Form aufzeigen[4]). Dies kann durch Lehrerreferat oder — nach Bereitstellung entsprechender Materialien — durch Schülervortrag (mit sinnvoller Korrektur oder Ergänzung durch den Fachlehrer) erfolgen. Die Ergebnisse werden in Stundenprotokollen, Gliederungen und Notizen festgehalten, welche durch Vervielfältigung der Klasse zugänglich gemacht werden. Die kursorische Lektüre einer für den entsprechenden Bereich typischen Ganzschrift illustriert die theoretischen Ausführungen, ehe dann die eigentliche Arbeit an den Einzeltexten beginnt.

Für die Textinterpretation als solche lassen sich verbindliche Kriterien herausstellen, welche die formale Grundlage für die Arbeit bilden und den Schüler zu planvollem Vorgehen anhalten.

Der erste Schritt besteht in der geistigen Kontaktaufnahme mit dem Text: *Prendre mentalement les premiers contacts avec le texte*[5]). Bei dieser ersten Füh-

[4]) Aus der reichen Auswahl an Literaturgeschichten, die zu diesem Zweck zur Verfügung stehen, sei besonders hervorgehoben: Lagarde/Michard, Collection littéraire; 6 Bände (Moyen Age bis 20e siècle), Édition Bordas, Paris. Durch Aufbau und Textauswahl erscheint dieses Werk für unsere Zwecke besonders geeignet.

[5]) P. Theveau/J. Lecomte, Pratique de l'explication littéraire par l'exemple, Editions classiques Roudie, Paris, 1968; S. 22

lungnahme sollte der Schüler in der Lage sein, durch sorgfältige Lektüre den Text zu verstehen und in sich aufzunehmen. Die Prüfungsform wird dieser Phase durch einen sprachpraktischen Teil gerecht, welcher als Verständnisaufgabe der eigentlichen Interpretation vorgeschoben wird[6]) und durch die Anlage der Übungen und Fragen zum psychologischen Polster oder Sprungbrett für schwächere Schüler werden kann. Hier werden jene Arbeitsformen schriftlich erfragt, welche von jeher ein integrierendes Element des modernen Sprachunterrichts sind: Wortdefinitionen, Synonyme, Antonyme, Paraphrase, Erklärung grammatischer Formen, Wortfelder, Ergänzungen, Umformungen, Fragen zum Inhalt usw.

Durch fleißige Vorbereitung und intensives Üben[7]) hat der Schüler eine reelle Chance, diesen Aufgabenteil gut zu meistern. Damit wird diese Prüfungsform zugleich der Forderung nach realitätsbezogenem, praktisch-kommunikativem Sprachunterricht gerecht.

Gezielte Fragen zum Inhalt können den Schüler dann zur eigentlichen Texterklärung hinführen. Theveau/Lecomte empfehlen, die bei der Lektüre auftauchenden spontanen Ideen sofort in einem dreispaltigen Schema nach folgenden Gesichtspunkten zu gliedern[8]):

1. Was sagt der Autor (oder bei anderer Erzählperspektive: die fiktive Person)?
2. Wie sagt er es?
3. Welche gedanklichen Zusammenhänge stehen dahinter?

Punkt 1 beinhaltet das Herausstellen des Themas, die sachliche Erschließung des Textes, seine Gliederung, den Ablauf der etwaigen Handlung (von Exposition über Durchführung mit Höhepunkt bis hin zum Schluß), Charakterisierung der Personen, ihrer Situationsbezogenheit und der (un)mittelbar präsentierten äußeren Erlebnisfülle.

Bei Punkt 2 hat man sich zu fragen: Wie ist der Grundton des Textes (erzählend, beschreibend, erklärend, lyrisch, dramatisch usw.)? Welchen Wortschatz verwendet der Autor, welche Stilfiguren, Metaphern, Vergleiche? Wie sind Satzbau und Satzrhythmus? Welcher Bezug besteht zwischen Form und Inhalt?

Punkt 3 hat die biographischen, sozialen, moralischen, historischen, psychologischen, politischen Zusammenhänge aufzuzeigen. Der Bezug des Texts zum Autor und seinem Milieu, zum Gesamtwerk und zu den geistigen Strömungen der Epoche ist herauszustellen. Man wird sich fragen, worin der Gleichnischarakter des Textes liegt.

Diese Gedankensammlung bildet die Grundlage für die textinterpretatorische Darstellung. Das vorliegende Schema kann als Gliederung weitgehend übernommen

---

[6]) Hier weichen wir natürlich von der in Frankreich gepflegten Form ab und schließen uns an das englische *Comprehension Piece* an.

[7]) Es gibt mehrere Werke, die zur Vorbereitung verwendet werden können, etwa:
Winfried Croon, Le Commentaire dirigé, Hirschgraben Verlag, Frankfurt, ²1973
Aus dem anglist. Bereich:
Windemuth/Wettengel/Ulm, Analyses. Frankfurt, 1972
Wilfried Edener, Studying English Texts, Frankfurt, 1974

[8]) Im folgenden halte ich mich an: Theveau/Lecomte, op. cit. S. 29 ff., ergänzt durch eigene Gedanken.

werden; als Vorspann wären biographische Hinweise zum Autor und zu seinem Werk denkbar, welche dann in der Schlußbetrachtung unter Berücksichtigung der in Punkt 3 angeführten Komplexe nochmals vertiefend aufgenommen werden könnten.

Für die Interpretation selbst ist die bis ins Detail fundierte Arbeit am Text Voraussetzung; Theveau/Lecomte verweisen in diesem Zusammenhang auf einige besonders häufig auftretende Fehler und Irrtümer, welche unbedingt zu vermeiden sind[9]):

1. Eine Interpretation ist keine Paraphrase des Texts, welche sich im Wiederholen und Umschreiben der Vorlage erschöpft.
2. Es ist gefährlich, sich zu weit vom Text zu entfernen und sich in zu allgemeinen Erörterungen über den Autor, sein Werk und seine Epoche zu ergehen, gewissermaßen ständig über dem Text zu schweben (‚planer au-dessus du texte'[10]), statt in ihn einzudringen.
3. Mißverständnis des Textes durch ungenaue Wortschatzkenntnisse, lückenhafte oder oberflächliche Lektüre, fehlende Hintergründe.
4. Fehlende Detailarbeit, Aussagen, welche nicht belegbar sind; mangelhafte Grundkenntnisse zur Interpretationstechnik führen zu vagen oder falschen Formulierungen, zu Clichés, welche am Sinn des Sprachkunstwerks vorbeigehen.

Die angeführten Gedanken zeigen, wie anspruchsvoll die Textinterpretation als Prüfungsform ist. Sie erfordert nicht nur eine solide sprachpraktische Basis, welche in Unter- und Mittelstufe zu legen ist und an der in der Oberstufe ständig weitergearbeitet werden muß, sie erfordert vor allem eine sorgfältige Planung und die Erstellung einer detaillierten Vorbereitung. Die Provokation zur Leistung ist permanent gegeben; für den Lehrer in der Suche, Auswahl, Bereitstellung und Vorbereitung geeigneter Texte und in der ständigen Erweiterung der literatur- und geistesgeschichtlichen Kenntnisse durch Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Forschung; für den Schüler im Aufnehmen eben jener Hintergründe und in der Herausforderung zur eigenen, kritischen Stellungnahme im unmittelbaren Kontakt zum Text.

Eine solche organisch aus dem Unterricht erwachsende Prüfungsaufgabe wird jedoch auch ein völliges Versagen des Schülers — welches bei gewissen Nacherzählungstexten durchaus gegeben sein kann[11]) — weitgehend ausschließen und wird schon dadurch zur Lernmotivation. Die Zweigliederung der Aufgabe — Textverständnis (*comprehension*) und Texterkenntnis (*appreciation*) — eröffnet eine breite Skala zur Möglichkeit sprachlichen Ausdrucks und einen ebenso differenzierten Bewertungsmaßstab.

Für die Lehrer der verschiedenen sprachlichen Fächer bietet sich darüber hinaus die Möglichkeit zur Koordinierung ihres Unterrichtsprogramms, welche den

---

[9]) op. cit., S. 41 f.
[10]) Ib.
[11]) Die Nacherzählung kann zwar geübt werden, gibt aber dem Schüler nur begrenzte Möglichkeiten zur häuslichen Vorbereitung.

Schüler über die Grenzen des eigenen Faches hinauszublicken zwingt und ihn der tieferen Zusammenhänge bewußt werden läßt. Voraussetzung ist auch hier nicht nur die Bereitschaft zur kollegialen Zusammenarbeit, sondern vor allem sorgfältige Vorausplanung und Abstimmung der Vorüberlegungen in den Fachkonferenzen.

Schließlich liegt in dieser Art der Prüfungsaufgabe eine Angleichung an das französische und englische System; in beiden Ländern bildet die Texterschließung ein integrierendes Element des Sprachunterrichts. Wie Frantz Vossen in seinem Aufsatz „Werden die Klassiker entthront?" [12]) überzeugend nachweist, wird die Texterklärung selbst bei Vertretern antitraditionalistischer Tendenzen in Frankreich weitergepflegt, wobei sich allenfalls eine Umorientierung von der konventionellen Analyse des rein klassischen Textes zur kritischen Auseinandersetzung mit der Moderne unter soziologisch-psychoanalytischen Kriterien ergibt.

In England hat sich der Schüler mit einer Reihe von Werken, welche in einem Literaturkanon zusammengestellt sind, bis zum Examen des A-Level zu befassen [13]). Auch hier beschränkt man sich keinesfalls auf kursorische Lektüre, sondern der Schüler ist angehalten, Stilanalysen vorzunehmen, ein literarisches Werturteil zu fällen und es am Detail zu begründen.

Durch die angeführten Gedanken sollte der Versuch unternommen werden, die Textinterpretation als neue Prüfungsform für das Abitur an den Auslandsschulen in die Diskussion zu bringen. Der Verfasser wäre für kritische Stellungnahme, Anregungen und Meinungen dankbar. Zuschriften bitte an

Eberhard Haar, German School, P. O. Box 549, Addis Abeba, Äthiopien

Lehr- und Lernmittel für den Unterricht in Mathematik

Von Werner Brosch, Athen-Amaroussion

Vorbemerkung: In verschiedenen Ausgaben dieser Zeitschrift sind in den letzten Jahren Lehr- und Lernmittel für den Schul- bzw. Selbstunterricht besprochen worden (vgl. Nr. 1, 4, 7/8 und 10/72; 3, 6, 7/8 und 11/73; 2/74). Zu ihnen gehören auch die nachstehend besprochenen Arbeitsmittel.

I. Geometrie mit einem Legespiel

Verwendung

Arbeitsmittel für den Einsatz im Elternhaus und im Mathematikunterricht der Klassen 3—6

Validierung

Das Material wurde im Laufe mehrerer Jahre zahlreichen Kindern von *junior schools* vorgelegt. Das vorliegende Arbeitsbuch mit dem Legematerial stellt das Ergebnis dieser ausgedehnten Untersuchungen dar.

[12]) Feuilleton-Beilage der Süddeutschen Zeitung vom 24./25. Aug. 1974, S. 69

[13]) Gertrud Mander: „In England: Die Zahl der Ignoranten wächst", Süddeutsche Zeitung, a. a. O., S. 69 f.

Lernziele

a) Legen von verschiedenen Figuren aus 2 und mehr Teilen (Dreiecke, Rechtecke, Trapeze, Parallelogramme u. a.)
b) Berechnung des Flächeninhaltes dieser Figuren
c) Legen von symmetrischen Figuren
d) Erkennen der Achsensymmetrie
e) Erfinden neuer Formen (Entfaltung des Vorstellungsvermögens und Einfallsreichtums)
f) Erkennen, wie sich einzelne Figuren zueinander verhalten
g) Umwandlung von Figuren (z. B. Dreieck zu Rechteck u. a.)

Art und Umfang des Materials

Arbeitsbuch mit Bildern und Aufgaben, 79 S.
7 Plastikteile (1 mm stark) mit den Grundformen: Quadrat, Dreieck, Parallelogramm. Alle 7 Teile ergeben als Quadrat zusammengelegt eine Fläche von 100 cm^2.

Beschreibung / Arbeitsweise

Im Arbeitsbuch werden durch viele Bilder Möglichkeiten aufgezeigt,

— wie man die Teilstücke zusammensetzen kann
— wie sich die einzelnen Figuren zueinander verhalten
— wie sich aus ihnen die Begriffe der Symmetrie oder des Flächeninhaltes ergeben
— welche geometrischen Grundfiguren wie etwa das Quadrat, Rechteck, Parallelogramm oder das Dreieck sie darstellen

Die Abschnitte des Arbeitsbuches behandeln im einzelnen:

24 Seiten Legen von Figuren *mit* bzw. *ohne* Angabe bestimmter Teile
19 Seiten Untersuchungen zum Flächeninhalt und zur Achsensymmetrie
3 Seiten Untersuchungen zur Flächenverwandlung
4 Seiten Untersuchungen von symmetrischen Figuren und zur Kongruenz
6 Seiten Untersuchungen ähnlicher Figuren bzw. schwieriger Zusammensetzaufgaben

Beurteilung

Der Einsatz in verschiedenen Klassenstufen zeigt, daß die Schüler sehr gern mit diesem Material arbeiten und mit Begeisterung neue Formen erfinden.

Die Schüler lernen Geometrie „begreifen" und gewinnen dadurch schon sehr früh wesentliche Einsichten in dieses Stoffgebiet. Da Buch und Legespiel nur Anregung geben wollen, kann das Material je nach Zielsetzung in den Klassen 3—6 eingesetzt werden.

Vertrieb

Klett Verlag, 7000 Stuttgart,
Arbeitsbuch mit Material ca. 6,20 DM (Best.-Nr. 16544/16545)

II. Vorkurs Computermathematik

Art und Umfang des Materials

a) Lehrbuch zur Computermathematik Sekundarstufe I
(Schülerbuch mit Lösungen, 77 Seiten)

b) Computer-Übungsmodell für den Schüler
(Pappkarton 44 × 28 cm, gerillt, mit ca. 60 grünen Plastikplättchen ⌀ 15 mm)
c) Ein Computer-Übungsmodell (Methodikbuch für den Lehrer, 79 S.)
d) Computer-Übungsmodell (für den Unterricht nicht unbedingt notwendig!), Demonstrationstafel 90 × 120 cm, Haftflanell auf Holz mit zweifarbigen Haftplättchen

Inhaltsübersicht

1. zum Schülerbuch
Rechenmaschinen und Computer — Zahlendarstellungen im Zehnersystem und Zweiersystem — Rechnen im Dualsystem — Wie Computer aufgebaut sind und rechnen — Befehlsliste des Computermodells — Programmieren — Rechenprogramme — Der Speicher — Übersichtsplan — Programmieren von Konstanten — Vorteilhaftes Programmieren — Computersubtraktion als Komplementaddition — Ausblick
2. zum Methodikbuch für den Lehrer
Computer im Unterricht — Aufbau und Arbeitsweise des Computer-Übungsmodells — Programmieren des Übungsmodells — Unterrichtsmethodik des Übungsmodells — Literatur

Adressaten

a) Schüler der Klassen 5—10 aller Schularten (incl. Berufsschulen)
b) interessierte Erwachsene (Lehrer, Eltern u. a.)

Lernziele

1. Kennen- und anwendenlernen der Mathematik, die für die Beherrschung des Computerrechnens benötigt wird, u. a.
   1.1 Erarbeitung des Dualsystems
   1.2 Erarbeitung der 4 Grundrechenarten im Dualsystem
2. Die wesentlichen Arbeitsgänge eines digitalen Rechenautomaten manuell am Übungsmodell nachvollziehen lernen
   2.1 Einarbeitung in den Umgang mit dem Übungsmodell
   2.2 Prinzip des Computers am Übungsmodell verstehen lernen
   2.3 Am Übungsmodell manuell nachvollziehen lernen, wie ein Computer im Innern rechnet
3. Wesen und einfache Techniken des Programmierens von Rechenausdrücken kennen- und anwendenlernen
   3.1 Grundregeln des Programmierens erlernen
   3.2 Erstellen von Rechenprogrammen erlernen

Beschreibung / Arbeitsweise

Tragendes Gerüst dieses Vorkurses Computermathematik sind Schülerbuch und das Übungsmodell mit den grünen Plättchen (s. Abb.). Das Übungsmodell ist kein technisch arbeitender Modellcomputer, sondern nur ein Arbeitsmittel; mit dieser Hilfe wird der mathematische Kern des Unterrichtsgebietes anschaulich herausgearbeitet. Die Schüler legen und verrechnen die grünen Plättchen so in Eingabe- (E), Speicher- (S), Rechenwerk- (R) und Ausgabespalte (A), daß diese Handlungen analog den gesteuerten Arbeitsvorgängen technisch rechnender Computer verlaufen. Was die Schüler mit den Plättchen machen, vollzieht der Computer elektronisch.

Adressatenbezogene Beurteilung

Wie Erfahrungen des Verfassers dieser Beurteilung mit Realschülern der Klassen 7—9 zeigen, gelingt es mit diesen Arbeitsmaterialien gut, die mathematischen Sachverhalte und Arbeitsverfahren zu elementarisieren, die nun einmal für die Arbeit mit programmgesteuerten Computern notwendig sind. Der Unterricht ergab, daß die erwähnten Schüler mit dieser Materie keinesfalls unterfordert waren, so daß ein Einsatz in unteren Klassen nur sehr bedingt empfohlen werden kann.

Das Methodikbuch gibt dem Lehrer bzw. anderen Interessenten notwendige Hilfen zur Arbeit und Programmierung mit dem Übungsmodell.

Da auch die Vorkenntnisse — Beherrschung des schriftlichen Rechnens in den Grundrechenarten des Dezimalsystems als auch Kenntnis des Aufbauprinzips des Stellenwertsystems — bei Schülern ab Klasse 7 vorausgesetzt werden können, wird die Adressatenangemessenheit mit gut bezeichnet.

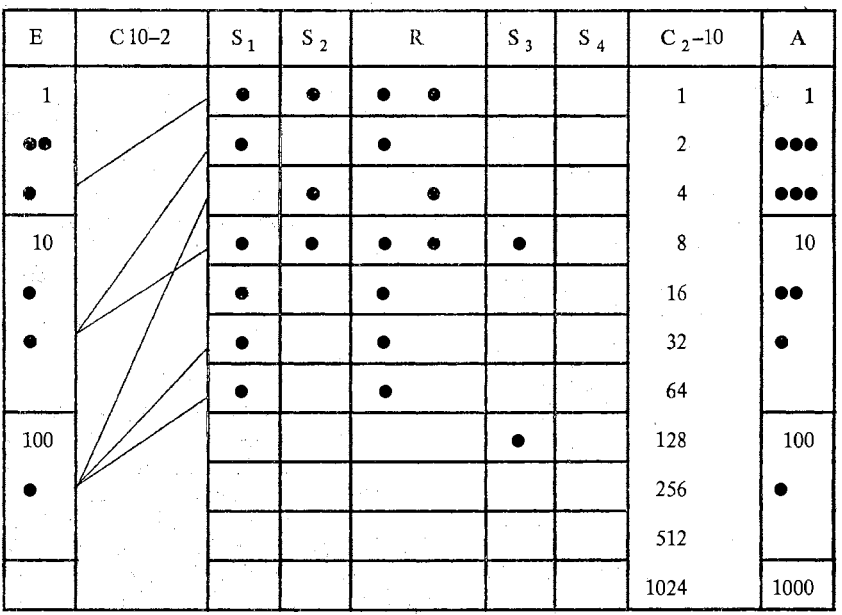
Verfasser

Prof. Dr. M. Leppig

Vertrieb

Schroedel Verlag KG, 3000 Hannover-Döhren, Postfach 26 06 20
in Gemeinschaft mit Turm-Verlag Steufgen & Sohn, 4 Düsseldorf, Postfach 80 07

a)	Lehrbuch zur Computermathematik	Best.-Nr. 9002	6,40 DM
b)	Computer-Übungsmodell	Best.-Nr. 9001	3,60 DM
c)	Ein Computer-Übungsmodell & Methodikbuch	Best.-Nr. 9003	13,80 DM



Computer-Übungsmodell für den Schüler von Prof. Dr. M. Leppig

d) Übungsmodell-Demonstrationstafel
(Preise: Stand Dezember 1974)

Auf dem Übungsmodell mit dem Rasterschema werden die Zahlen durch Plättchen gelegt. Die Abbildung zeigt die Aufgabe

123 + 13 = 136

In der Eingabe (E) befindet sich die Zahl 123 (dezimal). Im Speicher (S_1) die duale Zahl 1111011 (= 123 dezimal), im Speicher (S_2) die duale Zahl 1101 (= 13 dezimal), im Rechenwerk (R) die Summe von S_1 und S_2. Im Speicher (S_3) das duale Ergebnis 10001000 (= 136 dezimal), das in der Ausgabe (A) dezimal abzulesen ist.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

Zum Jahreswechsel

Die Zentralstelle dankt auf diesem Weg für alle ihr anläßlich des Weihnachtsfestes und des Jahreswechsels zugegangenen Grüße und Wünsche und erwidert sie in der Hoffnung auf weitere gute Zusammenarbeit. Sie bittet um Verständnis dafür, daß nicht jeder Gruß einzeln beantwortet werden kann.

Vorbereitungs- und Informationslehrgänge

Im 1. Quartal 1975 veranstaltet die Zentralstelle folgende Vorbereitungs- bzw. Informationslehrgänge für künftige Auslandslehrer:

12. 1.—8. 2. 1975 Vorbereitungslehrgang für Lehrer, die „Deutsch als Fremdsprache" an Schulen in spanischsprachigen Ländern unterrichten werden,
an der Deutschen Schule Valencia

12. 2.—22. 2. 1975 Vorbereitungs- und Informationslehrgang für Lehrer, die „Deutsch als Fremdsprache" unterrichten werden,
an der Theodor-Heuss-Akademie/Gummersbach

17. 3.—22. 3. 1975 Informationslehrgang
an der Theodor-Heuss-Akademie/Gummersbach

Übernahme von Übersiedlungskosten bei Dienstherrnwechsel

Wechselt ein beamteter Auslandslehrer bei der Rückkehr ins Inland den Dienstherrn und kehrt er deshalb nicht in sein altes Land zurück, sondern reist an seinen neuen Wohnsitz in einem anderen Land, so können ihm die Übersiedlungskosten nur bis zu der Höhe erstattet werden, wie sie bei einer Rückkehr an den alten Wohnort entstanden wären.

Der Mehraufwand muß in diesen Fällen von der Lehrkraft getragen werden (wenn ihn nicht der neue Dienstherr übernimmt), weil der Grund für das Entstehen der Mehrkosten in der persönlichen Entscheidung der Lehrkraft liegt, den Dienstherrn zu wechseln.

Allerdings führt nicht jeder Dienstherrnwechsel zu Mehrkosten. Bei der Rückkehr über einen Mittelmeerhafen und einem Wechsel z. B. von Schleswig-Holstein

nach Bayern werden in der Regel keine Mehrkosten entstehen, w
Reiseweg der billigste war. Bei einem umgekehrten Dienstherrn
werden die Mehrkosten nicht unerheblich sein.

**Neufestsetzung von Zonenzuteilungen (römische Ziffern) und K
chen (arabische Ziffern) nach dem Stand vom 1. 1. 1975**

Niederlande	ab 1. 9. 74	I/5
Schweiz	ab 1. 9. 74	II/30
Griechenland	ab 1. 2. 75	IV/10
Libyen	ab 1. 12. 73	VII/20, ab 1. 1. 7
Kamerun	ab 1. 2. 75	IX/30
Zentralafrikanische Republik	ab 1. 9. 74	X/55
Angola	ab 1. 6. 74	VIII/30
Kenya	ab 1. 1. 75	VI/15
Südwestafrika	ab 1. 8. 74	VI/5
Mexiko	ab 1. 7. 74	VI/20
Guatemala	ab 1. 10. 73	VII/10
Venezuela	ab 1. 2. 75	VII/5
Thailand	ab 1. 8. 74	VII/5
Malaysia	ab 1. 8. 74	VII/20
Hongkong	ab 1. 9. 74	VII/20

Offene Stellen

Folgende Schulleiterstellen sind zu besetzen:

1. Zum 1. 3. 1976 — Deutsche Schule Temuco/Chile durch einen OStR/StD
2. Zum 1. 3. 1976 — Deutsche Schule Valdivia/Chile durch einen OStR/StD

Für Funktionsstellen werden gesucht:

1. Zum 1. 8. 1975 oder später — an die Deutsche Schule Concepción/Chile ein StR/OStR

   für Musik bzw. Kunsterziehung zur Übernahme der Fachleitung und Ausbildung chilenischer Lehrkräfte an der Universität in Concepción

2. Sofort, gegebenenfalls auch später als Regionalfachberater für Deutsch im Amtsbereich des Generalkonsulats Pôrto Alegre/Brasilien und Amtsbereich des Generalkonsulats Curitiba/Brasilien je ein StR/OStR/StD

   mit Lehrbefähigung für Deutsch und Praxis Deutsch als Fremdsprache und nach Möglichkeit Erfahrung in der Lehrerbildung, in der Lehrplangestaltung und Entwicklung von Unterrichtsmaterialien.

   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.

Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — 5 Köln 1, Habsburgerring 9.

Persönliche Nachrichten

Präsident Prof. Dr. Eugen Löffler 92 Jahre

Am 24. März begeht der Ehrenvorsitzende des Verbands deutscher Lehrer im Ausland seinen 92. Geburtstag. Die Schriftleitung wünscht dem Jubilar Glück und Segen.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Studiendirektor Herbert Lechner 65 Jahre

Am 28. März 1975 vollendet der 1910 in Königsbach bei Pforzheim geborene Studiendirektor Herbert Lechner (78 Freiburg i. Br., Günterstalstr. 68) das 65. Lebensjahr. Nach der Reifeprüfung 1928 und dem Studium in Karlsruhe und Freiburg legte er 1934 die 1. Staatsprüfung in den Hauptfächern Physik und Mathematik, 1936 die 2. Staatsprüfung ab und lehrte dann über anderthalb Jahrzehnte im Ausland: *1936—1939 in Bagdad (Irak), 1939—1941 in Isfahan und Teheran (Iran), 1941—1945 in Porto und Braga (Portugal), 1945—1952 in Madrid und Valencia (Spanien).* 1952 in den innerdeutschen Schuldienst zurückgekehrt, war er am Kant-Gymnasium in Karlsruhe, ab 1961 am Rotteck-Gymnasium in Freiburg i. Br. sowie als Fachleiter im Staatlichen Studienseminar Freiburg tätig. 1972 trat er in den Ruhestand und erfüllte sich einen alten Traum: Zusammen mit seiner Gattin fuhr er im VW-Campingbus durch Türkei, Iran, Irak, Afghanistan, Pakistan, Vorder- und Hinterindien bis Indonesien. Die Erlebnisse auf dieser fast 13monatigen Reise, u. a. das beglückende Wiedersehen mit ehemaligen Schülern und Besuche in verschiedenen deutschen Auslandsschulen und sonstigen Kultureinrichtungen, müssen ausgewertet werden. Das fordert auch den Verzicht auf die bislang rege Mitarbeit an unserer Zeitschrift, für die wir Herrn Kollegen Lechner Dank schulden. Wir wünschen ihm von ganzem Herzen noch viele gute Jahre.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Hinausgegangen:

Europa:

Bauer, Gerhard, OStR	6718 Grünstadt, Lessingstr. 5	Reiselektor f. Norwegen

Afrika:

Franz, Helmut, L	7290 Freudenstadt, Reichenbacher Str. 43	DS Karibib/SWA

Amerika:

Doster, Alfred, RL	7417 Pfullingen, Hauffstr. 90	DS San José/ Costa Rica
Fass, Bernhard, Konr	2200 Elmshorn, Nibelungenring 71	do.
Giesenhagen, Friedrich, RL	2351 Großharrie, Hauptstraße	do.

Holz, Rainer, OStR	7401 Pliezhausen 2, Talstr. 9	do.
Kleindienst, Rainer, L	7823 Boll-Bonndorf, Schulhaus	do.
Persicke, Hans, OStR	6143 Lorsch, Udalrichstr. 7	DS Guayaquil/ Ecuador
Schäfer, Hans-J., FachOL	6081 Leeheim, Rheinstr. 16	do.
Delbeck, Eva-Maria, VL	4190 Kleve, Kapitelstr. 18	DS Lima-Miraflores
Liedl, Siegfried, StR	8000 München, Frohschammerstr. 12 c	do.
Luedtke, Volker, StR	6450 Hanau, Gluckstr. 5	do.
Reinecke, Günther, L	3111 Lintzel, Hauptstr. 37	do.
Sonnenberg, Ilse, L	6520 Worms, Bennigsenstr. 29	do.
Carspecken, Erika, L	3400 Göttingen, Am Sölenborn 12	DS Sta. Ursula/Lima
Haug, Peter, L	7830 Emmendingen, Scheffelweg 11	DS Arequipa
Scheding, Martin, RL	4972 Löhne, Ellerbuscher Str. 81	do.
Bergmann, Georg, VL	5000 Köln 1, Am Pantaleonsberg 2	DS Santa Cruz/ Bolivien
Wolff, Christa, VL	5884 Halver, Ringstr. 4	do.
Fuhrmann, Ernst, OStR	6202 Wiesbaden-Biebrich, Cheruskerweg 9	Schulverband Santiago de Chile
Holzer, Heinrich, RL	7292 Baiersbronn, Finkenstr. 22	do.
Sandner, Manfred, R	2940 Wilhelmshaven, Ackerstr. 12	do.
Schmidt, Hans-J., StR	6750 Kaiserslautern, Pfründnerstr. 6	do.
Weidinger, Klaus, OStR	8221 Bergen, Wendelsteinstr. 3	do.
Hegendörfer, Klaus, StR	8031 Puchheim, Herbststr. 31	Schulverband Valparaíso
Erb, Richard, VL	5670 Opladen, Kopernikusstr. 7	DS Concepción
Schmidt, Alois, R	4049 Rommerskirchen, Olfenweg 9	do.
Riess, Erwin, RSL	6900 Heidelberg, Dürerstr. 9	DS Temuco
Wagner, Rainer, OStR	3401 Waake, Schulstr. 12	do.
Fleddermann, Ernst-D., RL	5132 Übach-Palenberg, Rimburger Str. 78	DS Valdivia
Förster, Klaus, HL	5050 Porz-Eil, Graudenzstr. 1	do.
Schütz, Siegfried, L	2250 Husum, Friedrichstr. 8 B	do.
Knapp, Gero, RL	6103 Griesheim, Gäßchen 5	DS Osorno
Lind, Reinhold, OStR	6140 Bensheim, Ernst-Ludwig-Str. 7	do.
Mantel, Winfried, RL	6300 Gießen, Eichendorffring 154	do.
Schneider de Hettich, Renate, L	2871 Varrel, Schulstr. 18	do.
Engel, Jürgen, StR	6341 Dillenburg-Eibach, Koppelbergstraße 11	Goethe-Schule Buenos Aires
Persson, Jan, StR	2000 Hamburg 73, Hohwachter Weg 5	do.
Seibert, Gerd H., StR	6250 Limburg, Parkstr. 19	do.
Schmidt, Martin, OStR	6991 Igersheim, Schulstr. 1	do.
Heumann, Eckhard, RL	3400 Göttingen, Saganer Weg 2	Päd. Lehrerseminar Buenos Aires
Laging, Peter, RL	3100 Celle-Westercelle, Vogelberg 1	DS Villa Ballester
Poy, Axel, Dr. StR	8521 Kleinsendelbach, Nr. 99	do.
Geuss, Otmar, GPr	8788 Bad Brückenau, Leimbachstr. 34	DS Montevideo
Krasser, Artur, L	6581 Sensweiler, Hochwaldstr. 4	do.
Kress, Friedbert, RL	3579 Neukirchen-Nausis, Schule	do.
Mehl, Imme, L	2000 Hamburg 72, Berner Heerweg 506	do.

Aus aller Welt

Deutschland

Länderausgaben für die Studentenförderung

Die Ausgaben der Länder für die Förderung der Studenten und der Einrichtungen für Studenten überschritten im Jahre 1974 zum ersten Mal die Milliardengrenze (das ergab eine Umfrage des Sekretariats der Kultusministerkonferenz der Länder).

In den Haushalten der Länder wurden 1974 für die Studentenförderung insgesamt 1 109,9 Mill. DM in Ansatz gebracht (Ist-Ausgaben 1972: 794,6 Mill. DM, 1973: 872,1 Mill. DM).

Für die direkte Förderung der Studenten wurden 1974 in den Länderhaushalten zusammen 597,6 Mill. DM veranschlagt, davon 566,4 für Leistungen nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG), 31,1 Mill. DM für andere Leistungen (z. B. Hochbegabtenförderung, Auslands- und Ausländerstipendien, Härtefälle, Preise für Studenten).

Für die indirekte Förderung wurden 512,3 Mill. DM eingesetzt, davon 456,8 Mill. DM für Studentenwerke, Studentenwohnheime und -häuser sowie Mensen und 36,2 Mill. DM für Kindertagesstätten und sonstige soziale Einrichtungen für Studenten (z. B. Essenszuschüsse, Gesundheitsvorsorge, Seelsorge, psychologische Beratung, Studien-, Berufsberatung, Arbeitsvermittlung).

(Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK 6/74 vom 19. 12. 1974)

Stellung des volljährigen Schülers

Vom 1. Januar 1975 an gelten für über 18jährige die allgemeinen Volljährigkeitsbestimmungen, wie sie bisher für über 21jährige angewandt wurden. Diese neuen Volljährigkeitsbestimmungen haben auch Konsequenzen für die Schulen, in denen über 18jährige Schüler sind. Obere Schulklassen werden nun zunehmend von Schülern besucht, die ihre Rechte und Pflichten eigenverantwortlich wahrnehmen müssen. Für die Eltern und Erziehungsberechtigten erlöschen drei Jahre früher als bisher die allgemeinen Sorgerechte und -pflichten. Damit erlischt auch das Erziehungsrecht und die gesetzliche Vertretung für die über 18jährigen Schüler.

Eigenverantwortlichkeit

Die volljährigen Schüler vertreten ab Januar ihre Verbindlichkeiten eigenverantwortlich. Sie haften selbst für ihre Handlungen und Versäumnisse. Auch die Schulen müssen sich darauf einstellen, die volljährigen Schüler formalrechtlich als mündige Bürger anzusprechen. Aber weder die Schulpflicht noch die innerhalb des Schulverhältnisses geltenden Regelungen werden durch die Herabsetzung des Volljährigkeitsalters geändert. Der rechtliche Rahmen der Schule bleibt für alle gleich. Im Rahmen des gesetzlichen „Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule" besteht die Aufsichtspflicht in gleicher Weise gegenüber minderjährigen und volljährigen Schülern.

Änderungen gegenüber heutigen Regelungen

Wie der Senator für Bildung, Wissenschaft und Kunst des Bremer Senats zusammengestellt hat, ergeben sich für das Verhältnis zwischen den Eltern und der Schule folgende rechtliche Konsequenzen:

1. Die über 18jährigen Schüler vertreten ihre Rechte gegenüber der Schule in eigener Verantwortung. Folglich bestehen seitens der nicht mehr erziehungsberechtigten Eltern keine Ansprüche auf Auskünfte oder Informationen über die ihre Kinder betreffenden Schulangelegenheiten.

2. Diese Eltern haben kein Recht, ihre volljährigen Kinder in der Elternversammlung zu vertreten. Damit erlischt auch das Wahlrecht für die Elternvertretung.

3. Gewählte Elternvertreter müssen zum nächstmöglichen Zeitpunkt ihr Mandat niederlegen, wenn ihre Kinder volljährig geworden sind. Für die anderen Gremien gilt der Grundsatz, daß während der Wahlperiode als gewählter Vertreter ausscheiden muß, wer kein anderes minderjähriges Kind mehr in dem entsprechenden Schulbereich hat. Schulelternsprecher können ihr Mandat also weiter ausüben, wenn sie als

Erziehungsberechtigte für ein minderjähriges Kind zuständig sind, das dieselbe Schule besucht, auch wenn die Wahl ursprünglich durch ein älteres Kind legitimiert war. Gleiches gilt sinngemäß für die gewählten Sprecher der Glieder und Zweige einer Schule wie auch für die Mitglieder der Sonderausschüsse.

4. Zu Elternversammlungen von Klassen, in denen sich volljährige und minderjährige Schüler befinden, können auch die Eltern volljähriger Schüler eingeladen werden; diese haben jedoch weder Stimm- noch Wahlrecht.

5. In Klassen mit ausschließlich volljährigen Schülern finden keine Elternversammlungen statt und selbstverständlich keine Wahlen.

Schüler neuer Adressat

Da der volljährige Schüler selbstverantwortlich für die Erfüllung seiner Schulpflicht ist, wird er selbst zum Empfänger aller seine Person betreffenden Mitteilungen der Schule (Tadel, Gefährdung der Versetzung, Antragstermine usw.), wie er auch persönlich die Erledigung von Vorgängen verantwortet, die sich für ihn gegenüber der Schule ergeben (Urlaubsanträge, Entschuldigungen usw.). Auch Schriftstücke der Schule müssen dem volljährigen Schüler selbst zugestellt werden.

(akd 12. 12. 1974)

Sonstige Länder

Bildung und Ausbildung von Wanderarbeitnehmern und ihren Familien

Mit Hilfe des *Europarates* hat auf Anregung *der Ständigen Konferenz der Europäischen Erziehungsminister* vom 5. bis 8. 11. 1974 in Straßburg eine *Regierungskonferenz* über „Bildung und Ausbildung von Wanderarbeitnehmern und ihren Familien" stattgefunden. An der Konferenz, die dem Bemühen um eine Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen den Regierungen auf diesem Gebiet galt, nahmen Regierungsvertreter aus 19 Nationen (Österreich, Belgien, Dänemark, Frankreich, Bundesrepublik Deutschland, Irland, Italien, Luxemburg, Niederlande, Norwegen, Schweden, Schweiz, Türkei, Großbritannien, Griechenland, Finnland, Spanien, Heiliger Stuhl, Portugal) sowie Beobachter internationaler Organisationen teil. Die Konferenz stand unter der Leitung von Henri Gauthier (Frankreich).

Die deutsche Delegation setzte sich aus Beamten des Auswärtigen Amtes, der Bundesministerien für Arbeit und Sozialordnung, für Bildung und Wissenschaft sowie für Familie, Jugend und Gesundheit und von der Kultusministerkonferenz benannten Mitarbeitern aus den Kultusministerien der Länder und dem Sekretariat der Kultusministerkonferenz zusammen. Die Delegation wurde im Einvernehmen mit der Bundesregierung von Ministerialdirektor Dr. Karl Böck (Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus) geleitet.

Die Hauptthemen der Konferenz, die auf einen Beschluß der 8. Europäischen Erziehungsministerkonferenz 1971 in Brüssel zurückgeht, lauteten:

Thema I — Verbesserung der Lage — insbesondere des Bildungs- und Ausbildungsstandes — der Wanderarbeitnehmer und ihrer Familien bei Ankunft im Gastland;

Thema II — Sicherstellung eines ausreichenden Bildungsangebots vor und während der Pflichtschulzeit im Gastland;

Thema III — Sicherstellung eines ausreichenden Angebots an Möglichkeiten für eine Berufs-, Fach- und Allgemeinbildung für Erwachsene und Jugendliche.

Zu diesen Themen waren Berichte vorbereitet worden, die der Konferenz als Diskussionsgrundlage dienten. Die Ergebnisse der Konferenz wurden jeweils unter den drei Themenkreisen in drei Resolutionen zusammengefaßt, die außer den beteiligten Regierungen der Ständigen Konferenz der Europäischen Erziehungsminister, die ihre nächste ordentliche Tagung vom 10. bis 12. Juni 1975 in Stockholm durchführen wird, vorliegen werden.

Die Konferenz würdigte in ihren Entschließungen die Bedeutung des muttersprachlichen Unterrichts für die Kinder der Wanderarbeitnehmer. Die Muttersprache wird als eine der Grundlagen der Entwicklung der Kinder bezeichnet und zugleich

als Basis für ein leichteres Lernen anderer Sprachen angesehen. Auf der anderen Seite betonte die Konferenz die Notwendigkeit des Erwerbs guter Kenntnisse der Sprache des Gastlandes für die soziale Integration der Wanderarbeitnehmer und ihre Arbeit im Gastland. Die Konferenz forderte außer für Kinder auch für erwachsene Wanderarbeitnehmer Maßnahmen auf dem Gebiet der Bildung, der Ausbildung und der Kultur zur besseren Integration in die Gesellschaft des Gastlandes. Sie sprach sich für weitere Schritte zur Erreichung der Chancengleichheit zwischen den Wanderarbeitnehmern und den Einheimischen aus.

Weiter befassen sich die Entschließungen u. a. mit einer Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen dem Gastland und dem jeweiligen Entsendeland, mit dem Problem der Äquivalenzen der Bildungsabschlüsse, der Berücksichtigung der Probleme der ausländischen Arbeitnehmer bei der Lehrerbildung und dem gegenseitigen Erfahrungsaustausch zwischen den beteiligten Ländern.

(Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK vom 29. 11. 1974)

Deutsche Schule Kapstadt

Mit der Unterstützung von Eltern, Kollegen, dem Schulvorstand, vor allem aber durch die freundliche Hilfsbereitschaft unserer Betreuer in den Bantugebieten gelang es uns, vom 22. 9. bis zum 1. 10. 1974 die seit Anfang 1973 geplante Fahrt in das Transkei durchzuführen. Ansatz war zum einen die Schwierigkeit der Schüler, im Geschichtsunterricht mit den erlernten Namen und Fakten wirkliche Begriffe zu verbinden, zum anderen der Wunsch, ihnen die eigentliche Existenz der südlichen Bantu vorzuführen und den mannigfachen Einsatz auf allen Gebieten, um diese Menschen für die moderne Gesellschaft vorzubereiten. Hatte sich vorher die Kenntnis von Bantu auf *garden boys* und *maids* beschränkt, so lernten die Schüler nun schwarze Universitätsprofessoren, Lehrer und gleichaltrige Kinder kennen — aber auch zum Teufelstanz verkleidete Zauberer. Weniger als eine Tagesreise von der Universität Fort Hare und von dem Industriegebiet in Butterworth entfernt sahen sie einen Kral, in dem mit Steinzeitwerkzeugen das Korn gemahlen und ohne Rad die Lasten bewegt wurden. — Die kommenden Monate werden zeigen, ob die Fahrt den Einsatz gelohnt hat und ob wir sie zu einer ständigen Einrichtung an unserer Schule machen sollen.

(Aus dem Jahresbericht 1974)

Deutsche Schule Pretoria

Vor etwa drei Monaten begann an der DSP die Arbeitsgemeinschaft „Zulu". Dieser Kurs findet während des Quartals montags und wittwochs von 19 bis 20 Uhr statt. Der Kurs soll sich über drei Jahre erstrekken. Unter den achtzehn Teilnehmern befinden sich Schüler und Eltern. Der Leiter des Kurses, Herr Johannes Schnackenberg, ist in Wittenberg in der Nähe von Piet Retief geboren und dort zur Schule gegangen. Studiert hat er in Pretoria. Zur Zeit unterrichtet er am „F. H. Odendaal" (Zulu) und am Technical College (Deutsch für Touristenführer). Im ganzen ist er seit 25 Jahren Lehrer. — Im Auftrag der Redaktion nahm Christel Bodenstein an zwei Kursabenden als Gast teil. Anschließend unterhielt sie sich mit Herrn Schnackenberg.

Frage: Herr Schnackenberg, halten Sie es für wichtig, daß der weiße Südafrikaner die Sprache eines der schwarzen Völker erlernt, die in Südafrika leben?

Schn.: Das halte ich für außerordentlich wichtig. Ich als Deutschsprachiger verstehe Englisch und Afrikaans und gewinne dadurch einen Einblick in die Lebensweise, die Mentalität und die Kultur der Menschen, für die diese Sprachen Muttersprache sind. Das verhilft zu einem besseren Verständnis und erleichtert so das Zusammenleben. Mißverständnisse und Konflikte beruhen oft auf Unwissenheit und Unkenntnis. Ein anderssprachiges Volk ist wie ein versiegeltes Buch. Man hat den Schlüssel, d. h. die Sprache, nötig, um dieses Buch aufzuschließen und sich zu erschließen. Die Übersetzung des Buches ist ein Notbehelf, da sie niemals alle Nuancen wiederzugeben vermag. Man sollte deshalb das Buch im Original lesen.

Viele Zeitungen und Organisationen versuchen, das Verhältnis zwischen den Rassen

zu verbessern. Die erfolgreichste Methode, dieses Ziel zu erreichen, ist das Erlernen der Sprache.

Frage: So werden Sie es sicherlich begrüßen, daß jetzt an der DSP eine Eingeborenensprache gelehrt und gelernt wird?

Schn.: Eine wichtige Aufgabe, die der deutschsprachige Südafrikaner oder der Deutsche in Südafrika erfüllen kann, besteht darin, einen Beitrag zur Verbesserung des Verhältnisses zwischen Weiß und Schwarz zu leisten. Stagnation kann es nicht geben; es gibt entweder ein Vorwärts oder ein Zurück. In Südafrika besteht nur eine kleine Elite, die sich für Fortschritt einsetzt und für Entwicklung sorgt. Stillstand, wie Portugal ihn ersehnte, endet schließlich im Chaos.

Dieser Sprachkurs verhilft manchem zu der Einsicht, daß der Schwarze ein Mitmensch ist, dem man Achtung, Verständnis und Hilfe schuldig ist. Wenn diese neue Einsicht unter Verwandten und Kollegen verbreitet wird, ist das schon ein großer Fortschritt.

Frage: Was halten Sie davon, daß eine Eingeborenensprache zur Amtssprache erhoben wird?

Schn.: In ihrem eigenen Gebiet („Homeland") muß jeder Volksgruppe ihre Sprache als Amtssprache zugestanden werden.

Frage: Warum wird unser Schulunterricht eigentlich so gestaltet, als wären wir hier gar nicht in Afrika? Wenn ich mir das Unterrichtsprogramm ansehe, so scheint mir, es würde auch nach Australien passen. Der Schüler lernt ja gar nichts von dem Spezifischen und Ureigenen Afrikas, z. B. von den einheimischen Kulturen, die uns auf dem Gebiet der zwischenmenschlichen Beziehungen so vieles beibringen könnten. Die abendländische Kultur hat den Schwarzen in Naturwissenschaft und Technik beispielsweise bestimmt Wesentliches zu bieten; aber vielleicht hat Afrika uns auf dem Gebiet sozialer und menschlicher Werte Ebenbürtiges zu bieten.

Was halten Sie von dem Gedanken, an weißen Schulen eine Eingeborenensprache als Pflichtfach zu unterrichten?

Schn.: Aus den oben genannten Gründen bin ich selbstverständlich dafür. Leider scheint mir die Idee im Augenblick nicht durchführbar zu sein, da Lehrermangel herrscht und es sehr kompliziert wäre, ein neues Fach einzuführen.

Frage: Wie bewerten Sie die Sprachen der Schwarzen? Sind sie primitiv oder hoch entwickelt?

Schn.: „Primitiv" ist ein sehr relativer Begriff. Die Sprachen sind nur insofern primitiv, als die Schwarzen keine Schriftsprache entwickelt haben. Zulu ist erst seit etwa 80 Jahren eine Schriftsprache, und deshalb sind viele Schwarze noch lesescheu und hören lieber dem Radio zu. Ihr Wortschatz ist jedoch unwahrscheinlich groß und reich, und weil alles mündlich überliefert wurde, trifft man beim Schwarzen im allgemeinen ein unglaublich gutes Gedächtnis an. Der Aufbau der Sprache ist sehr logisch und konsequent, kann aber recht kompliziert werden.

Frage: Wie bewerten Sie die Ausdrucksfähigkeit der Zulusprache?

Schn.: Sie muß sehr hoch bewertet werden. Man kann die kompliziertesten Gedankengänge mühelos ausdrücken. Selbstverständlich fehlen alle Fachausdrücke als Entsprechungen neu eingeführter abendländischer Begriffe. Hier greift der Schwarze freudig und unbeschwert nach Fremdwörtern, die sowohl der englischen als auch der afrikaansen Sprache entliehen werden. Die übernommenen Wörter werden dann klanglich eingebürgert.

Frage: Man sagt, daß die Schwarzen leichter eine europäische Sprache erlernen als die Weißen eine Sprache der Schwarzen. Teilen Sie diese Ansicht?

Schn.: Der Schwarze lernt europäische Sprachen so „leicht", weil er sie lernen muß; denn es geht um seine Existenz. Er kommt nicht umhin, sie zu lernen, sonst bleibt er arbeits- und brotlos. Das gilt vor allem für die in Transvaal und im Freistaat lebenden Schwarzen, wohingegen die Zulus und Xhosas nicht unter dem gleichen Druck standen und deshalb viel seltener eine europäische Sprache lernen.

Frage: Warum lernen so wenig Weiße eine Eingeborenensprache?

Schn.: Aus Gleichgültigkeit. Es fehlt am Interesse. Man hat meistens kaum oder gar keinen Umgang mit Nichtweißen. Oder man schätzt sie gering. Oder es kostet einen zu große Mühe. Eine Sprache zu erlernen, dauert nicht etwa sechs Monate, es erfordert vielmehr Jahre schwerer Anstrengung, bis man sie wirklich einigermaßen beherrscht. Der Weiße von heute ist meistens zu faul und selbstsüchtig, um so viel zu schuften. Man hat mit sich selbst genug zu tun, man vergißt das Menschliche.

Aber es muß sich eine Sinnesänderung vollziehen, wenn Südafrika in Frieden leben möchte. Die Weißen und Schwarzen unseres Landes müssen das Menschliche in den Vordergrund rücken, das, was unter der Hautfarbe liegt. Unsere Oberflächlichkeit ist eine gefährliche Haltung, welche die Zukunft aller gefährdet.

Frage: Unter den Schülern der DSP hört man die Bezeichnung „die Schwarzen" nur selten; dagegen ist die Bezeichnung „die Neger" mit allen ihr anhaftenden negativen Untertönen gang und gäbe. Vielleicht könnte hier der von Ihnen geforderte Sinneswandel anfangen?

Christel Bodenstein, Std. 10

(Aus der Schülerzeitung „Perspektive" Nr. 8-2/74)

Jugendbuch-Kongreß in Rio de Janeiro

Unter dem Motto „Die besten Bücher für das Kind" stand der *14. Kongreß des Internationalen Kuratoriums für das Jugendbuch* (IBBY) vom 21. bis 25. Oktober 1974 in Rio de Janeiro. Neben etwa 300 brasilianischen Teilnehmern waren 60 Vertreter aus 26 Nationen, der UNESCO und des „Centro Regional para el desarrollo del libro en América latina" (CERLAL) anwesend. Als Sektion Bundesrepublik Deutschland mit Berlin (West) des Kuratoriums hatte der Arbeitskreis für Jugendliteratur sein Vorstandsmitglied Dr. Hans Gärtner (Universität München) entsandt.

Das Kongreßthema „Das Buch als Grundinstrument in der Bildung und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen" wurde in Referaten und 8 Arbeitsgruppen behandelt. Die wichtigsten Entschließungen und Vorschläge wurden zu einem Aktionsprogramm mit 4 Punkten zusammengefaßt. Sie betreffen die Herstellung und Förderung von Kinder- und Jugendbüchern, die Bemühungen, mit Hilfe von Erwachsenen Kinder an Bücher heranzuführen, und die Aufgabe von Institutionen und Einzelpersönlichkeiten, auf internationaler Ebene Kindern und Jugendlichen Bücher zugänglich zu machen. Betont wird die Verantwortung von Autoren und Verlegern für das Erscheinen von Büchern, die die wirklichen Interessen der Jugend von heute berücksichtigen, um ihr zu helfen, Antworten auf die schwierigen Fragen zu finden, denen sie sich gegenübersieht. Angesichts des starken Ansteigens der Papierpreise und der Herstellungskosten wird die Produktion billiger Bücher in großen Auflagen gefordert, um zu vermeiden, daß nur Kinder aus privilegierten Schichten Zugang zu Büchern haben. Wo die wirtschaftliche Hilfe des Staates oder von Institutionen nötig ist, soll sichergestellt werden, daß die Produktion allein auf die Interessen der jugendlichen Leser ausgerichtet bleibt. Das Fernsehen, früher als Feind der Bücher angesehen, kann heute als wirksamer Faktor der Buchförderung bewertet werden. Die Programmgestaltung sollte durch erfahrene Jugendliteratur-Spezialisten erfolgen und nicht von kommerziellen Interessen der Sendeanstalten gelenkt werden. Auf die Bedeutung von Preisen, Ausstellungen, Katalogen und Empfehlungslisten wurde erneut hingewiesen, ebenso mit Nachdruck auf die Benutzung von Büchereien, die schon im Kindergarten beginnen sollte. Behörden und Öffentlichkeit müssen davon überzeugt werden, daß eine von qualifizierten Kräften geleitete Bücherei für jede Schule nötig ist. Die Bedeutung der Schulbüchereien und öffentlichen Bibliotheken für das Heranführen der Kinder an Bücher ist um so wichtiger, als das Ideal der Leseerziehung in der Familie weit entfernt von der Wirklichkeit ist. Auch die Gründung von Buchklubs wird befürwortet. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Jugendliteratur sollte Teil jeder Lehrerausbildung sein. Aber auch Bibliothekare, Buchhändler, Autoren oder Verleger müssen sich vertraut

machen mit den Ergebnissen der Jugendliteraturforschung, die in interdisziplinärer Zusammenarbeit von Literaturwissenschaft, Psychologie, Soziologie, Volkskunde u. a. erbracht werden. Diese Arbeit ist durch Hochschulkurse und die Gründung von Forschungsinstituten und Dokumentationszentren zu fördern. Auf internationalen Kongressen halten sich die Länder durch gegenseitigen Erfahrungsaustausch auf dem laufenden. Befürwortet wird auch die Ausbildung von Spezialübersetzern, die nicht nur fremde Sprachen beherrschen, sondern auch vertraut sind mit den Lesefähigkeiten und Lesegewohnheiten der Kinder. Die internationale Koproduktion der Verleger ist im Hinblick auf die Kostensenkung erwünscht. Dabei ist zu beachten, daß der Inhalt der Bücher die unterschiedlichen Anforderungen berücksichtigt, die in den einzelnen Ländern jeweils an junge Leser gestellt werden. Empfehlungslisten für Übersetzungen, von Spezialisten mit internationalem Überblick zusammengestellt, sind weltweit zu verbreiten und allen interessierten Kreisen zugänglich zu machen.

Höhepunkt des Kongresses war die Verleihung des *„Hans-Christian-Andersen-Preises"* an die schwedische Erzählerin Maria Gripe und den persischen Illustrator Farshid Mesghali. — Nachzutragen ist, daß sich auf der Ehrenliste aus der Produktion der Bundesrepublik nicht nur der „Wal im Wasserturm" von Rüdiger Stoye (Carlsen) befindet, sondern auch „Hexen in der Stadt" von Ingeborg Engelhardt (Union).

(Arbeitskreis für Jugendliteratur, Information III/74)

Buchbesprechungen

Literatur in der Schule. Bd. I: Mittelalterliche Texte im Unterricht. Hrsg. von *Helmut Brachert, Hannelore Christ, Horst Holzschuh* (Beck'sche Elementarbücher). C. H. Beck, München 1973. 230 S., Ppb. DM 14,80.

Ein Text ist mehr als die Verkettung von Phonemen zu Morphemen, von Morphemen zu syntaktischen Einheiten, von Sätzen zu Textur. Er ist mehr als die Summe seiner zählbaren Sätze: er lebt aus einer semantischen Ebene, die ihn an die geschichtliche Entstehungssituation bindet, d. h. jeder Text entsteht in einer gesellschaftlichen Gegebenheit und gründet in einem Wirkungs- und Traditionszusammenhang. Zwar geben die Lehrpläne der Gymnasien dem Bereich der deutschen Literatur des Mittelalters nur wenig Raum und weniger mit jeder neuen Fassung. Das rührt daher, daß die ritualisierte Formel der postulierten Einheit von Forschung und Lehre im Verein mit einem anachronistischen Bildungs- und Kulturbegriff es zu verantworten hat, daß Randgebiete mittelalterlicher Sprache und Literatur, die ihrem Wesen nach sich nur der forscherischen Bemühung und dem wissenschaftlichen Ehrgeiz erschließen, in die Schule verlagert wurden und dort zum Objekt von lustlos absolvierten Pflichtübungen degradiert wurden. Daß dies nicht so sein muß und daß mittelalterliche Texte, die „noch nicht den Steuerungsmechanismen des Warenverhältnisses unterworfen" (68) sind, die Chance bieten, die Geschichtlichkeit des eigenen Standorts am radikal abweichenden Gegenbild zu erkennen, verteidigen die Verfasser mit ihren Modellen: die Rezeptionsgeschichte des Nibelungenliedes, die konservative Gesellschaftskritik im 13. Jh. (Helmbrecht) und die ‚Lehrerklage' im ‚Renner' Hugos von Trimberg. Die guten Vorschläge für eine didaktische Umsetzung am Schluß der jeweiligen Kapitel übersehen allerdings allzu optimistisch die tatsächlichen Möglichkeiten des simplen Schulalltags. Zu empfehlen ist aber die historisch-kritische Bestandsaufnahme, die einleitend die gesellschaftliche Funktion der mittelalterlichen Literatur im deutschen Schulwesen von der zweiten Hälfte des 18. Jhs. bis nach 1945 durchleuchtet. C. Schneider

Karl Erlinghagen: **Autorität und Antiautorität** (Uni-Tb. 265). Quelle & Meyer, Heidelberg 1973. 125 S., kart. DM 9,80.

Nachdem die Diskussion um „antiautoritäre Erziehung" abgeklungen ist, wird hier eine Besinnung auf die grundsätzliche Bedeutung von Autorität im päd. Geschehen

versucht. Der Autor gibt zunächst einen geschichtlichen Überblick über unterschiedliche Begründungen und Ausübungsformen päd. Autorität und analysiert dann scharfsinnig das Modell Summerhill sowie die Kinderladenpädagogik. Er kommt zu dem Schluß, daß diese „antiautoritären" Einzelfälle zwar „grelle Schlaglichter" auf den gesellschaftlichen und somit pädagogischen Strukturwandel geworfen hätten, aber keine verantwortbare Grundlage für öffentliche Schulen in der modernen Massengesellschaft bilden könnten. Autorität sei „naturnotwendig und wesenhaft mit päd. Bezügen gegeben", fraglich sei nur, „welches ihre Verwirklichungsformen, ihr Maß und Übermaß, ihre Stütze und Gefahr für die freie Entfaltung der Persönlichkeit des Kindes sind". Erlinghagen legt dar, wie Autoritätserfahrung aus der regelmäßigen Befriedigung kindlicher Bedürfnisse durch überlegene Bezugspersonen erwächst, daß Autorität Funktion des „Urvertrauens" und primär von positiven Gefühlstönen begleitet ist. Schließlich beruht jegliche „pädagogische Atmosphäre" auf der Vertrauensbeziehung zwischen Erzieher und Reifendem. Durch die „gebenden Autoritätspersonen" erfährt das Kind aber auch die unterschiedliche Bewertung seiner Verhaltensweisen, und durch ihr eigenes Verhalten zeigen Erwachsene, daß sie, bewußt oder unbewußt, eine bestimmte Wertordnung vertreten. Wertordnungen und damit verbundene Erziehungsstile werden aber von jeweiligen sozio-kulturellen Bezugssystemen bestimmt. So bedinge der Wandel zur demokratisch-pluralistischen Gesellschaftsform eine Abkehr von traditionellen Werten wie Gehorsam, Demut, Ehrfurcht und Unterordnung zugunsten von Eigeninitiative, Kreativität, partnerschaftlicher Haltung und kritischem Bewußtsein. In diesem Zusammenhang befaßt sich Erlinghagen ausführlich mit der Gegensätzlichkeit von modernen Bildungswerten und kath. Erziehungstradition. — Ob Erzieher-Autorität auch bei Anerkennung der „neuen Werte" beglückend erlebt wird, hängt nach wie vor vom Erzieherverhalten ab. Patentrezepte sind natürlicherweise auch in dieser Veröffentlichung nicht zu finden, wohl aber Entscheidungshilfen. K. Nehling

Lothar Siegesmund: **Portugal** (Nr. 31 der Reihe „Kultur der Nationen. Geistige Länderkunde"). Glock & Lutz Verlag, Nürnberg 1973. 252 S., 24 Bildtafeln, Karte, Register, Ln. DM 28,50.

Dr. L. Siegesmund hat sich während seiner diplomatischen Tätigkeit u. a. in Portugal und Griechenland um die Förderung deutscher Auslandsschulen bemüht und ist von daher einigen Kollegen bekannt. Ihnen sei mitgeteilt, daß der Generalkonsul i. R. kurz vor Drucklegung dieses Werkes verstarb und Frau Hedi Siegesmund den Abschluß der Redaktion besorgte. Das Buch informiert in unterschiedlicher Ausführlichkeit über port. Geschichte (54 S.), Landeskunde (72 S.), Wirtschaft (19 S.), Staatsverfassung (8 S.), Kultur (31 S.) und die überseeischen Gebiete (51 S.). Im historischen Teil ist vornehmlich die Dynastiengeschichte dargestellt. Die jüngste staatspolitische Entwicklung versucht der Autor u. a. mit chronologisch geordneten Zitaten aus einer Zeitung zu verdeutlichen. Dem historischen Abriß schließt sich eine reizvolle Schilderung des Lebens und Wirkens portugiesischer Prinzessinnen als Königinnen im Ausland an. Im Hauptteil führt der Verfasser den Leser durch das „freundliche und befreundete" Land am Atlantik und weist, zuweilen im Plauderton, auf die vielfältigen landschaftlichen, kunsthistorischen, architektonischen, floristischen, wirtschaftlichen und volkskundlichen Besonderheiten hin. Selbst „alte Portugiesen" können auf dieser „Reise" Anregungen und Aufschlüsse finden. Stilistische Eigenheiten und sachliche Schnitzer wie „Die Serra da Estrêla ... mit ewigem Schnee" (S. 90) sollten die Freude an diesem sonst gründlich konzipierten Handbuch nicht trüben. In den Abschnitten über die Wirtschaft, das Rechts- und das Schulwesen sind zahlreiche Statistiken angeführt. Einige kulturelle Bereiche hingegen erscheinen etwas knapp behandelt (z. B. Sprache: eine halbe Seite, Literatur: drei Seiten, port. Küche: anderthalb Seiten). Obwohl es „in keinem anderen Land Europas ... eine derartige Vielfalt traditioneller Feste und alter Bräuche" gibt, sind auch ihnen bloß zweieinhalb Seiten gewidmet. Andererseits ist das „Portugal in Übersee" samt seiner politischen Problematik um so eingehender be-

schrieben. Das Buch wird wie die in 7—8/73 besprochenen Titel dieser Reihe sehr empfohlen. K. Nehling

Friedrich Ostermann: Kreative Prozesse im „Aufsatzunterricht". Zur sprachlichen Gestaltungspotenz von Kindern und Jugendlichen (Uni-Tb. 228). Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn 1973. 304 S., kart. DM 14,80.

Literatur-, Sprach- und Aufsatzunterricht stehen im Neben- und Miteinander eines „produktiven Spannungsverhältnisses". Um die Klärung dieses Verhältnisses geht es dem Verf.; er untersucht ausschließlich schriftliche Äußerungen, die den Charakter des Produktiven, Schöpferischen, Kreativen im unabgeschwächten Sinn haben. Denn da sieht er Fehlentwicklungen in Theorie und Praxis. Abgelehnt werden Tendenzen, die den Aufsatz in den Sprachunterricht einbeziehen oder die ihn zu einem Funktionalismus mißbrauchen (W. Ingendahl) oder die ihn einer pragmatischen Operationalisierung unterwerfen (D. Kochan). Er parallelisiert die Spontaneität des Zeichnenwollens bei Kindern mit den ersten Anfängen, sich schriftlich ‚auszudrücken'. Diesen naturgegebenen Willen zum Ausdruck heißt es behutsam in die Gestaltung umzusetzen. Er beruft sich auf die Gestaltpsychologie, die die Existenz eines spezifischen sprachlichen Gestaltungsvermögens vom 7. bis 17. Lebensjahr erhärtet. Der Deutschunterricht, insbesondere der Aufsatz, hat die Aufgabe, die kreative (S. 202 Fähigkeit des Erfindens) sprachliche Anlage im Schüler zu entwickeln. Phasenmodelle sind dazu untauglich. Die Differenziertheit der Gestaltungsweisen zeigt sich schon im Grundschulalter dreigliedrig. Eigene Erlebnisse, psychische Erfahrungen und bilderentwerfende Phantasie werden gestaltet in Ich-Form, in Er-Form und in Distanzhaltung. „Die Annahme, das Gestalten und Darstellen sei ein gänzlich bewußter Akt, ist nicht aufrechtzuerhalten" (S. 84). Vom 10. bis 17. Lebensjahr ändert sich die Gestaltung des Erlebten. Konkret-anschauliches Beschreiben, sachbetontes abstrahierendes, gegenständlich-anschauliches Darstellen von Vorgängen gehen ineinander über. Dabei soll man sich von den gebräuchlichen Termini für Stilformen distanzieren und sich unbefangen den Phänomenen selbst zuwenden, die ausschließlich in den Gestaltungen der Schüler greifbar werden. Leider verwendet der Verf. aber selbst diese Termini und hat dann Mühe, sie von seinem Gemeinten abzuheben. Was bei der Definition der Sachbeschreibung einleuchtet, nämlich einen Gegenstand in seiner Statik, d. h. ein vorgegebenes Mit- und Nebeneinander der Glieder oder Teile eines Ganzen in das Nacheinander der Sprache umzusetzen, verunsichert beim Sachbericht, der auf die Darstellung in sich abgeschlossener Vorgänge zielt. Man könnte fragen: Ist ein Vorgang eine Sache? Auch teleologische Strukturiertheit oder kausale Determiniertheit machen einen Vorgang zu keiner Sache (147). Denn S. 159 heißt es: „Ein Vorgang kann aber auch in ganz anderer Weise gestaltet werden — in seiner konkreten Sichtbarkeit ..." Die Phantasie als gestaltende Potenz kommt wieder zu Ehren. Sie mündet in die Faszination als Voraussetzung der Schilderung. Diese setzt ein ungefähr mit dem fünfzehnten Lebensjahr. Ihre anspruchsvollere Form verlangt differenzierte Gestaltungsbegabung und reiferes Alter. Im Gymnasium sei sie der Oberstufe vorbehalten. Nach einem Exkurs über Voraussetzungen und Ansätze gedanklicher Darstellung prüft der Verf. die Fähigkeit zu reflektierendem Denken. Eine indirekte Hilfe leistet der Aphorismus für die Deutungsdimension. Aspekte der Realisierung, Grenzen der Lehre und Einübung, Aufgabenstellung und äußere Bedingungen des Gestaltens, Maßstäbe und Grenzen der Wertung, schließlich die Auswirkungen des Aufsatzschreibens runden das Werk ab. „All das setzt natürlich eine gewisse Kontinuität des Unterrichts in ein und derselben Klasse voraus, die überhaupt eine Voraussetzung für das Gelingen des ‚Aufsatzunterrichts' ist" (S. 263). Im Schulalltag scheitert jedoch zumeist der kreative Prozeß an den beiden Adverbien: natürlich — überhaupt. C. Schneider

Karl Stocker: **Praxis der Arbeit mit Texten.** Zur Behandlung von Texten der Gebrauchs- und Alltagssprache. Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1974. 152 S., DIN A 5, kart. cell. DM 13,80.

In der Praxis der Auslandsschule ist die deutsche Sprache naturgemäß das wichtigste Mittel der zwischenmenschlichen Verständigung und der Sprachunterricht der wichtigste Teil des Deutschunterrichts und als solcher auch grundlegend für den Literaturunterricht. Somit kommt der „Arbeit mit Texten" im Deutschunterricht der Auslandsschule eine hervorragende Bedeutung zu. Diese Arbeit hat aber nicht nur im Fache Deutsch eine integrierende Funktion, sondern auch im Verbund des Gesamtunterrichts, vor allem der musischen Fächer. Der deutsche Lehrer im Ausland wird deshalb die vorliegende pädagogisch- und schulorientierte Publikation als wertvolle Hilfe begrüßen, zumal sie ein Gesamtkonzept auf der Grundlage des erweiterten Textbegriffes entwickelt, der Zeitung und Zeitschrift, Rundfunk und Fernsehen, gesprochene und geschriebene Sprachäußerungen mit einbezieht. Das Rollenspiel als Mitvoraussetzung des Textverständnisses und das Planspiel als Möglichkeit der Textverwendung verdienen in diesem Zusammenhang besonders hervorgehoben zu werden. Zahlreiche Beispiele verdeutlichen die verschiedenen Texte und ermöglichen dem Lehrer eine vertiefende Weiterarbeit. Im besten Sinne modern sind die herangezogenen Textformen der Werbung, der Überredung und der Verhaltenssteuerung, weil gerade sie dazu herausfordern, sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Eine Reihe von Schaubildern, Diagrammen, Übersichten und Anleitungen erhöhen noch den Wert des Buches. A. Wehmeyer

Herders neues Volkslexikon mit 50 000 Stichwörtern, 3000 Abb. im Text u. 500 Übersichten. Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1974. 1152 S. mit 32 ganzs. Farbtafeln; 14,5×21,2 cm, Efalin DM 25,— (Bestellnr. 01080).

Der für eine solche Aufgabe prädestinierte Verlag, Herausgeber einer Vielzahl von Nachschlagewerken, hat seinem einbändigen Lexikon, das seit 1950 in einer Auflage von fast einer Million Exemplaren verbreitet ist, nunmehr eine völlige Neufassung folgen lassen, einen ebenso praktischen wie hochleistungsfähigen Informationsspeicher, der den jüngsten Stand des Wissens, der graphischen Technik und vor allem der anschaulichen Darstellung der Zusammenhänge repräsentiert. Dazu mußten die Stichwörter überholt und um mehrere tausend Begriffe vermehrt, die Abbildungen verdreifacht und als entscheidende Pionierleistung — eine Revolution für einbändige Lexika — die Wissensfelder integriert werden. Mit Hilfe eines bei Herder entwickelten und überaus durchdachten Koordinatensystems von Text, Bild und Tabellen kann der Benutzer Übersichten und Vergleichstabellen zu Rate ziehen, die ihm auf einen Blick das Wesentliche vor Augen führen und Trends erkennen lassen. Die großen Linien der geschichtlichen und kulturellen Entwicklung sind gebührend berücksichtigt, doch erhöht sich der Gebrauchswert durch umfassende Einbeziehung der politischen, technischen, sozialen und ökonomischen Schwerpunkte der Gegenwart und der zukunftsorientierten Projekte (etwa auf dem Bildungsgebiet). Für den mobilen Menschen von heute sind Texte und Tabellen, z. B. über das Verkehrs- und Währungswesen, die Ortszeiten für die verschiedenen Zeitzonen u. dergl., genau so wichtig wie konzentrierte Angaben über die Einzelländer und deren Zusammenschlüsse. Das Volkslexikon ist ein Deutschlandkompendium, das manches Fachbuch beschämen könnte; so machen u. a. 2 großformatige Übersichten, untereinander gedruckt, die Regierungen der Bundesrepublik Deutschland von Adenauer bis Schmidt mit den wechselnden Ressorts und deren Chefs mühelos überschaubar. Das Tabellen-, Karten- und Bildtafelverzeichnis am Anfang ist der Schlüssel zu der Schatzkammer des Textes und eröffnet unerwartete Perspektiven. Für die Kollegen bietet sich hier ein empfehlenswertes Gepäckstück, leicht und gewichtig, im Unterricht und privat vielseitig verwendbar, für die Schüler ein Vademekum. H. Sewing

Rudolf Guder (Hrsg.): **Das neue Feierbuch der Schule.** Deutscher Theaterverlag, Weinheim 1974. 376 S., Ppb. DM 21,—; Ln. DM 26,—.

Frage: Können Schulen heute noch feiern? Antwort? Einige vielleicht. 2. Frage: Warum dann eine Besprechung dieses Buches hier?

Antwort: Vorwort Seite 6. „Dem Erzieher ... bietet das Buch dank seiner Struktur und der aktuellen Thematik der meisten Texte darüber hinaus zahlreiche interessante Materialien und Lesestoffe für den Literatur- und Gemeinschaftskundeunterricht sowie für den problematisierten Religionsunterricht an." Wer Paul Leonhardt, der „Das Feierbuch der Schule" herausgab, in seiner Vitalität und seinem pädagogischen Engagement gekannt hat, weiß, daß er seine Schüler zum Feiern führen, ja zwingen konnte. Ganz anders Rudolf Guder mit seinem „Neuen Feierbuch". Er bringt 282 Zitate von Peter Bamm und Wolfgang Borchert über Max Planck und Adolf Portmann bis C. F. von Weizsäcker und Carl Zuckmayer — von 126 Autoren — und faßt sie zu acht Gruppen zusammen, darunter „Belehrung und Ermahnung", „Betrachtung und Erkenntnis", „Mensch und Unmensch", „Klage und Vorwurf". Diese Gruppen sind noch drei- oder viermal unterteilt. Unter jedem Zitat stehen stets mehrere Hinweise auf Parallel- oder Kontratexte. Das Buch ist für den Gebrauch ausgezeichnet aufbereitet; neben dem Inhaltsverzeichnis gibt es ein Register, das die Texte nach ihrer Art (Gedicht, Prosa, Dialog) und Verwendungsmöglichkeit erfaßt; es folgt ein alphabetisch geordneter Stichwortkatalog (Abschied von der Kindheit — Reiz der Gewalt — Wissen und Glauben). Dem Autorenregister mit Nachweis der Zitatennummern fehlen leider kurze Daten zur Person. Den Abschluß bildet eine exakte Quellenangabe. So kann der stattliche Band in der Tat zur Vorbereitung eines Themas durch Zitate, der diffizilen Interpretation inhaltlich nahe beieinander liegender Texte, der Diskussion konträrer Aussagen dienen. Und wenn eine solche Diskussion, wohl vorbereitet und gut geführt, nach einem aufgeschlossenen größeren Kreise als Zuhörer verlangt: dann kann man dafür das in der Schule nicht mehr hoch im Kurse stehende Wort „Feierstunde" ganz leise erwähnen. W. Krieß

Karl Odenbach: **Lexikon der Schulpädagogik.** Begriffe von A bis Z (Westermann Taschenbuch 131). Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1974. 490 S., DM 18,— (Bestellnr. 16 7131).

Odenbachs 1970 im gleichen Verlag erschienenes und in 7—8/72 besprochenes Lexikon der Schulpädagogik liegt jetzt in einer Neubearbeitung vor, die etwa 2000 Stichwörter enthält. Der neue Untertitel weist auf den wesentlichen Unterschied hin: Im neuen Lexikon sind die Begriffe alphabetisch geordnet, wohingegen das alte eine chronologische Darstellung der geschichtlichen Entwicklung des Schulwesens in Deutschland von 1423 bis zur Neuzeit brachte. Der Verfasser hat jetzt alle rein historischen Notizen (dazu auch sämtliche Biographien), die im ersten Lexikon enthalten sind, weggelassen und verweist auf sie nur durch das Zeichen „LdS". Das vorliegende Lexikon berücksichtigt besonders terminologische Neubildungen der letzten Jahre (unter dem Stichwort „Terminologie", S. 413); man findet dort jedoch auch Begriffe, die zum Verständnis älterer Literatur notwendig sind. Die Literaturangaben am Schluß der einzelnen Artikel wurden durch Zahlen ersetzt (es sind immerhin 1340), die auf die betreffenden Bücher im Literaturanhang aufmerksam machen. Informationen aus den Nachbarwissenschaften, Psychologie, Soziologie und Sozialpädagogik, Kybernetik, Medizin usw., sind mit eingeschlossen. Mit diesem umfangreichen, jedoch handlichen Taschenbuch schließt Odenbach die Lücke zwischen den „großen" Lexika und den kleinen Taschenbüchern. Das neue Lexikon sollte, ebenso wie sein bereits bewährter Vorgänger, in keiner Lehrerbücherei fehlen. A. Wehmeyer

Helmut Lindner: **Streifzug durch die moderne Physik.** Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1973 (Lizenzausgabe Urania Verlag, Leipzig/Jena/Berlin 1973). 336 S. mit 300 Abb., DIN B 5, Ln. DM 28,— Best.-Nr. 6014).

„Die Welt ist erkennbar." Mit dieser optimistischen und Mut verbreitenden Äußerung und der in allen Kapiteln spürbaren Überzeugung, daß es keine Zusammenhänge in der modernen Physik gibt, die grundsätzlich dem Laien unzugänglich und geheimnisvoll bleiben müssen, versucht Lindner, dem Nicht-Physiker und interessierten Laien jeden Grund zur Resignation vor der modernen Physik zu nehmen. Moderne

Physik ist eine Wissenschaft voller schwieriger und umstrittener Probleme solch großen Umfangs, daß sie selbst von Fachkennern kaum noch zu überschauen ist. Voll Bewunderung nimmt man Kenntnis von neuen Entdeckungen, verzagt aber zugleich in dem Gefühl, nirgends so recht mitreden zu können und aus einer Welt ausgeschlossen zu sein, die nur Fachleuten vorbehalten zu sein scheint. Nach Lindner jedoch besteht kein Grund zur Resignation. Denn ehe die Physiker an die mathematisch-abstrakte Formulierung eines Problems herangingen, trugen sie die Gedanken in Vorstellungen und Bildern mit sich. Lindner will diese Vorstellungen und Bilder transparent machen und mit seinem Buch als eine Art Leitfaden durch die verwirrende Zahl der Fakten und Standpunkte führen, indem er die Prinzipien und Probleme aufzeigt, von denen die heutige Physik getragen wird. Anhand einprägsamer Vergleiche und Beispiele verdeutlicht er, daß viele Prinzipien der modernen Physik nur in ihrer Gegensätzlichkeit bzw. Verwandtschaft zur „klassischen" Physik zu verstehen sind. Es entsteht so ein recht zutreffendes und sehr anschauliches Bild der modernen Physik. Besonders positiv hervorzuheben sind die 300 mehrfarbigen Grafiken, die die allenthalben zutage tretende Modellhaftigkeit physikalischen Denkens zum Ausdruck bringen und die physikalischen Zusammenhänge und Betrachtungsweisen bildhaft veranschaulichen. Sicher können breiteste Kreise physikalisch nicht besonders geschulter Leser das Buch mit Gewinn lesen! H. G. Becker

Herbert Exter: **Elektronik und Elektrotechnik im Unterricht.** Grundlagen und Unterrichtsbeispiele. Otto Maier Verlag, Ravensburg 1974. 232 S. mit 128 Schwarzweißabb., kart. DM 25,—.

Technische Bildung und Technikunterricht sind aktuelle pädagogische Forderungen, die wohl angesichts der Bedeutung der Technik für unsere Gesellschaft allgemein anerkannt, aber bisher nur in bescheidenen Ansätzen als technisches Werken praktiziert werden. Deshalb sind die Bemühungen des Otto Maier Verlages zu begrüßen, durch zahlreiche beachtenswerte Veröffentlichungen zu diesem Gebiet die Diskussion darüber in Gang zu bringen. Im vorliegenden Band wird der angesprochene Themenkreis nicht physikalisch, sondern ganz gezielt unter dem Aspekt der technischen Bildung dargeboten; seine didaktischen Vorstellungen dazu entwickelt der Verfasser in einer kurzen Einleitung. Nach zahlreichen handwerklichen Hinweisen, die der ungeübte Leser gründlich studieren sollte, bilden 20 Unterrichtsbeispiele, von einfachen Magnetversuchen über Wechselschaltungen bis zur elektronischen Steuerung und dem Bau von Rundfunkempfängern, den Hauptteil des Buches. Diese Unterrichtseinheiten vermitteln dem Lehrer ausführliche Sachinformationen, unterbreiten Versuchsvorschläge, enthalten mögliche Wiederholungsfragen und geben Ausblicke auf weitere Anwendungsmöglichkeiten. Aus diesem Angebot, das vorwiegend für die Sekundarstufe I bestimmt ist, muß der Lehrer eine geeignete Auswahl für seinen Unterricht treffen.

K. Schwalbe

Walter Robert Fuchs: **Knaurs Buch der Elektronik.** Droemer Knaur, München 1974. 256 S. mit 134 z. T. farb. Fotos u. Zeichnungen, 14,5×21,8 cm, geb. DM 26,—.

Walter R. Fuchs hat durch zahlreiche Veröffentlichungen bewiesen, daß er die Fähigkeit besitzt, komplizierte Sachverhalte einem breiten, interessierten Publikum verständlich darzustellen. Das ist ihm in dieser Neuerscheinung wieder voll gelungen. Wissenschaftliche Exaktheit, flüssiger, für engagierte Leser verständlicher Stil sowie instruktive, aussagekräftige Abbildungen und Fotos zeichnen das Buch aus. Der Begriff Elektronik hat im letzten Jahrzehnt eine zentrale Stellung nicht nur in Forschung, Technik und Wirtschaft, sondern auch in unserem Alltagsleben erobert. Deshalb ist es zu begrüßen, daß mit diesem Buch versucht wird, einem breiten Leserkreis die naturwissenschaftlichen Grundlagen der Elektronik verständlich zu machen. Dabei geht es weder um die Vorstellung der zahlreichen elektronisch gesteuerten Geräte noch um einen Ausblick über die Möglichkeiten und Grenzen der Elektronik; es geht um solides physikalisches Wissen, um das Verständnis der naturwissenschaftlichen Er-

kenntnisse. Nach einem Einblick in einfache quantenmechanische Vorgänge und einem Überblick über das Wesen der Ionen-, Atom- und metallischen Bindungen führt das Buch in Bau und Funktionsweise der Halbleiter ein, beschäftigt sich mit der Transistorenphysik und geht ausführlich auf die Bedeutung der Elektronenröhren ein. Der Physiklehrer erhält wertvolle Impulse für die anschauliche Gestaltung seines Unterrichts; für den Oberstufenschüler ist es eine nützliche Informationsquelle, zumal im Anhang auf weiterführende Literatur verwiesen wird. K. Schwalbe

Zeitschriftenschau

Pädagogische Welt. Zu Beginn des 29. Jahrgangs der Zeitschrift schreibt der Herausgeber Ferdinand Kopp in Heft 1/75 unter der Überschrift „Pädagogik von gestern, von heute, von morgen": „Wen kümmert noch die Pädagogik von gestern? In der Lehrerbildung steht die Geschichte der Pädagogik nicht hoch im Kurs, das pädagogische Schrifttum unserer Tage erscheint oft nach wenigen Jahren als veraltet, und dementsprechend wechseln auch die amtlichen und nichtamtlichen Lehrpläne. Kaum sind die Lehrer mit einem Plan vertraut, kommt schon wieder ein neuer.

Natürlich gibt es auch eine Pädagogik von heute. Denn Unterrichten und Erziehen vollzieht sich immer im Hier und Jetzt. Welches sind aber die sicheren Fundamente für die Gegenwartspädagogik, wenn ‚jede Wahrheit nur für eine Woche gilt'? Ideal erschien es darum manchem, er könnte schon heute ‚die Pädagogik von morgen' kennenlernen, nachdem ohnehin die Bildung für zukünftige Aufgaben, die ‚Erziehung für das Jahr 2000' nicht zu umgehen sei.

Ist es in dieser Lage verwunderlich, wenn der Lehrer fragt: Gibt es überhaupt nichts mehr, das bleibende Gültigkeit in der Pädagogik beanspruchen kann, kein Fundamentum? Fließt alles? . . .

Wenn aber das Menschliche im Wesentlichen gleich bleibt, dann müssen auch die Bedingungen und Möglichkeiten der Entfaltung menschlicher Fähigkeiten sich elementar gleichen. Auch müßten sich im Zusammenleben Regeln und Muster des Verhaltens entwickelt haben, die im eigentlichen Sinn eben als human anzusprechen sind. Damit wäre also eine Ausgangsposition geschaffen, um das bleibend Gültige, das Fundamentum jeder Pädagogik festzuhalten. Sollten wir dieser Idee nicht mit allem Eifer nachstreben? . . .

Das überzeitlich Gültige ist uns nur in einem geschichtlichen Gewand zugänglich. In dem Augenblick, in dem wir diese Basis in das helle Licht unseres forschenden Verstandes stellen wollen, bleiben wir die unentrinnbaren Kinder unserer Zeit. Intuitiv aber dürfen wir vertrauen, daß es Bedingungen und Wege der Erziehung gibt, die zeitlos gültig sind und die wir nicht ungestraft verlassen dürfen."

R. Schröter

Anschriften der Mitarbeiter dieses Hefts

Dr. Hans W. Praetorius, Deutsche St. Petri Schule, Larslejsstraede 5, Kopenhagen K. – Eberhard Haar, German School, P. O. Box 549, Addis Abeba, Äthiopien. – Werner Brosch, Deutsche Schule, Athen-Amaroussion, Griechenland.

BHW: Wer jetzt beginnt, verkürzt den Weg ins eigene Heim!

Jetzt holt sich Deutschlands öffentlicher Dienst den Märzgewinn beim BHW!



MÄRZBEGINN BRINGT ZEITGEWINN

BHW
die Bausparkasse
für Deutschlands
öffentlichen Dienst
325 Hameln

M. D. Munro Mackenzie, **Using Essential English Tenses**

Übungen zu den Zeitformen englischer Verben

Bearbeitet von Mary Snell, 80 Seiten, kart. DM 6,80, Hueber-Nr. 2174
Schlüssel von Mary Snell, 24 Seiten, geheftet DM 2,80, Hueber Nr. 2.2174

In diesem Übungsbuch für das 4. bis 6. Lernjahr wird der Gebrauch der einzelnen tenses anhand von Beispielsätzen erklärt und die selbständige Bildung und Anwendung der jeweiligen Formen in einer Vielzahl von Einsetzübungen erprobt.

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

Zwischen literarischer Autonomie und Staatsdienst

Die Literatur in der DDR

von Werner Brettschneider

2., verbesserte und ergänzte Auflage, 339 Seiten, Gr.-8°, kartoniert, DM 34,—

Unter den Publikationen zur Literatur in der DDR hat sich dieses Buch, das Ende 1972 in 1. Auflage erschien, als die umfassendste, sachlichste und am besten informierende Darstellung durchgesetzt. Der Band wurde für die Neuauflage vollständig überarbeitet und bis auf den neuesten Stand ergänzt.

Die Literatur der DDR wird von Brettschneider nach den Methoden der Literaturwissenschaft untersucht und dargestellt. Das literarische Material ist vollständig erfaßt, so daß die gesamte Periode in ihrer Entwicklung von 1945 bis in die unmittelbare Gegenwart, einschließlich bedeutender Rückblicke auf die frühere Produktion dieser Autoren, sichtbar wird. Einer grundsätzlichen Einführung folgt die Behandlung der einzelnen Gattungen. Die geistesgeschichtlichen und morphologischen Zusammenhänge sind überall herausgearbeitet. Die ausführlichen Anmerkungen, Bibliographien und Werkverzeichnisse für alle behandelten Autoren machen das Buch zu einem wissenschaftlichen Hilfsmittel für alle künftige Beschäftigung mit der Literatur der DDR.

ERICH SCHMIDT VERLAG

Berlin 30 · Bielefeld · München 60

Albert und Edith Schmitz

Im Spiegel der Presse

Band 1: Texte aus westdeutschen Tageszeitungen mit einer Einführung in das Pressewesen der Bundesrepublik Deutschland

96 Seiten, mit Abbildungen, kart. DM 10,—, Hueber-Nr. 1242

Die Texte wurden so ausgewählt, daß sie anregende Anstöße für kritische Diskussionen aktueller Probleme geben. Einblick in die Vielfalt der deutschen Presse bieten die Hintergrundinformationen zu jeder Zeitung. An jeden Text schließen sich ein Katalog von Fragen und Diskussionsthemen an, außerdem sprachliche Übungen und präzise Worterklärungen. — Aufgrund des engen thematischen Zusammenhangs kann diese Neuerscheinung auch in Ergänzung des Lehrwerkes Deutsch 2000 eingesetzt werden.

sprachen der welt hueber

Max Hueber Verlag

D-8045 Ismaning/München, Krausstraße 30

Arbeitsreihen Deutsch

für die Arbeit im Bereich der Dichtung und der Gebrauchsliteratur vom 5. Schuljahr an

Bisher sind erschienen:

Bilder und Wirklichkeit I
Illustrierte · Comics · Fernsehen
bearbeitet von P. Jentzsch, D. Schrey, D. Steinbach, H. Wetzel
97 Seiten, Klettbuch 3434, 4,80 DM/3,60*
vom 5. Schuljahr an
Der Bereich der Massenmedien wird auf knappem Raum für das 5.–7. Schuljahr methodisch aufgearbeitet, so daß er sich mühelos in den Unterricht integrieren läßt.

Text und Wirklichkeit
Zeugnisse · Aufzeichnungen · Modelle
bearbeitet von D. Steinbach, H. Tippkötter, I. Tippkötter, H. Wetzel
169 Seiten, Klettbuch 3437, 6,20 DM/4,65*
vom 9. Schuljahr an
Drei Möglichkeiten des Zugriffs auf Wirklichkeit werden anhand von unterschiedlichen Texttypen gezeigt: Zeugnissen (Briefen), Aufzeichnungen (Anekdoten, Kurzgeschichten und Kurzprosa) und Modellen (parabolischen Texten). Die Texte mit ihrem Begleitmaterial sind so zusammengestellt, daß sie – in Ansätzen – in ihrem ästhetischen wie sozialgeschichtlichen Kontext als Äußerungen in einem historischen Prozeß gelesen werden können.

Kulturproduktion und Wirklichkeit
Texte zum Rollenbild der Frau
bearbeitet von H. Eisenbach, F. Grieninger, W. Lotze, D. Steinbach
89 Seiten, Klettbuch 3438, 4,80 DM/3,60*
vom 9. Schuljahr an
Das Heft ist als didaktisches Paradigma für die Projektarbeit im Deutschunterricht konzipiert. Das Thema wird mit unterschiedlichen Textsorten (dichterischen, expositorischen und solchen, die von den Medien der Kulturindustrie bestimmt sind) belegt; die jeweilige Funktion der Texte als Ausdruck unterschiedlicher Intentionen der Verfasser tritt dadurch deutlich zutage.

Die Reihe wird fortgesetzt.

* Lehrervorzugspreis

Ernst Klett Verlag Stuttgart

Soeben in 2. Auflage erschienen:

Texte zum informatorischen Lesen

Für den Unterrichtsgebrauch zusammengestellt
von Peter Hasubek und Wolfgang Günther

2. Auflage 1975. 115 Seiten, Snolin 8,— DM · ISBN 3-590-15367-9

Prüfexemplar für Fachlehrer 4,— DM
(nur direkt ab Verlag – Schulanschrift und Schulstempel erforderlich)

In den Medien der Öffentlichkeit wird der junge Mensch mit informierenden, zweckgebundenen Texten konfrontiert. Der Umgang mit diesen Texten ist deshalb in den Unterricht einzubeziehen. Das Angebot im Fach Deutsch kann sich nicht mehr in der Interpretation hoher Literatur erschöpfen. Für die Einübung in die erforderliche informatorische Lesehaltung wird deshalb hier ein Materialband mit folgenden Textsorten vorgelegt:

Kurzinformationen, Nachrichten, Protokolle, Sach- und Lehrbuchtexte, Lexikonartikel, Vertragstexte, Vereinssatzungen, Gebrauchs- und Arbeitsanweisungen, Kommentare und Glossen, Reportagen, Interviews, Reden, Kritiken, Parteiprogramme, Werbetexte, Reiseprospekte, Warenkataloge.

Die Textauswahl ist nicht nur von lesepädagogischen und sprachlichen, sondern auch von intentionalen, soziologischen und allgemein-pädagogischen Lernzielen bestimmt. Den Schluß der meisten Abschnitte bilden methodische Anregungen, die nicht nur für den Lehrer bestimmt sind, sondern pragmatisch als Arbeitsaufträge sich an den Schüler wenden. Dadurch wird die operationale Grundhaltung der Arbeit mit informierenden Texten unterstrichen.

Ziel und Konzept dieses Materialbandes wird von den Herausgebern in einem begleitenden Konzeptband erläutert:

Peter Hasubek und Wolfgang Günther

Sprache der Öffentlichkeit

Informierende Texte und informatorisches Lesen im Unterricht der Sekundarstufe
1973. 200 Seiten, Snolin 15,— DM · ISBN 3-590-15362-0

Schwann

Pädagogischer Verlag Schwann
4 Düsseldorf 1
Postfach 7640

Deutsch x 3

von Heinz Griesbach
Ein neuer Deutschkurs *„aus dem Baukasten"*

Der Kurs ist in drei Lernstufen gegliedert und kann durch sein sinnvolles *Baukastensystem* jedem Unterrichtsstil und jedem sprachlichen Unterrichtsziel angepaßt werden.

Der Basiskurs vermittelt dem Schüler in ca. 50 Unterrichtsstunden die Sprachfertigkeiten, mit deren Hilfe er sich im deutschen Alltag sprachlich zurechtfinden kann.	**Lernbuch Glossar Lösungsheft Sprechübungen**
Der Zertifikatskurs betont alle vier Sprachfertigkeiten und führt zu einem Lernziel, das den Anforderungen des „Zertifikats Deutsch als Fremdsprache" entspricht.	**Basiskurs und Übungsbuch**
Der Gesprächskurs entwickelt die Sprechfähigkeit und ermöglicht dem Schüler, sich über den ›sprachlichen Alltag‹ hinaus an Diskussionen fortgeschrittenen Niveaus zu beteiligen.	**Basiskurs und Gesprächsheft**
Die Lesekurse vermitteln dem Lernenden einen größeren (passiven) Sachwortschatz und ermöglichen ihm schon frühzeitig, Zeitungen, Sachtexte und Fachliteratur zu lesen. Drei Themen stehen zur Auswahl: „Aktuell und interessant", „Natur und Technik", „Wirtschaft und Verkehr".	**Basiskurs und Leseheft**

In Vorbereitung: Schallplatten, Compact-Cassetten, Dias, Transparentfolien. 20 Lektionen werden mit Hilfe von Bildreihen audio-visuell eingeführt, bevor der Schüler mit dem Text konfrontiert wird. Bei beschränktem Budget läßt sich der Kurs also auch ohne Dias und Transparentfolien durchführen.

Kostenloser Lehrerservice: Benutzer von Deutsch × 3 können sich mit fachbezogenen Fragen an den Langenscheidt-Verlag wenden. Der Autor des Werkes, Dr. Heinz Griesbach, wird Ihnen gern behilflich sein.

Wenn Sie Näheres über Deutsch × 3 erfahren wollen, fordern Sie unsere ausführliche *„Lehrerinformation"* an. Bitte wenden Sie sich an die Schulabteilung des Verlages, 8 München 40, Postfach 40 11 20.

Langenscheidt Verlag

BERLIN · MÜNCHEN · ZÜRICH

Joachim Gradewald

Wir sind dabei!

Ein deutsches Lehr- und Übungsbuch

Band 1:
144 Seiten, mit Zeichnungen, kart. DM 9,80, Hueber-Nr. 1144

Glossare:
Deutsch–Portugiesisch, Hueber-Nr. 3.1144
Deutsch–Spanisch, Hueber-Nr. 4.1144
je 36 Seiten, geheftet DM 3,—

Band 2: **neu**
100 Seiten, mit Zeichnungen, kart. DM 10,—, Hueber-Nr. 1145

Glossare: **neu**
Deutsch–Portugiesisch, Hueber-Nr. 3.1145
Deutsch–Spanisch, Hueber-Nr. 4.1145
je ca. 30 Seiten, geheftet ca. DM 4,—

„Wir sind dabei!" ist für zehn- bis zwölfjährige Schüler geeignet, die bereits Grundkenntnisse in Wortschatz und Idiomatik besitzen. Band 1 ist optimal im 5. Schuljahr einzusetzen, Band 2 im 6. Schuljahr. – Lebendige Dialoge aus Schule und Freizeit vermitteln die Sprache der Schüler; Sprechdrill, „Schüttelkästen", Kurzdialoge und knappe Übersichten ermöglichen ein vielfältiges Einüben der neuen Strukturen. Der Lektionstext enthält dann keine wesentlichen Schwierigkeiten mehr. Die mündliche Arbeit – Drill, Dialog und Spiel – steht im Vordergrund.

In den Glossaren finden die Schüler auch die Stammformen der starken Verben sowie die Singular- und Pluralform der Substantive.

sprachen der welt hueber **Max Hueber Verlag**
D-8045 Ismaning/München, Krausstraße 30

Herrn
Oskar Hoffmann

BARRANQUILLA /KOLUMBIEN



B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

22. Jahrgang Heft 4 April 1975

XXII. JAHRGANG APRIL 1975

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

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

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

INHALT DES HEFTES

Neue Wege in Helsinki	G. Wiesen	Seite 89
Soziale Öffnung: Modell Guayaquil	E. Jacobs	Seite 94
Singendes Deutschlehren und -lernen	H. R. Koch	Seite 102
Informationen über und für das Auslandsschulwesen		Seite 107
Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz		Seite 108
Persönliche Nachrichten		Seite 108
Aus aller Welt		Seite 109
Buchbesprechungen		Seite 112
Zeitschriftenschau		Seite 116

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

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)
8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 32,— zuzüglich Versandspesen; Einzelheft DM 3,—. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende.
Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Satz und Druck: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Neue Wege in Helsinki

Von Gerhard Wiesen, Helsinki

1881 — 1918 — 1948, oder: Gründung der Deutschen Elementarschule in der Hauptstadt des finnischen Großfürstentums unter der Zarenkrone — Erweiterung der Schule zum Gymnasium nach der finnischen Unabhängigkeitserklärung — Wiedereröffnung der Schule nach vierjähriger Unterbrechung während der Nachkriegszeit. Wird zu diesen drei Marksteinen in der Geschichte der Deutschen Schule Helsinki das Jahr 1975 zukünftig als vierter gezählt werden?

In der Nordostecke Europas gab es in der Vergangenheit viele wechselnde Grenzsituationen, die sich im schillernden Werdegang dieser Schule widerspiegeln. Einst von deutschen Kaufleuten und Handwerkern gegründet, wurde sie — im Vorfeld von St. Petersburg liegend — bald auch von den Kindern der Rußland-Deutschen besucht, die in der Zivil- und Militärverwaltung in Helsinki tätig waren. Nach dem Ersten Weltkrieg wuchs die Zahl der deutschsprachigen Einwanderer stark an. Sie kamen aus der Sowjetunion, aus dem damaligen Nachkriegsdeutschland und später aus den baltischen Ländern. In Finnland, das seine Freiheit errungen hatte und in Freundschaft mit Deutschland verbunden war, fanden sie ihre neue Heimat. In der Deutschen Schule Helsinki machte der Anteil der deutschsprachigen Schüler noch bis 1944 stets mindestens 50 % der Schülerschaft aus. Nicht nur die Unterrichts-, sondern auch die Pausensprache war Deutsch.

Diese Einwanderer schlossen sich vornehmlich der schwedischsprachigen Bevölkerungsgruppe an, einmal sicherlich wegen der leichter zu erlernenden Sprache, zum anderen aber auch, weil lange Zeit die politische, wirtschaftliche und kulturelle Führung des Landes vorwiegend in der Hand der schwedischsprachigen Minderheit lag. Die zweitgrößte Gruppe innerhalb der Schüler und Elternschaft der Deutschen Schule war somit die schwedischsprachige mit 27 % noch im Jahr 1943. — Es muß daran erinnert werden, daß Finnisch als offizielle Amtssprache erst in der Mitte des 19. Jahrhunderts neben Schwedisch und Russisch Anerkennung fand, daß gleichzeitig eine vehemente kulturelle und besonders literarische Emanzipationsbewegung für die Gleichberechtigung der finnischen Sprache einsetzte und daß etwa gleichzeitig mit der Deutschen Schule die ersten finnischsprachigen Gymnasien gegründet wurden. Sie waren Privatschulen und sind dies de jure überwiegend noch heute.

Die drittgrößte Schülergruppe an der Deutschen Schule war noch immer nicht die finnischsprachige. 1943 nannten noch 13 % der Schüler als Muttersprache Russisch. Und erst dann, mit genau 9,8 %, bildete die finnischsprachige Gruppe das Schlußlicht. Dies also noch vor 30 Jahren.

Die Schule war demnach bis dahin im eigentlichen Sinn weder deutsch, noch deutsch-finnisch, sondern sie repräsentierte die sprachliche Vielfalt ihrer Schulgemeinde. Menschen, die mit vier, fünf Sprachen aufgewachsen waren, gaben da-

mals dem Kulturleben Finnlands die Basis einer weltoffenen Geistigkeit von Rang. Sie erhielten dem Land seine vielseitigen europäischen Verbindungen, blieben dabei selbst aber, obwohl so polyglott, im besten Sinne national-finnisch. Hierzu trat — es konnte in den 20er und 30er Jahren nicht anders sein — die national-deutsche Komponente; beide zusammen bildeten den ideellen Hintergrund der Schule bis zum Zweiten Weltkrieg.

Gründlicher als in vielen anderen Ländern, sicher auch schärfer als an manchen anderen Auslandsschulen hat der Krieg die Verhältnisse in diesem Grenzland und natürlich auch in der Deutschen Schule geändert. Es kostete viel Mühe, bis sie nach vierjähriger Unterbrechung 1948 wieder neu beginnen durfte, unter völlig veränderten allgemein- und sprachpolitischen Verhältnissen.

Es gab nun keine Einwanderung geschlossener deutscher Gruppen oder Familien mehr; vielmehr hatte sich die Zahl der ortsansässigen Deutschen durch die Kriegsereignisse vermindert. In geringerem Umfang kamen noch deutschsprachige Menschen durch Heirat nach Finnland. Die Kinder aus diesen zweisprachigen Ehen, oft sprachlich verunsichert, und die Kinder und Enkel der früheren Einwanderer, im Deutschen ebenfalls nicht mehr ganz sicher, machten nunmehr den Großteil der nominell deutschsprachigen Schülergruppe aus. Sie nahm langsam ab und beträgt jetzt noch 19 % der gesamten Schülerschaft.

Schwedisch ist ebenfalls in starkem Rückgang begriffen. Es wird zur Zeit noch von 6,5 % der finnischen Gesamtbevölkerung als Muttersprache gesprochen. Noch immer ist es die zweite offizielle Sprache des Landes; soeben erreichte es die schwer um die Erhaltung dieses offiziellen Charakters kämpfende schwedischsprachige Minderheit, daß die Zweisprachigkeit einer Stadt oder Gemeinde auch dann noch erhalten bleibt, wenn nur noch 8 % — bisher 10 % — ihrer Einwohner Schwedisch als Muttersprache sprechen. Die weitere Entwicklung wird sich kaum aufhalten lassen. Finnisch wird trotz seiner Schwierigkeit immer dominierender, besonders bei jungen Menschen, die den Anschluß an die Hauptströmungen im Land behalten wollen. Es wäre bedauerlich, wenn Schwedisch völlig verschwände; denn es bildet die für Finnland wichtige sprachliche Brücke nach Skandinavien und Mitteleuropa. — An der Deutschen Schule ging der Anteil der nominell schwedischsprachigen Schüler auf jetzt noch 10 % zurück.

Von der früher drittgrößten Gruppe ist heute in der Schule sprachlich nichts mehr festzustellen: nach zwei Generationen gibt es keine russischsprachigen Schüler mehr.

Dagegen nennen heute 70 % der Schüler der Deutschen Schule als ihre Muttersprache Finnisch. Auch in dieser heutigen Zusammensetzung ihrer Schülerschaft ist die Schule ein Abbild der sie umgebenden Gesellschaft. Die eingangs erwähnte kulturelle Emanzipationswelle der finnischsprachigen Bevölkerung hat nach einer etwa hundertjährigen Entwicklung zur absoluten Vormachtstellung der finnischen Sprache geführt. Die in nationaler Selbsterhaltung betriebene Abgrenzung gegen sprachliche und politische Überfremdung aus West, Ost und Süd — jeweils durch jahrhundertlange Erfahrungen und Enttäuschungen veranlaßt — führte zu einer so starken Rückdrängung der schwedischen, russischen und deutschen Sprache, daß die Gefahr einer sprachlichen Isolierung Finnlands jetzt bereits von weitsichtigen Vertretern der Wirtschaft, der Politik und nicht zuletzt auch des Unterrichts-

ministeriums erkannt wird. Das Übergewicht, ja die Monokultur des Englischen als oftmals einziger noch erlernter Fremdsprache wird als gefährlich für das kleine Land in seiner extremen Lage bezeichnet.

Wie hat die Deutsche Schule, seitdem sie Gymnasium wurde, also während der letzten 50 Jahre, sich dieser Vielzahl der gesellschaftlichen Veränderungen gestellt, wie der Umwälzung der sprachlichen Zusammensetzung ihrer Schüler Rechnung getragen?

Sie nimmt, wie seit ihren Gründerjahren, Fünfjährige in den Kindergarten auf, gibt sie nach zwei Jahren in die Grundschule weiter und führt sie dann nach vier Jahren zum Gymnasium, damit sie nach weiteren acht Jahren, also nach Klasse 12, möglichst alle die kombinierte deutsche und finnische Reifeprüfung ablegen. Die Unterrichtssprache ist auf allen Stufen Deutsch. Das klingt phantastisch und scheint an Wunderbares zu grenzen, wenn man eben bedenkt, daß ja mehr als 80 % dieser Schüler nicht deutschsprachig sind, daß trotzdem geschlossene Klassen 12, jährlich zwischen 20 und 30 Schüler, darunter nur jeweils zwei, drei deutsche Staatsangehörige, die volle Reifeprüfung für Auslandsschulen ablegen.

Dieses Ergebnis flößt jedem Kenner solcher Materie große Hochachtung ein, einmal weil trotz stark veränderter Umweltbedingungen das alte Schulsystem in seiner Grundstruktur noch nach 50 Jahren völlig identisch ist, zum anderen weil trotzdem solche hervorragenden Ergebnisse erzielt werden, die der Deutschen Schule Helsinki einen Stellenwert in der Spitzengruppe der deutschen Auslandsschulen geben. Kritik oder gar Reformlust sollten dabei eigentlich verstummen.

Zunächst waren es äußere Faktoren, die dennoch ein Überdenken der Situation dieser Schule während der letzten Jahre einleiteten. Einmal mußten die sehr hohen Kosten gesenkt werden. Zum anderen durchlaufen die Schulen Finnlands zur Zeit eine tiefgreifende Schulreform, der sich die Deutsche Schule zwar nicht direkt anzuschließen braucht, die aber natürlich auf sie einwirkt.

Die nächste Erkenntnis wies schon auf mögliche, noch verdeckte Strukturfehler der Schule hin: die Deutschkenntnisse der Oberstufe ließen in den letzten Jahren deutlich nach, besonders bei Schülern, die offenbar nicht rechtzeitig durch eine sinnvolle Auswahl vor dieser Überforderung in einer zweisprachigen Schule geschützt worden waren. Eingeschliffene Fehler in Satzbau und Idiomatik führten zu Rückschlüssen auf offenbar unzweckmäßige Methodik im Anfangsunterricht. Ein dreifacher pädagogischer Ansatz also: Methodik des Deutschunterrichts für fremdsprachige Schüler, Zeitpunkt des Beginns dieses Unterrichts, Eignung der Schüler für diesen besonderen Schultyp.

Die Denkprozesse, die nun an der Deutschen Schule Helsinki einsetzten, brauchen hier nicht im einzelnen dargestellt zu werden. Sie sind die gleichen wie an allen Auslandsschulen, deren veränderte Schülerpopulation einen Wechsel vom muttersprachlichen zum fremdsprachlichen Deutschunterricht notwendig macht. Wichtig ist nur, und dies gereicht dem Schulträger zur Ehre, mit welcher Konsequenz in kurzer Zeit aus diesen pädagogischen Erkenntnissen ein völlig neues Schulsystem entwickelt und in Verhandlungen sowohl mit dem finnischen Unterrichtsministerium als auch mit der Zentralstelle und dem Auswärtigen Amt festgelegt wurde. Der Erwähnung wert ist ferner, daß in Helsinki dieses Ergebnis in

vertrauensvoller Zusammenarbeit zwischen Botschaft, Schulträger, Schulleitung und Kollegium innerhalb eines Jahres erzielt wurde. Es galt, den genannten hohen Stellenwert der Schule, also ihre Effizienz als bilinguale Sekundarschule, die ihre Schüler zur kombinierten deutsch-finnischen Reifeprüfung führt, zu erhalten, indem die Struktur, die Didaktik und Methodik der veränderten Zusammensetzung ihrer Schülerschaft angepaßt wurden.

Finnischsprachige Schüler werden künftig erst in die Klasse 3 aufgenommen, im Alter von neun Jahren. Dieser spätere Aufnahmezeitpunkt gibt den Eltern und der Schule eine bessere Möglichkeit, festzustellen, ob sie den Belastungen einer zweisprachigen Schule gewachsen sind. Gleichzeitig wird dadurch auch das Schulwegproblem so erleichtert, daß voraussichtlich mehr Eltern als bisher ihren Kindern den Besuch der Deutschen Schule, die im Stadtzentrum liegt, ermöglichen und nahelegen werden. Mit dieser Veränderung geht die Schule von dem Prinzip des möglichst frühen Einsetzens der Fremdsprache ab, das sich nach ihren eigenen Erfahrungen, besonders seitdem der Anteil der fremdsprachigen Schüler so sehr überwiegt, nicht mehr voll bewährt hat. Sie hält es für besser, daß finnische und deutsche Schüler jeweils getrennt zunächst eine gewisse, auch schriftliche, Sicherheit in ihrer Muttersprache erwerben, ehe die Partnersprache hinzutritt. Die Simultanerwerbung zweier Sprachen vom Kindergartenalter an führte auch an anderer Stelle in Skandinavien — z. B. im Schwedischunterricht für die Kinder finnischer Gastarbeiter in Schweden — zu wenig befriedigenden Ergebnissen, so daß nunmehr auch in Finnland, das diese weltweiten Erkenntnisse durch eigene Erfahrung bestätigt sah, der Sukzessiverwerbung Vorrang eingeräumt wird.

Wie in allen anderen finnischen Schulen setzt also an der Deutschen Schule die erste Fremdsprache mit Klasse 3 ein, hier natürlich Deutsch in intensiver Form mit hoher Wochenstundenzahl. In den Klassen 5 bis 9 werden in zunehmendem Maße auch die anderen Fächer in deutscher Unterrichtssprache vermittelt. Die Oberstufe, Klasse 10 bis 12, ist völlig deutschsprachig, bis auf den Unterricht in den Landessprachen. Den Abschluß bildet wie bisher die doppelte Reifeprüfung.

Deutschsprachige Schüler werden weiterhin in die Klasse 1 aufgenommen. Dieser kleine Zweig wird nur so lange separat geführt, bis er in den Hauptzweig integriert werden kann, also etwa bis Klasse 5.

Die Umstrukturierung der Schule bringt aber nicht nur ein Additum, sondern sie verlangt auch erhebliche Reduktionen an anderer Stelle, Verzicht auf manches, das durch lange Tradition liebgeworden war und als selbstverständlicher Bestandteil des Systems angesehen wurde.

Der Kindergarten wurde bisher als zweijährige Vorschule für die Vorbereitung fremdsprachiger Kinder auf den durchweg deutschsprachlichen Unterricht ab Klasse 1 betrachtet, sah sich aber durch diese Aufgabe weitgehend überfordert. Kindergarten — Grundschule — Oberschule stehen zur Zeit zueinander im Verhältnis 110 : 219 : 262; der Kindergarten nimmt also einen recht beachtlichen Raum ein. Anders als in vielen Auslandsschulen trägt er sich nicht selbst, sondern verursacht aufgrund der in Finnland gegebenen Rechts- und Finanzierungslage ungewöhnlich hohe Kosten. Infolge der späteren Aufnahme der finnischsprachigen Schüler in die Klasse 3, deren Vorteile bereits dargestellt wurden, entfällt die Notwendigkeit einer Vorschule. Der gesamte Kindergarten wird also in Zukunft

als Pflichtinstitution fortfallen. Für die kleine Zahl deutschsprachiger Kinder wird er sich vielleicht als zusätzliches Angebot in anderer Form fortführen lassen, sofern eine örtliche Finanzierungsmöglichkeit hierfür gefunden wird.

Die Schule wird bilingual werden müssen, nicht mehr trilingual bleiben können; dies ist die zweite wesentliche Einschränkung. Der Anteil der schwedischsprachigen Schüler ist auf 10 % zurückgegangen, d. h. es gibt pro Klassenstufe nur ein bis höchstens sechs Schüler, für die bisher je ein Lehrer in der Muttersprache Schwedisch und in der zweiten Landessprache Finnisch eingesetzt werden mußte. Zu diesen unverhältnismäßig hohen Personalkosten traten die ungleichen Ausbildungschancen für die Schüler und die ungleichen Belastungen der Lehrkräfte, jeweils gesehen gegenüber den großen Unterrichtsgruppen der finnischsprachigen Mitschüler und ihrer Lehrer. Zur Verdeutlichung muß erwähnt werden, daß die Schule bisher diese sehr kleine schwedisch-muttersprachige Gruppe, mit angekoppelter Landessprache Finnisch, zusätzlich zu der sehr viel größeren finnisch-muttersprachigen Hauptgruppe, mit angehängter Landessprache Schwedisch, und schließlich noch eine besondere Sprachenfolge für deutsche Schüler führte, denen auch ohne ausreichende Kenntnis der beiden Landessprachen der Weg zum Abitur ermöglicht werden mußte. Das alles war für die kleine Schule natürlich zu viel. Auch hier wogen bei den sich daraus ergebenden Reduktionen pädagogische Gesichtspunkte mindestens ebenso schwer wie die wirtschaftlichen: Neben dem bereits genannten wünschenswerten Ausgleich im Kollegium und in der Schülerschaft war eine Vereinfachung der Schule, nämlich die Konzentration auf eine übersichtlichere bilinguale deutsch-finnische Struktur vordringlich.

Finnland darf sich seiner Toleranz und Hilfsbereitschaft gegenüber Minoritäten mit Fug und Recht rühmen. Aber auch es kennt nur Schulen mit finnischer *oder* schwedischer Muttersprache und dazu der jeweils entsprechenden zweiten Landessprache, keine kostspieligen Doppelsysteme, auch nicht in den größten Schulen. So sehr also die Deutsche Schule den Rückgang der schwedischen Sprache in Finnland bedauert, so wenig kann sie im Rahmen ihrer begrenzten Möglichkeiten diesen aufwendigen Zweig erhalten. Schwedischsprachige Schüler — sie sind dies ohnehin meist nur offiziell, sprechen aber tatsächlich ebenso gut finnisch wie schwedisch — werden in Zukunft, sofern sie das neue deutsch-finnischsprachige System akzeptieren, auch in die Klasse 3 aufgenommen werden können. Außerdem werden natürlich alle finnischsprachigen Schüler wie bisher Schwedisch als zweite Landessprache von Klasse 7 bis 12 lernen. Es rangiert weiterhin nach Deutsch an dritter Stelle vor Englisch (ab Klasse 8) und Französisch (ab Klasse 10). Für deutsche Schüler ohne ausreichende Kenntnis der Landessprachen gilt die Sprachenfolge Englisch (ab Klasse 5), Französisch (ab Klasse 7).

Die Deutsche Schule Helsinki, bisher die komplizierteste deutsche Auslandsschule überhaupt, hat also in ihrer Reform besonderen Wert auf pädagogische und ökonomische Rationalisierung, auf die Übersichtlichkeit und Konzentration in einem nur noch bilingualen System, auf die bessere Auswahl sprachlich geeigneter Schüler, auf den Einsatz fremdsprachlicher Methoden und Medien im Deutschunterricht ab Klasse 3 und damit insgesamt auf höhere Effektivität ihrer pädagogischen Bemühungen gelegt.

Es spricht für die Einsicht derjenigen Menschen in Helsinki, die die Schule seit ihrer Gründung hauptsächlich und oft unter großen Opfern trugen, nämlich der vornehmlich deutsch- und schwedischsprachigen Gemeinde, daß sie die dringende Notwendigkeit dieses Wandels begriffen haben und ihn unterstützen. Die Schule hat tatsächlich gute Zukunftsaussichten nur dann, wenn sie sich als Brücke zwischen dem deutschen und dem finnischen Sprachraum versteht und bilateral voll anerkannt ist. Sie wird ihren Beitrag leisten zu der fremdsprachlichen Neuorientierung in Finnland und, wie seit bald einem Jahrhundert, auch unter den veränderten Verhältnissen unserer Zeit sich unbeirrt für die freundschaftlichen Beziehungen zwischen beiden Ländern in Weltoffenheit und geistiger Freiheit einsetzen.

Soziale Öffnung: Modell Guayaquil

Von Eilrich Jacobs, Guayaquil

An der Deutschen Schule Colegio Alemán Humboldt in Guayaquil wird seit 1970 die Idee der „sozialen Öffnung" der deutschen Auslandsschulen für die finanziell schwächeren Schichten der Bevölkerung in die Tat umgesetzt. Alljährlich wird eine wechselnd starke Anzahl von begabten Schülern nach einem Auswahlverfahren aus den 4. Schuljahren der staatlichen und städtischen Primarschulen ausgelesen und bei erwiesener Eignung in das 5. Schuljahr der Deutschen Schule aufgenommen[1]). Im 5. und 6. Schuljahr werden diese Schüler in allen Fächern zusammen mit ihren Klassenkameraden, die bereits jahrelang an der Deutschen Schule sind, unterrichtet, mit Ausnahme von Deutsch und deutschsprachiger Mathematik. In diesen beiden Fächern erhalten sie gesonderten Unterricht.

Insgesamt sind in den verflossenen Jahren 50 Schüler aufgenommen worden, von denen noch 42 an der Schule sind; 8 haben die Schule aus verschiedenen Gründen, meist wegen mangelhafter Leistungen, wieder verlassen. Die Vorbereitung der Auswahl und die Auswahl selbst erfordern beträchtliche Mehrarbeit und einen erheblichen Zeitaufwand.

Mit der Aufnahme einer Gruppe guter, fleißiger, williger Schüler ist leider erst die halbe Arbeit geleistet. Die eigentlichen Schwierigkeiten präsentieren sich jeden Tag in neuer Verkleidung.

Jeder, der die sozialen Verhältnisse in Lateinamerika kennt und weiß, bis zu welchen Extremen hier Reichtum und Armut gehen können, wird sich von vornherein vorstellen können, welchen Schwierigkeiten manche unserer Stipendiaten, der *becados*, gegenüberstehen. Wenn man dies im Auge behält und die folgende Darstellung der schulischen Leistungen unserer Schützlinge liest, so wird man zugeben müssen, daß trotz der 8 Schüler, die uns mit dem Ende der Primaria oder noch vor Beendigung derselben verlassen mußten, das Programm mit 42 gebliebenen Schülern — auf jeden einzelnen dieser Schüler bezogen — ein Erfolg

[1]) Vgl. Herbert Scherer, Soziale Öffnung — Bericht über einen Versuch an der Deutschen Schule Guayaquil/Ekuador (IV. Tagung der Deutschen Schulen in Lateinamerika, 27.—30. 4. 1972 in Buenos Aires), hrsg. vom Schulverein der Deutschen Schule Guayaquil.

Jahr der Aufnahme	Klasse	DURCHSCHNITTLICHE ZENSUR								
		1	1-2	2	2-3	3	3-4	4	4-5	5
1971	5		N Qu	D O	H M LEK	JF G A	P BC			
	6		N Qu	H DM J	O LFK	E G AP		BC		
	IH		N	Qu O	D M	J	F			
	IT				H LG	K	P A E			
	IIH		N		Qu OM	J F	D			
	IIT			H	LG	K	P A E			
1972	5		A	JHK EL	G F	D B C	M			
	6		L	JH A	K F E	DG	B C	M		
	I H		H	L		E	D			
	I T		J	A G	K F		C			
1973	5			C	N D E	M O F J K	H G L	A	B	
	6			C	J F H	M O D N K E		G		
1974	5			E	D F	A C	H B	G		

war. Ob es im Hinblick auf die Zukunft dieser Schüler erfolgreich sein wird, muß abgewartet werden.

Die voraufgehende Tafel versucht darzustellen, wo sich im Leistungsbild der Klasse die *becados* aufhalten. Die Zensuren wurden berechnet auf der Basis des ecuadorianischen Zensurensystems, bei dem 1 die beste und 5 die schlechteste Note ist. Die Noten der Sekundaria, die eigentlich bis 20 gehen, wurden umgerechnet, um ein einheitlicheres Bild zu erzielen. — Bei jedem Schüler wurde der Durchschnitt sämtlicher Zeugnisnoten errechnet.

Zur Tafel:

Die Kinder der einzelnen Jahrgänge wurden mit Buchstaben bezeichnet:

1971:	A bis Qu	1972:	A bis M
1973:	A bis O	1974:	A bis G

Die Kennzeichnung der Klassen bedeutet: 5/6 = 5. bzw. 6. Schuljahr der Primaria

I H / II H = I. bzw. II. Kurs Sekundaria Humanidades
I T / II T = I. bzw. II. Kurs Sekundaria Technik

Nachdem in den Jahren 1969 bis 1972 der Trend zur „Leistungsschule" sich dahingehend auswirkte, daß viele Schüler besonders der unteren Klassen wegen konstant mangelhafter Leistungen insgesamt oder im Deutschen die Schule verlassen oder ein Jahr wiederholen mußten, ist die Zahl der Abgänger oder Wiederholer relativ niedrig geworden: sie ist von einem Maximum von 56 Schülern in 16 Klassen der Primaria im Jahre 1971 auf durchschnittlich 10—15 zurückgegangen. Die mittleren Leistungen der Klassen liegen heute um „befriedigend" herum.

Genau dort liegen auch die durchschnittlichen Leistungen unserer *becados*. Man kann also ganz allgemein sagen, daß die Stipendiaten auf dem Niveau ihrer Klassen sind. Mehr zu verlangen hieße die Erwartungen überspannen und die Kinder überfordern. Schließlich gibt es ja auch unter unseren Stammschülern erstklassige Schüler.

Wenn wir auch aus den öffentlichen Schulen die „Crème de la crème" geholt haben, so ist doch der Superschüler immer eine seltene Erscheinung. Als eine einzelne solche kann man in unserem Fall nur die Schülerin „N" des Jahrgangs 1971 ansehen. Ihr nahekommen könnte die Schülerin „H" des Jahrgangs 1972. Die Schülerin „Qu" des Jahrgangs 1971 hat schwere häusliche Probleme: sie hat 9 Geschwister; der Vater ist verstorben.

Insgesamt ist ein leichter Abfall in den Leistungen seit dem 5. Schuljahr zu erkennen. Das mag einmal in der psycho-physischen Entwicklung der einzelnen Schüler begründet sein; es kann aber auch möglich sein, daß die Schüler im Laufe der ersten beiden Jahre in der Deutschen Schule noch als *becados* bekannt und als solche unbewußt etwas milder beurteilt werden und ihre Deutsch- und Mathematikzensuren überdies in Sonderkursen bekommen, während sie in der Sekundaria ganz und gar wie jeder andere Schüler zählen. Manchem Sekundarlehrer ist nicht einmal bekannt, ob er einen Stammschüler oder einen Stipendiaten vor sich hat. Außerdem könnten auch der stärkere Lehrerwechsel und die verschärften

Anforderungen der Sekundaria eine Rolle spielen. — Es hat sich jedoch auch eine kleine Anzahl von Schülern durch alle drei oder vier Jahre hin konstant auf der gleichen Leistungsnote gehalten, und bei einigen wenigen ist sogar ein Anstieg in der Bewertung der Leistungen zu erkennen.

Die geringe Zulassungszahl und die dennoch hohe Abgangsquote im Jahr 1974 führen wir auf die äußerst flüchtige Auslese im Jahr 1973 zurück, das in seinem normalen Ablauf mehrmals durch Streiks unterbrochen wurde.

Bedenkt man, aus welchem Milieu manche der Kinder kommen, so darf man einige von ihnen dennoch ruhig als „Wunderkinder" bezeichnen und ist immer wieder genötigt, zu staunen darüber, wie es diese Kinder schaffen, sich neben den behüteten Kindern der *Sociedad*, die alle nur vorstellbaren Erleichterungen haben, zu behaupten. Der Verfasser hat sie alle zu Hause in ihren Häusern, Wohnungen und Löchern besucht; und zweimal hat er es nicht über sich gebracht, die Höhle zu betreten, sondern hat lieber vor der Tür mit den Eltern verhandelt. Er hat auch kleine, saubere Sozialwohnungen gesehen und in drei Fällen sogar das bescheidene eigene Häuschen. Unsere Stipendiaten kommen alle aus der ärmeren Bevölkerungsschicht, jedoch sind nicht alle gleich tief „unten".

Eine Tabelle über die Berufe der Eltern, die Familienverhältnisse und die Anzahl der Geschwister kann einen ungefähren Eindruck von der sozialen Herkunft der Kinder vermitteln (die Aufstellung bezieht sich auf die 42 z. Z. an der Schule befindlichen Stipendiaten):

Beruf des Vaters:

2 Lehrer
1 Prediger (Sekte)
1 Tanzmusiker
2 Arbeiter
1 Rechtsanwalt (Lehrer)
1 Arztbesucher
6 Handwerker
5 Chauffeure
6 Mechaniker
7 kleine Kaufleute
8 kleine Angestellte
davon
1 Invalide
1 Arbeitsloser
weitere:
2 Vater unbekannt

Beruf der Mutter:

34 Hausfrauen
3 Lehrerinnen
1 Wäscherin
1 Bürokraft
1 Näherin
2 Arzthelferinnen

Besondere Fälle:

2 Väter unbekannt
6 Väter verstorben
1 Eltern geschieden
2 Eltern getrennt
3 Eltern arbeiten in den USA
3 Kind lebt bei Verwandten
2 Vater arbeitet in den USA

Anzahl der Geschwister:

4 Kinder haben 1 Geschwister
7 » » 2 »
9 » » 3 »
7 » » 4 »
6 » » 5 »

2 Kinder haben 6 Geschwister
4 » » 7 »
1 Kind hat 8 »
1 » » 9 »
1 » » 10 »

Man wird diese Zahlen mit einigen konkreten Daten und Anmerkungen versehen müssen. Denn unsere Schützlinge sind für uns nicht nur ein organisatorisches, schulisches, pädagogisches, soziales oder menschliches Problem, das man nach Unterrichtsschluß bis zum nächsten Tage vergessen könnte. Und hier ist die Stelle, wo mancher mit Recht sagen kann, daß wir zu weit gegangen sind. Denn was manche der hier tätigen Lehrer „ganz nebenbei" und „weil man doch nicht wegschauen kann" getan haben und tun, das kann man zwar mit einigem Optimismus erwarten, jedoch von niemandem verlangen. Und leider steht und fällt das Programm der „sozialen Öffnung", so wie wir es verstehen und in Angriff genommen haben, mit der grundsätzlichen Einstellung einiger deutscher Lehrer. Daß es ebenfalls von der Mitarbeit der nationalen Lehrkräfte abhängt, sei hier nur nebenbei erwähnt.

Wir haben nach dem ersten Jahr, als wir uns in aller Vorsicht noch auf zentral gelegene Schulen beschränkten, unser Tätigkeitsfeld ganz bewußt bis an den Stadtrand ausgedehnt, d. h. im Fall Guayaquil: bis in den Dschungel der Bambushütten an den Ufern des Flusses. Zwar haben wir uns doch wieder von den Extremen zurückgezogen, weil die Schwierigkeiten uns über den Kopf wuchsen. Es ist aber notwendig zu erwähnen, daß man diesen Schritt einmal tun sollte, denn wir haben aus den *suburbios* zwar sozial sehr schwierige Fälle zu uns geholt, jedoch ausgerechnet auch unsere beiden besten Schülerinnen; und andererseits gibt es auch im Stadtzentrum Fälle bitterster Not und primitivster Sozial- und Wohnverhältnisse. Vielleicht sind diese sogar hier, wo Licht und Luft fehlen, noch gravierender.

Da ist Julio. Sein Vater ist Taxifahrer, seine Mutter Wäscherin. Der Vater hat lange mit der Mutter zusammengelebt. Jetzt hat er sich aber von der Familie getrennt und erkennt die Kinder nicht mehr als die seinen an. Die Familie haust in einem winzigen Loch von Zimmer am Ende eines finsteren Ganges; gekocht wird draußen auf einem Holzkohlenherd. Um zur Wohnung zu gelangen, muß man durch einen langen Gang mit mehreren Toiletten. Julios Umwelt ist der Gipfel an Primitivität und Schmutz. Er ist im 6. Schuljahr und zählt zu unseren „guten" Schülern.

Wie lange kann er das durchhalten?

Es wäre angebracht, Julio aus seiner Umgebung herauszuholen. Wir brauchen ein Internat!

Darf man ein Kind aus seiner Umgebung herausreißen?

Da ist Alejandro. Sein Vater ist Prediger einer Sekte, ein ernster, strenger, kultivierter Mensch. Seine Mutter ist Hausfrau; die 3 älteren Geschwister sind z. T. bereits berufstätig. Alejandro gehört zu den Bestsituierten. Jedoch hat er schulische Probleme, die wir auf seinen introvertierten Charakter und die übergroße Strenge und Korrektheit seines Vaters zurückführen.

Da ist Manuel. Er wohnt mit seinen Eltern und 4 Geschwistern am äußersten Rande der Stadt, in einer Bambushütte auf Pfählen über dem Fluß. Die Familie besaß nur ein Bett; da aber der Vater als Bäcker nachts arbeitete, kam man damit aus. Jedoch hatte Manuel auch keinen Arbeitstisch und keinen Stuhl. Da das Haus baufällig wurde und einzustürzen drohte, da auch sonst Not an allen Enden herrschte, unterstützte ein Lehrer die Familie finanziell. Manuel wird privat mit

kleinen Geldspenden und Sachen versorgt. Er hat inzwischen ein Bett, Tisch und Stuhl und trägt gesammelte Kleidungsstücke älterer Mitschüler. An mehreren Nachmittagen besucht er einen deutschen Lehrer zu Hause, um mehr deutsch zu sprechen und einmal ordentlich zu essen.

Bis zu welchem Grade darf die Armut unserer Stipendiaten gehen?

Da ist Zoila. Sie wohnt ebenfalls an der Grenze der Stadt. Sie fährt jeden Morgen 20 Minuten mit dem Stadtbus, bevor sie die Routen der Schulbusse erreicht und dort in den Schulbus steigt. Sie ist in fast vier Jahren noch nie zu spät gekommen. Ihr Vater ist Lastwagenfahrer; der ältere Bruder studiert bereits. Die Familie hat ein eigenes Häuschen aus Stein, regelmäßige Einkünfte und ist als „gefestigt" zu bezeichnen.

Zoila ist unser Star. Sie kam, sah und siegte.

Da ist María-Esther. Sie wohnt in der Stadtmitte in einem engen, verwahrlosten Hinterhof, auf dem alles mögliche Gerümpel herumliegt. Sie hat 8 Geschwister; ein Bruder ist gelähmt und geistig nicht normal. Der Vater ist ein kleiner Angestellter mit äußerst bescheidenem Gehalt. Die Verhältnisse sind bedrückend; aber wie kann man helfen? Natürlich hat das Kind es in der Schule nicht leicht. Sie wird aber von ihren Klassenkameradinnen zu Festen eingeladen, und ihre eigene Geburtstagsfeier wurde von ihren Mitschülern in der Schule organisiert; jeder steuerte etwas dazu bei. Sie ist im Verhältnis zu ihrer Klasse und die Klasse im Verhältnis zu ihr der klarste Fall gelungener sozialer Integration, besonders da sie auch einer der krassesten Fälle sozialer Not ist.

Da ist María-Elena. Der Vater ist verstorben; er war Tanzmusiker. Die Mutter lebt ohne regelmäßige Einkünfte mit ihren 10 Kindern in zwei ärmlichen Zimmern. Jedoch ist María-Elena aufgrund ihrer heiteren Persönlichkeit und ihrer Begabung für die deutsche Sprache eine problemlose gute Schülerin.

Da ist Sandra. Ihre Wohnverhältnisse sind erschreckend primitiv, sie hat 5 Geschwister, der Vater ist arbeitslos. Sandra ist unterernährt. Geld für ein Getränk oder ein Frühstück an der Schulbar oder selbst für ein mitgebrachtes Stück Brot ist nicht vorhanden. Ein Lehrer versorgt sie jeden Morgen mit Essen und Trinken. Für ihn ist das ja nur eine Kleinigkeit.

Darf man aber Hilfe dieser Art privater Initiative überlassen? Muß nicht solche Hilfe geregelt werden? Was geschieht, wenn der Lehrer geht und niemand seine kleine Verpflichtung übernehmen will?

Oswaldo kommt aus bescheidensten, aber relativ gefestigten Verhältnissen. Seine Leistungen sind durchweg zufriedenstellend. Dennoch hat er Schwierigkeiten. Sein Aussehen und seine linkische Art provozieren den Spott der Kameraden, und da er sich nicht wehrt und in seiner Klasse unter den 14jährigen ein paar Flegel sitzen, wird er kräftig gehänselt. Er ist im Verhältnis zu seiner Klasse und die Klassenkameraden sind im Verhältnis zu ihm nicht „angepaßt".

Ist das ein ganz allgemeines Problem zwischen Schwächeren und Stärkeren? Oder verschärft sich die Lage, weil Oswaldo *becado* ist und seine Widersacher ihn auch aus diesem Grunde ablehnen? Ist das Problem aus der Welt, wenn der oberste Flegel im nächsten Jahr nicht mehr an der Deutschen Schule matrikuliert wird?

Das sind nur sieben Fälle von 42; aber auch jeder der anderen wäre einen kleinen Bericht wert. Bei vieren ist, seit sie an der Schule sind, der Vater ver-

storben; bei dreien haben sich die Eltern getrennt; bei zweien sind die Eltern in die USA verzogen, um zu arbeiten; sie ernähren von dort aus ihre Kinder, die bei Verwandten untergekommen sind.

Fassen wir zusammen:

Wir finden unter den ärmsten der Armen, unter Kindern, die aus trübseligsten Verhältnissen kommen, unsere besten Schüler; im selben Milieu finden wir natürlich Schüler, die Schwierigkeiten haben. Wir entdecken in der letzten Vorstadt recht ordentliche Verhältnisse und geraten im Stadtzentrum in wahre Wohnhöhlen. Wir nehmen Schüler auf, die in der Probezeit begeistert mitarbeiten und die die Schule nach einem oder zwei Jahren wegen mangelhafter Leistungen wieder verlassen. Wir haben andererseits Schüler, die die Probezeit kaum bestehen und die sich glänzend entwickeln.

Kann man also ein Auswahlrezept geben? Man kann nicht!

Dennoch sollte man bei der Auswahl ein paar Kriterien beachten; man sollte Wert darauf legen, daß das Kind gewisse Fähigkeiten und Eigenschaften besonderer Art mitbringt, die über das rein Schulische hinausgehen, um aller Voraussicht nach an der Deutschen Schule Erfolg zu haben. Ein guter Schüler zu sein genügt nämlich nach unseren bisherigen Erfahrungen nicht ganz, obwohl gute Leistungen das Ansehen des Stipendiaten in seiner Klasse ungeheuer heben.

Das Kind muß möglichst viele der nachstehenden Eigenschaften mitbringen, um sich durchzusetzen:

a) ein guter Schüler in den Leistungsfächern sein,
b) körperlich widerstandsfähig sein,
c) seelisch robust und gleichzeitig sensibel sein,
d) es darf keine Kontaktschwierigkeiten haben,
e) es muß ein gesundes Selbstvertrauen und ausreichende Selbstsicherheit besitzen,
f) es muß ausgeglichen und von heiterer seelischer Grundstimmung sein,
g) der Junge muß ein guter Sportler sein.

Hinzu sollte kommen:

h) es muß verständnisvolle, interessierte Eltern haben,
i) es darf nicht zu sehr mit häuslichen Pflichten belastet sein.

Wir haben deshalb in der Probezeit nicht nur die schriftlichen und mündlichen Leistungen beobachtet und bewertet, sondern das Gesamtverhalten des Schülers gegenüber seinen Mitschülern und gegenüber dem Lehrer.

Wie spielt er mit seinen Kameraden in der Pause? Hält er sich zurück, organisiert er, macht er mit, drängt er sich auf, versucht er zu dirigieren, streitet er? Kann er schwimmen, hat er Angst vor dem Wasser; spielt er gut Fußball? Kommt er pünktlich von der Pause zurück oder bummelt er? Hält er den Pausenhof ein oder strolcht er irgendwo herum? Ist er zurückhaltend oder betrachtet er die Schule nach zwei Tagen als sein eigen?

Alle Gesichtspunkte solcher und ähnlicher Art sind für die endgültige Beurteilung wichtig. Angesichts der noch immer vorhandenen, zeitweilig mehr oder weniger offen zutage tretenden Widerstände gegen das Programm der „sozialen

Öffnung", die sich gelegentlich in unbedachten Äußerungen von seiten mancher Eltern oder in Aussagen oder Beschuldigungen von Kindern kundtun — wobei man fast immer sicher sein kann, daß die Kinder die Meinung des Elternhauses ausplappern —, angesichts also der Tatsache, daß es Leute gibt, die uns im Falle, daß sich Probleme ergeben, nur zu gerne sagen würden: „Wir haben es ja gesagt!", müssen wir uns vor allem davor hüten, solche Kinder aufzunehmen, die in ihrem Verhalten tatsächlich zu wünschen übrig lassen. Denn in dieser Gesellschaft werden schlechte Sitten, niedrigstehende Moral und besonders „schlechte Worte" von den oberen Gesellschaftsschichten nur zu gerne als in den unteren Klassen beheimatet angesehen. Und eines der wesentlichen Argumente gegen unser Programm war, die wohlbehüteten Kinder könnten von jenen *negritos* aus den Armenvierteln *malas palabras* lernen. Wir können hier getrost versichern, daß der Lernprozeß eher ein umgekehrter war, schlimmstenfalls ein wechselseitiger. Es waren nämlich nicht *becados*, wie hurtig behauptet wurde, die auf den Klassenausflug Zigaretten mitgebracht hatten; es war kein *becado*, der jenen anderen Schüler mit dem schlimmsten Schimpfwort belegte, das die Mutter des also Beleidigten in ein zweifelhaftes Licht setzt; und es war auch kein *becado*, wie schnelle Zungen behaupteten, sondern jemand anders, bei dem die verschwundene Uhr entdeckt wurde. Wir haben aber nicht nur gegenüber jedem einzelnen Schüler, sondern auch gegenüber „dem Programm" die Pflicht, zu verhüten, daß solche Argumente einmal einen realen Hintergrund bekämen. Deshalb wurde trotz guter Leistungen das Mädchen, das in einer freien Stunde im Probeunterricht scharf gewürzte Witze zu erzählen begann, lieber nicht aufgenommen und der ebenfalls ganz gute Schüler, der bereits am ersten Tage des Probeunterrichts in der Pause aus dem Blickfeld der Aufsicht verschwand, ebenfalls nicht.

Unter all unseren *becados* gibt es nicht einen einzigen, der bisher zu Ermahnungen wegen ungebührlichen Verhaltens Anlaß gegeben hätte. Jedoch verfängt ein solches Argument nicht bei Eltern, deren grundsätzliche Einstellung „dagegen" ist. Da bewirkt auch die Tatsache keine Bewußtseinsänderung, daß ausgerechnet d i e Dame, die in einer der allerersten Elternversammlungen sich gegen das Stipendienprogramm mit dem Argument wandte, es sei „nicht unsere Aufgabe, der himmlischen Hierarchie der Engel auf unserer Erde die Auflösung aller Klassen gegenüberzustellen", inzwischen verwitwet ist und selbst in finanzielle Schwierigkeiten geraten ist.

Mit den letzten Abschnitten soll nicht gesagt werden, daß wir gegen eine Welt voller Teufel unser Programm durchführen; denn wir finden auch immer wieder die spontane Hilfsbereitschaft — von der kleinen Geld- oder Sachspende oder der Einladung zu einer Feier oder einem Wochenende bis hin zu dem Angebot eines der Schwerreichen, ein volles Stipendium zu finanzieren. Wir sind jedoch im stillen immer auf der Hut vor möglichen Angriffen und Widerständen. Denn wenn auch die *becados*, wie Winfried Müller in einem Soziogramm für das 6. Schuljahr 1972, veröffentlicht in der Jahresschrift der Deutschen Schule „Diskurs 72", nachgewiesen hat, bei ihren Klassenkameraden anerkannt sind als Gefährten wie jeder andere Schüler, so gibt es doch hier und da kleine Reibereien, unbedachte Äußerungen oder Beschuldigungen, die einen Schüler mit unsicherem sozialem Status oder gar eine ganze Gruppe gefährden könnten.

Bei den wenigen Kindern, die die Schule vorzeitig wieder verlassen mußten, haben wir, da wir in ständigem Kontakt mit den Direktoren der Stammschulen oder den ehemaligen Klassenlehrern blieben, einen möglichst sauberen Rückzug an diese Schule erreicht; in zwei Fällen gelang uns der Wechsel an eine andere Oberschule.

Was wird jedoch einmal mit den Kindern geschehen, die die Deutsche Schule mit einem Abschlußzeugnis verlassen?

Die Deutsche Schule Guayaquil führt als Schulversuch neben dem sechsjährigen Oberschulzweig *Humanidades*, der zum Abitur führt, einen vierjährigen Zweig *Técnico*, der für die Mädchen zu einem mittleren Abschluß mit einer Grundausbildung als Sekretärin, für die Jungen zu einem mittleren Abschluß als Elektromechaniker führt. Diejenigen Stipendiaten, die diesen Weg eingeschlagen haben, werden für uns wenig problematisch sein, da wir sie mit der Ausbildung, die sie genießen, verhältnismäßig leicht bei guten Firmen unterbringen werden. Die Schüler, die den Zweig *Humanidades* gewählt haben, werden noch vier Jahre an dieser Schule sein. Möglichkeiten zu finden, sie nach einem erfolgreichen Abschluß an dieser Schule weiter zu fördern, wird Aufgabe der kommenden Jahre sein.

Singendes Deutschlehren und -lernen

Von Herbert R. Koch, Düsseldorf

In keiner der alten und der modernen Handreichungen für den Deutschunterricht mit Ausländern fehlt der Hinweis, daß Melodie, Rhythmus und Reim das Lernen beleben. Doch bei Durchsicht der Lehrwerke stößt man auf nur ganz wenige Beispiele dieser Lernelemente, qualitativ und quantitativ. Wir finden vorwiegend veraltete Lieder, die die Schüler(innen) wenig reizen, und einen eingängigen modernen Schlager entdecken wir überhaupt nicht.

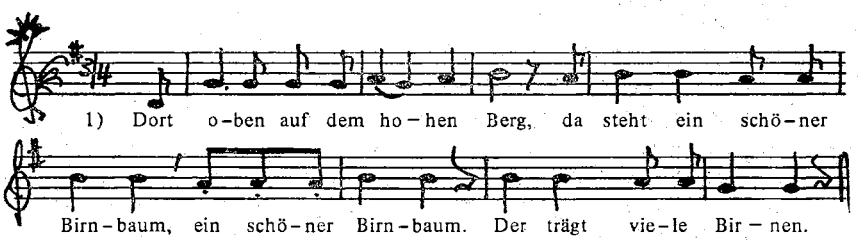
Dabei erleben wir im Unterricht immer wieder, daß Kinder gern singen und daß das Unterrichten hierdurch aufgelockert, daß das Verhalten von Lehrenden und Lernenden aus der Eingleisigkeit zur Kooperation geführt wird. Wir können beobachten, daß das Singen aktivierende Kraft ausübt. Sowohl die „Brummer" als auch die Schüchternen und die Ängstlichen, die sich mit dem eigenen Sprechen nicht so recht hervorwagen, werden von dem Klangstrom der Klasse getragen, fangen an, rhythmische Bewegungen ihrer Kameraden nachzuahmen; sie beginnen erst leise mitzusummen, um dann — erst zögernd und schließlich mutiger — im Chor mitzusingen.

Das ist nicht nur bei den deutschen Kindern so, sondern auch bei den Jungen und Mädchen der ausländischen Arbeiter in unseren Schulen. Die Jugendlichen und Erwachsenen tauen etwas langsamer auf. Die Zeit ist vorbei, in der Shanties die harte Arbeit der Seeleute leichter machten und schwermütig anmutende Lieder die Treidelschiffer bei ihrer fast animalischen Fron antrieben. Aber wenn der/die Lehrende unbefangen in die Klasse hineinsingt, werden auch Erwachsene innerlich bewegt. Das anfängliche Erstaunen über den vorsingenden Lehrenden und über sich selbst löst sich rasch, macht Kräfte frei, und der Wechselgesang zwischen Chor und dem Einzelnen bringt „Stimmung" in den Lernprozeß.

Wir können es in jedem Deutschkurs beobachten, wie sich Ausländer zunächst scheuen, deutsche sprachliche Äußerungen allein nachzusprechen. Beim Singen aber wird der gesamte Hör- und Sprechapparat in anderen Dimensionen als beim Sprechen, d. h. auch vom Emotionalen her ange(sprochen)sungen und stimuliert. Die natürliche Freude an Melodien, an Rhythmus und Reim wird wach. Im Zusammenklang mit Alliteration und Assonanz erleichtern sie sowohl Aufnahme als auch Wiedergabe der neuen Klänge. Die musischen Elemente schmeicheln die deutschen Laute und Lautverbindungen, typische Strukturen mit Betonung und Intonation ein. Der muttersprachlich trainierte neurophysiologische Apparat wird anpassungsfähiger für die Aussprache des Deutschen. Durch Wiederholung wird er geschmeidiger. Es ist wie ein Sog, der die Schüler zur geläufigen und flüssigen sprachlichen Kommunikation führt. Erfahrungsgemäß laufen Erinnerungsvorgänge leichter über das Ohr als das Auge.

Das singende Lernen führt den Schüler aus seiner Isolation heraus. Er hört und erfährt sich als aktives Glied einer aktiven Gruppe. Der sozialisatorische Ertrag des Deutschlehrens und -lernens ist mit dem sprachpädagogischen eng verschmolzen.

Das Singrad „Dort oben auf dem hohen Berg" soll als Beispiel für die Möglichkeit des singenden Lehrens und Lernens (Spracherwerb und Sprachfestigung) dienen.



Der Lehrer (L) malt einen Berg an die Tafel und behauptet: „Ich habe hier ein kleines Haus gemalt."

Einige Schüler (Sch) protestieren: „Das ist doch kein Haus, das ist doch ein Berg!"

L: „Stimmt, Kinder (bzw. Leute). Das ist kein Haus, das ist ein Berg, ein hoher Berg."

L: Wiederholungsgeste (abgesprochen)

Sch: Wiederholen zusammen im Chor, dann einzeln, auch in Gruppen (vereinbartes Handzeichen oder Aufruf).

L: „Aber jetzt male ich wirklich ein Haus oben auf den Berg." Malt einen Baum.

Sch: „Aber, Herr K., das ist doch wieder kein Haus, das ist doch ein Baum!"

L: „Stimmt — was seid ihr doch für kluge Leute (bzw. Kinder)! Dort oben auf dem (hohen) Berg, da steht ein (schöner) Baum." Wiederholungsgeste.

Sch: Wie vorher.

L singt: „Dort oben auf dem hohen Berg ...“ Wiederholungsgeste/Aufruf.

Sch: Singen nach.

L befestigt die Melodie durch rhythmisches Klatschen und Singen auf la.

Sch vollziehen Klatschen und Singen auf la nach.

L singt: „Dort oben auf dem hohen Berg, da steht ein schöner ... ein schöner ... Baum ... Baum (zeigt Birne vor) ... ein schöner Birnbaum.“

L: Wiederholt den ganzen ersten Liedsatz. Hernach Einschleifen durch rhythmisches Klatschen und Singen auf la sowie Summen.

Sch: Einprägen durch Nachvollziehen / ganze Klasse, Gruppe, einzelne.

L singt das Ganze mit Ergänzung vor: „Dort oben auf dem hohen Berg, da steht /: ein schöner Birnbaum:/. Der trägt viele Birnen.“

Einsingen durch die Sch wie bei den bisherigen Sequenzen.

Entspannungspause: Sch malen Berg mit Baum und Birnen daran, auch einzelne Birnen.

L singt vor: „Zeige mir den Baum auf dem Berg!“

Sch 1 tut es und singt dazu: „Ich zeige den Baum auf dem Berg.“

Ebenso mit Sch 2 und Sch 3 usw. Dann einzelne Sch selbständig im Wechselgesang.

L wiederholt singend den ganzen ersten Liedsatz: „Dort oben auf dem hohen Berg, da steht ein schöner Birnbaum, ein schöner Birnbaum. Der trägt viele Birnen!“

Sch wiederholen zur Festigung den Vers.

L: „Dort oben auf dem hohen Berg, da steht ein ... ein ... ein schöner ...“ Zeigt eine Kirsche vor. Fragende Geste. Erwartungsvolle Miene.

Sch mit Lehrer(in): „Ein schöner Kirschbaum, ein schöner Kirschbaum. Der trägt viele Kirschen.“ Einsingen.

L: Macht das ebenso mit einer Zitrone, und Sch singen den entsprechenden neuen Text (Zitrone — Zitronenbaum — Zitronen).

L zeigt nacheinander eine Pflaume, einen Apfel, eine Nuß — und die Sch singen die entsprechenden neuen Texte.

Zum Schluß der Stunde eine scherzhafte Provokation.

L singt: „Dort oben auf dem hohen Berg, da steht /:ein schöner Birnbaum:/, der trägt viele Kirschen.“

Sch singen und bringen die Ungereimtheit zurecht.

Das gleiche geschieht mit anderen unpassenden Früchten.

Weiterhin versucht L, die Sch auf den Leim zu führen mit Gurken(baum), Bücher(baum), Glocken(baum) usw. Er singt die unpassenden Texte und zeigt dabei jeweils den entsprechenden Gegenstand für die lustigen Zaubereien. Die Schüler singen und bringen diese in Ordnung.

Wenn der erste Liedsatz „sitzt“, kann er in seiner Struktur verfügbar gemacht werden für andere Situationen; denn es muß und wird ja auf dem hohen Berg dort oben nicht immer langweilig ein Baum stehen, sondern vielleicht ein Fernsehturm, ein Gasthaus oder eine Kirche. So ergeben sich durch Substitution neue Situationen, die durch die Ausgangsstruktur sprachlich bewältigt werden, z. B.

Dort oben auf dem hohen Berg, da steht ein hoher Fernsehturm.
Den wollen wir besuchen.
...., da steht ein altes Gasthaus.
Dort wollen wir Kaffee trinken.
...., da steht eine neue Kirche.
Da läuten die Glocken ... usw.

Durch diese Einsatzübungen[1]) löst sich die Struktur des ersten Liedsatzes aus ihrer Originalsituation und macht sie für andere Bedeutungszusammenhänge transferierbar, z. B. auch

Dort hinter dem hohen Berg (masc.)
dem großen Wald
dem runden Turm ...
dem kleinen Haus (n.)
dem neuen Auto
dem alten Schloß ...
der neuen Schule (fem.)
der langen Mauer
der großen Kirche ...

} Ebenso auch mit „neben"!

So schlaffen die Satzbaumuster beim Einschleifen/singen nicht zu sinnleeren Plappereien ab, sondern behalten und übertragen ihre formgebende Kraft, vor allem wenn der ergänzende Satz (Der trägt viele Birnen) durch einen anderen ersetzt wird, der das Austauschwort auf neue Weise illustriert (Den wollen wir besuchen).

Um das übende Singen textlich zu erleichtern, können Bilder (Skizzen) vorgezeigt werden, ggf. mit Substantiven und Adjektiven. Auf „astreine" Genus-Reihen ist unbedingt zu achten. Die fest eingesungenen (eingeschliffenen) Satzbaumuster können und sollen auch andere Rollen und Situationen durch Austausch mit den diese kennzeichnenden Wörtern sprachlich erfassen.

Auf gleiche Weise kann auch eine leichte Abwandlung des Eingangssatzes für weitere Situationen und Rollen transferierbar gemacht werden, wobei die Schüler in zunehmendem Maße selbständig singen. Dies wird erleichtert, wenn die betr. Handlungen tatsächlich ausgeführt werden können und nicht durch Andeutungen bloßer Gesten verdeutlicht werden müssen, z. B.

Zeige mir	den Baum auf dem Berg!	
	den Bleistift auf dem Tisch!	(masc.)
	den Bleistift auf dem Pult!	
	den Bleistift auf der Bank!	
Ebenso:	Zeige mir das Buch auf dem Tisch!	(neutrum)
Und:	Zeige mir die Lampe an der Decke! usw.	(femininum)

[1]) Mit der Substitutionspraxis ist zugleich eine Wortschatzanreicherung verzahnt. Für deren Vorbereitung sind sehr nützlich die „2000 Wörter und was man damit machen kann" von Hermann Schuh, München 1972.

Oder in tatsächlich gesprochener Sprachform: „Zeig mir bitte die Kreide in dem Kasten!“ Wechsel der Person und der Satzform vertiefen das Einschleifen der Strukturen, z. B. „Wer bringt mir das Heft aus dem Schrank?“ Die Singkette der Schüler wird erleichtert und zugleich belebt, wenn der Lehrer — oder der betr. Schüler — nur auf den gemeinten Gegenstand zeigt. Die neuen Sätze werden, da die Strukturform ja schon „gegossen“ ist, in wachsendem Maße auch von den Schülern gefunden werden, von den Fortgeschrittenen und schließlich auch von den später in die Klasse (bzw. den Kurs) eingetretenen. So bleiben die Schüler nicht nur ausschließlich zu Belehrende, sondern werden eigentätig, sie kooperieren beim (sozialen) Lernen.

Und nun geht's singend und lernend weiter „Dort oben auf dem hohen Berg!“



Sobald Melodie und Text in dieser Ausgangsform fest eingeprägt sind, kann das Singrad auch im Rollen-Wechsel ablaufen, also z. B. „Was siehst du an dem schönen Baum?“ oder „Was seht ihr . . .?“ mit der entsprechend korrekten Antwort „Wir sehen an dem schönen Baum . . .“

3) Was sehe ich an dem dicken Ast?
Einen dünnen, schwankenden Zweig.
Ich sehe den Zweig an dem Ast. Ich sehe den Ast an dem Baum. Ich sehe den Baum auf dem Berg: Dort oben auf dem hohen Berg, da . . .

4) Was sehe ich zwischen Zweig und Ast?
Ein weiches, rundes Nest.
Ich sehe das Nest zwischen Zweig und Ast. Ich sehe den Zweig an dem Ast. Ich sehe den Ast an dem Baum. Ich sehe . . .

5) Was sehe ich in dem runden Nest?
Ein graues, glattes Ei.
Ich sehe das Ei in dem Nest. Ich sehe das Nest zwischen . . .

6) Was sehe ich in dem grauen Ei?
Einen klitzekleinen Vogel.
Ich sehe den Vogel in dem Ei. Ich sehe das Ei in dem Nest. Ich sehe . . .

Zum richtigen Ablauf des Singrades müssen die jeweils neu auftretenden Hauptwörter Ast — Zweig — Nest — Ei — Vogel vor dem Beginn des jeweils neuen Verses vorgezeigt oder angemalt bzw. mit Haftelementen gelegt werden, auch benannt! Die Benennung geschieht nicht im glatten Nominativ (Das ist ein Nest), sondern besser im handlungsbezogenen Akkusativ (Ich zeige, male Euch ein Nest). Beim Rücklauf zeigen wir — um die Reihenfolge zu erleichtern — ebenfalls die Dinge mit Hand oder Zeigestab.

Natürlich drängen die Kinder bald auf ein rasches Tempo. Diese im Ende angestrebte Geläufigkeit darf aber erst dann einsetzen, wenn die saubere Aussprache des Textes erreicht ist. Zur phonetischen Schulung sind eingängige kurze Melodien (aus bekannten Liedern) sehr nützlich: Tonleitern oder Liedanfänge. Anstelle der Vollformen sehe, zeige können auch die umgangssprachlichen Formen seh, zeig toleriert werden. Viel Spaß mit den Singing Patterns!

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

Einhaltung des Dienstweges

Die Zentralstelle bittet erneut darum, keinen direkten Briefwechsel mit den Lieferfirmen zu führen, wenn Lehrmittelspenden beschädigt oder unvollständig beim Empfänger eintreffen. Mängelrügen sind ausschließlich und unverzüglich an die ZfA zu richten.

Offene Stellen

Folgende Funktionsstellen sind zu besetzen:

1. Zum 1. 2. 1976 — Stelle des Leiters der Deutschen Schule Sucre/Bolivien durch einen OStR/StD
2. Zum 1. 3. 1976 — Stelle eines Abteilungsleiters (Sekundarstufe II) beim Schulverband Santiago/Chile durch einen OStR/StD.

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 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.

Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz

Zur Teilnahme an den ersten Prüfungen für das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz/Stufe II im August 1974 sind 25 Schulen in Lateinamerika aufgefordert worden. Alle Schulen sind der Aufforderung gefolgt. Der Zentrale Ausschuß für das Deutsche Sprachdiplom hat 681 von 907 Prüfungsteilnehmern aufgrund ihrer Leistungen in der schriftlichen und mündlichen Prüfung ein Diplom zuerkannt. Aus diesen Gesamtzahlen ergibt sich eine Erfolgsquote von 75 % als Mittelwert. Das Ergebnis an den einzelnen Schulen liegt erheblich darüber oder darunter. Der Einfluß örtlicher Faktoren — Umfang und Methode des vorausgegangenen Unterrichts, Zusammensetzung der Prüfungsgruppe nach der Muttersprache, vollständige oder nicht vollständige Anmeldung der Abschlußklassen usw. — ist unverkennbar und bedarf in jedem Fall der Analyse. Zu erwarten ist, daß der Rückkoppelungseffekt zwischen Prüfung und Unterricht in wenigen Jahren auch an Orten mit ungünstigen Voraussetzungen deutlich spürbar wird.

Die nächsten Prüfungen der Stufe II finden im März, die ersten Prüfungen der Stufe I im April 1975 statt. Beteiligt sind Schulen, deren Schuljahr nicht mit dem Kalenderjahr zusammenfällt (außer den Schulen in Mexiko, Puebla, Bogotá, Cali, Quito auch die Deutschen Schulen der Borromäerinnen in Kairo und Alexandrien).

Mit den Prüfungen im März und April 1975 beginnt die regelmäßige Folge jährlicher Prüfungstermine: Stufe II jeweils im März und August, Stufe I etwa sechs Wochen später. Die Zahl der Prüfungsteilnehmer dürfte bei den Frühjahrsprüfungen auf absehbare Zeit wesentlich geringer sein als bei den Herbstprüfungen.

(Mitteilung des Vorsitzenden des Zentralen Ausschusses
für das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz)

Persönliche Nachrichten

Arthur Hachmeister †

Am 10. Januar 1975 starb in seiner Heimatstadt Rinteln Oberstudienrat i. R. Arthur Hachmeister im 69. Lebensjahr.

Die Stationen seiner Tätigkeit geben Aufschluß darüber, was er für die deutschen Auslandsschulen getan hat. Sie beginnen mit dem Aufbau und der Leitung der Schule in Alexandrien (Ägypten) von 1935 bis 1939. Es folgt seine Tätigkeit an der Schule in Tientsin (China) in den Jahren 1940 bis 1943. Bis 1947 leitete er dann die Deutsche Schule in Tokyo-Yokohama. Die Krönung seines Auslandslehrerlebens war der Wiederaufbau der Deutschen Evangelischen Oberschule Kairo, der er von 1953 bis 1963 als Direktor vorstand.

Alle Kollegen, die ihn kannten, haben mit ihm einen Freund und seine ehemaligen Schüler einen gütigen Lehrer verloren.

Für die Deutsche Evangelische
Oberschule Kairo
Dr. Karl Alban

Für den Förderverein der Deutschen
Evangelischen Oberschule Kairo
Frese

Hinausgegangen:

Asien:

Bill, Horst, RSL	6500 Mainz 1, Hegelstr. 16	Amani-Oberrealsch. Kabul/Afghanistan

Afrika:

Handke, Günther, Erz	4460 Nordhorn, Hohenkörbener Weg 49	DHPS Windhoek/ SWA
Goltz, Christiane, OL	2300 Kiel 1, Niemannsweg 121	DPS Karibib

Amerika:

Behrend, Hans, **RL**	4470 Meppen, Akazienweg 6	DS Guayaquil/ Ecuador
Bümlein, Wolf-G., L	6580 Idar-Oberstein, Göttschied D 27	do.
Lübbren, Andreas, OStR	2800 Bremen, Voltastr. 142	do.
Schwerdtfeger, Joachim, RL	3200 Hildesheim, Katharinenstr. 30	do.
Zimmer, Ekkehard, VL	5171 Schleiden-Aldenhoven, Schützenstraße 21	Dt. Höltersschule Villa Ballester/Arg.

Aus aller Welt

Deutschland

Beschlüsse der Kultusministerkonferenz 1974

Auch im Jahr 1974 hat die Kultusministerkonferenz wieder eine größere Anzahl von Beschlüssen gefaßt, um damit ihrer Koordinierungsaufgabe zwischen den Ländern nachzukommen und die gemeinsame Weiterentwicklung im Bildungswesen und im kulturellen Bereich zu fördern.

Hervorzuheben sind insbesondere die Vereinbarung über die Orientierungsstufe (Klassen 5 und 6) vom 28. Februar 1974, die Rahmenvereinbarung über die Ausbildung von staatlich geprüften Betriebswirten vom 7. November 1974 und die Empfehlung zur Ausbildung für den Dienst an wissenschaftlichen Bibliotheken vom 6. Mai 1974.

Eine Reihe von Beschlüssen galt wieder der Vereinheitlichung im Prüfungswesen. So wurde in zwei Beschlüssen die Vereinbarung über die Abiturprüfung in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe in einigen Punkten neugefaßt, eine der neugestalteten Oberstufe angepaßte Abiturprüfung für Nichtschüler vereinbart und eine Versetzungsordnung für die Sekundarstufe II der deutsch-französischen Gymnasien gemeinsam beschlossen. Akut geworden war auch die Frage der Eingliederung von Schülern, die von einer herkömmlichen gymnasialen Oberstufe in eine neugestaltete Oberstufe überwechseln. Hierzu wurde von der Kultusministerkonferenz ebenfalls im Jahre 1974 eine gemeinsame Regelung getroffen. Im Bereich des Auslandsschulwesens wurde u. a. eine neue Reifeprüfungsordnung beschlossen.

Im einzelnen wurden in den verschiedenen Sachbereichen folgende Beschlüsse gefaßt:

Beschlüsse zum Schulwesen

1. Eingliederung von Schülern, die von einer herkömmlich gestalteten gymnasialen Oberstufe in eine neugestaltete gymnasiale Oberstufe überwechseln (8. 2. 1974)
2. Vereinbarung über die Orientierungsstufe (Klassen 5 und 6) (28. 2. 1974)
3. Vereinbarung über die Abiturprüfung der neugestalteten gymnasialen Ober-

stufe in der Sekundarstufe II (gem. Vereinbarung der KMK vom 7. 7. 1972) (Beschluß der KMK v. 13. 12. 1973 i. d. F. vom 6. 5. 1974)

4. Verlängerung der Anerkennung eines Schulversuchs an der Wilhelm-von-Oranienschule in Dillenburg, der Liebigschule in Frankfurt a. M. und der Herderschule in Kassel (22. 5. 1974)
5. Verlängerung der Anerkennung Bremischer Schulversuche mit kursgegliederter gymnasialer Oberstufe (27. 5. 1974)
6. Verlängerung der Anerkennung von Reifezeugnissen bei Schulversuchen (Altversuchen) (15. 8. 1974)
7. Vereinbarung über die Abiturprüfung für Nichtschüler entsprechend der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (13. 9. 1974)
8. Eingliederung von Schülern, die nach einem Auslandsaufenthalt im Rahmen eines Schüleraustausches in die neugestaltete gymnasiale Oberstufe zurückkehren (Beschluß der KMK v. 14. 6. 73 i. d. F. vom 13. 9. 1974)
9. Absprache über die Prüfung von Fernlehrgängen durch das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) und die Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) (19. 9. 1974)
10. Versetzungsordnung für die Sekundarstufe II der deutsch-französischen Gymnasien (19. 9. 1974)
11. Vereinbarung über die Abiturprüfung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (gem. Vereinbarung der KMK vom 7. 7. 1972) (Beschluß der KMK v. 13. 12. 1973 i. d. F. vom 7. 11. 1974)
12. Rahmenvereinbarung für die Ausbildung von staatlich geprüften Betriebswirten (7. 11. 1974)
13. Verpflichtungen von Lehrern, denen für das Studium der Sonderpädagogik die Dienstbezüge weitergezahlt wurden (12. 11. 1974)

Beschlüsse zum Auslandsschulwesen

1. Beförderung von Volksschullehrern und Realschullehrern, die im Auslandsschuldienst besondere Aufgaben wahrnehmen (28. 2. 1974)
2. Ermächtigung des Colegio Visconde de Pôrto Seguro in São Paulo/Brasilien zur erstmaligen Abhaltung der Erweiterten Ergänzungsprüfung (7. 3. 1974)
3. Ermächtigung der Deutschen Schule in Bogotá zur erstmaligen Abhaltung einer Reifeprüfung (15. 3. 1974)
4. Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland (Beschl. d. KMK v. 30. 4. 74 i. d. F. v. 7. 6. 74)
5. Ermächtigung des Colegio Humboldt in Caracas/Venezuela zur erstmaligen Abhaltung einer Reifeprüfung (27. 6. 74)
6. Dauer der Beurlaubung der Auslandslehrer (Beschl. d. KMK v. 21. 9. 71 i. d. F. vom 13. 9. 1974)

Beschlüsse zum Hochschulwesen

1. Entwurf einer Verordnung über die Vergütung für Prüfertätigkeiten bei Hochschulprüfungen (28. 2. 1974)
2. Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Ausbildung für den Dienst an wissenschaftlichen Bibliotheken (6. 5. 1974)
3. Entwurf eines Organisationsmodells für eine hochschulgebundene berufsorientierte Journalistenausbildung (13. 9. 1974)
4. Grundsätze für die Errichtung und den Betrieb von Hochschulrechenzentren (HRZ) (Der Beschluß tritt an die Stelle des Beschlusses vom 18. 10. 62) (13. 9. 1974)
5. Vorläufiges Statut des Zentralarchivs für Hochschulbau (7. 11. 1974)

Beschlüsse zur allgemeinen Kulturpflege

1. Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Förderung von Baumaßnahmen und der Einrichtung von Räumen für öffentliche Bibliotheken (22. 7. 1974)

(Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK 1/75)

Sonstige Länder

Deutsche Schule Luanda (Angola)

Struktur der Schule: Die Schule nimmt Schüler von der 1. bis zur 6. Klasse auf,

wenn sie ausreichende deutsche Sprachkenntnisse besitzen. Sie ist eine Fünftage-Halbtags-Schule für ein volles deutsches Unterrichtsprogramm. Seit November 1974 besteht nicht mehr die Möglichkeit, nachmittags am offiziellen portugiesischen Unterricht teilzunehmen.

Neue Klassen über der 6. können nicht mehr eingerichtet werden, weil die Lehrerzahl, bezogen auf die Klassenstufen, nicht ausreicht. Die geringe Schülerzahl der Oberstufe rechtfertigt auch nicht den Einsatz einer Lehrkraft. Als weiterführende Schule kann die Deutsche Schule Windhoek empfohlen werden.

Das schulpolitische Konzept berücksichtigt die Untersuchungen und Empfehlungen des Bundesverwaltungsamtes, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Modell IV.

Die Schule ist keine anerkannte deutsche Auslandsschule, besitzt aber eine Lizenz der angolanischen Schulbehörde. Ihr Träger ist der Schulverein.

Gebäude: Die Schule hat 5 Unterrichtsräume und je einen Raum für Kindergarten und Vorschule, dazu einen betonierten und überdachten Arbeitsplatz für die Kleinen. Die 3 größten Räume haben Klimageräte, die jetzt einwandfrei arbeiten. Die Renovierung des Gebäudes ist geplant.

Schülerbewegung: Im Oktober 1973 besuchten noch 70 Kinder die Schule. 44 haben sie im Laufe des Jahres verlassen, davon 17 aus den auslandsüblichen Gründen (Versetzung der Eltern oder Umschulung) und 27 aus politischen Gründen. Neu hinzugekommen sind 12 Kinder, davon nur 2 wegen Versetzung des Vaters.

Neuanmeldungen durch sogenannte Experten aus Deutschland sind nicht angekündigt. Nur 3 voraussichtliche Abmeldungen sind bekannt. Ab Januar 1975 können weitere Kinder im Kindergarten- und Vorschulalter aufgenommen werden. Mit 5 Neuaufnahmen ist bereits zu rechnen.

Lehrer: In der Schule arbeiten 5 Lehrkräfte: Kindergarten und Vorschule (1), portugiesischer Sprachunterricht (1), Handarbeit, Basteln, Malen und Schreiben (1), restliches deutsches Unterrichtsprogramm (2). Das Absinken der Schülerzahlen führte zur Verringerung des Kollegiums um eine Erzieherin und eine portugiesische Lehrerin. Die für die Aufrechterhaltung des deutschen Unterrichts nötige dritte Kraft konnte zufällig gewonnen werden.

Lehrplan: Es wird nach den Richtlinien Nordrhein-Westfalens unterrichtet, angepaßt an die besondere Situation im Ausland. Dazu erhalten die Kinder täglich eine Unterrichtsstunde portugiesischen Sprachunterricht.

Der Unterricht kann in unseren kleinen Klassen so differenziert werden, daß auch behinderte oder stärker begabte Kinder gefördert werden. Es ist erwiesen, daß die Weiterführung des Unterrichts unserer Schulabgänger an deutschen Gymnasien möglich ist.

Besondere Veranstaltungen: An jedem letzten Unterrichtstag zu Ende eines Trimesters findet ein Ferienfest statt, an dem sich Schulvereinsmitglieder und Gäste Veranstaltungen aller Schüler ansehen können.

In jedem Trimester findet eine Elternversammlung statt. Wegen der überschaubaren Zahl unserer Elternschaft unterblieb im soeben begonnenen Schuljahr die Wahl des Elternrats. Am 1. Montag eines Monats, 12 Uhr, ist Lehrer-Sprechstunde in der Schule.

Im vergangenen Schuljahr hat unsere Schule am Schwimmfest der Englischen Schule Luanda teilgenommen und einen Ausflugstag am Morro dos viados verbracht.

In jeder Woche üben alle Kinder einen „Schlechtwetter-Alarm" zu unregelmäßiger Zeit, in der sie sich im innersten Raum befinden. Die Schule erscheint dann äußerlich geschlossen. Diese Maßnahme soll auch den Eltern helfen, Ruhe und Besonnenheit zu wahren, wenn Gerüchte über Ausschreitungen laut werden.

(Aus dem Rechenschaftsbericht des Schulleiters, Nov. 1974)

Deutsche Schule Villa Ballester (Argentinien)

Nachdem sich der neue Bilingüe-Unterricht für die M-Klassen unserer Secundaria vollauf bewährt hat, war zu überdenken, ob es richtig ist, in zukünftigen Jahren noch an den traditionellen Zügen der argentini-

schen Secundaria (Comercial und Nacional mit deutschem Nachmittagsunterricht) neben dem Bilingüe-Zug festzuhalten. Nach reiflicher Überlegung kamen der Vorstand und die Leitung unserer Schule in Übereinstimmung mit der argentinischen Behörde zu dem Entschluß, eine Schulstruktur anzuvisieren, in der auch den sprachbegabten F-Klassenschülern in der Secundaria die Vorzüge des neuen bilingualen Unterrichtsmodells zugute kommen (M-Klassen: Deutsch als Muttersprache, F-Klassen: Deutsch als Fremdsprache).

Aus diesem Grunde werden im nächsten Schuljahr für das „1er año bilingüe" neben zwei M-Klassen zwei F-Klassen eingerichtet. Natürlich ist bei der Planung des Unterrichtes für diese F-Klassenschüler darauf Rücksicht genommen worden, daß sie Deutsch als Fremdsprache erlernen. Sie werden deshalb mit 6 Wochenstunden Deutsch (Fortsetzung des „Vorwärts-Kurses"), zwei Wochenstunden Zeichnen/Werken und 2 Wochenstunden Musik vorerst nur 25 % des Gesamtunterrichtes in deutscher Sprache zu absolvieren haben. Da es sich bei diesen Schülern um Mädchen und Jungen handelt, die ihre Befähigung für den bilingualen F-Unterricht in einer gründlichen Eignungsüberprüfung (Sprachtest/Reifetest in Spanisch, Sprachtest in Deutsch) unter Beweis gestellt haben, sind wir der Hoffnung, daß die Fortführung des „Vorwärts"-Kurses, für den uns seit Mitte 1974 ein vorzüglich eingerichtetes Sprachlabor aus der Bundesrepublik zur Verfügung steht, größere Erfolge als in den bisherigen Nachmittagskursen der Secundaria bringen wird; will sagen, daß wir glauben, nach einem intensiven Sprachtraining in den drei Jahren des bilingualen „Ciclo Básico" im „Ciclo Superior" eine teilweise, wenn nicht völlige Integrierung der F-Klassen-Schüler in den Unterricht der M-Klassen-Schüler erreichen zu können.

Um den Schülern unserer beiden Primarien, die 1974 nach dem „6° grado" nicht in das „1re año bilingüe" eingetreten sind, den Verbleib an unserer Schule zu sichern, wird 1975 zum letzten Mal ein „1er año" des traditionellen Comercial-Zuges eingerichtet. 1976 können nur noch Schüler für die Bilingüe-Abteilung aufgenommen werden.

Die Vertreter des argentinischen Unterrichtsministeriums betonen immer wieder die wichtige Rolle, die unsere Schule als „Schrittmacher" bei der Modernisierung des argentinischen Secundariaunterrichtes durch die Einführung des „Bachillerato Bilingüe Modalizado" zufällt.

Wir werden alles daran setzen, dieses Vertrauen zu rechtfertigen.

Hans-Siegfried Weiß
(Das Schulfenster, Nr. 15, November 1974)

Buchbesprechungen

Manfred Gläser: **Demonstrations- und Praktikumsversuche mit Sperrschichtdetektoren** (Praxis Schriftenreihe Abt. Physik Bd. 29). Aulis Verlag Deubner & Co KG, Köln 1973. 107 S. mit 57 Abb., DIN A 5, kart. DM 12,80 (Best.-Nr. 1028).

Ein weiterer Band der Praxis-Schriftenreihe, der den experimentellen Physikunterricht bereichern und ihn durch Vorstellung von nicht alltäglichen Demonstrationsversuchen und Meßgeräten interessanter werden lassen kann! Hauptziel dieses Bandes ist es, den Halbleiter-Sperrschichtdetektoren Eingang in den Experimentalunterricht zu verschaffen. Diese Detektoren sind für bestimmte Experimente, insbesondere für solche mit Alphateilchen, den herkömmlichen Kernstrahlungsdetektoren vorzuziehen, ohne jene jedoch ganz verdrängen zu können. Der erste Teil des Bandes schildert prinzipielle Wirkungsweise, Aufbau, Nachfolgeelektronik und Anwendungsbeispiele der Sperrschichtdetektoren, wobei die theoretische Einleitung betont elementar gehalten ist. Der zweite Teil des Bandes bringt 24 Demonstrations- und Praktikumsversuche zur Kernphysik unter Verwendung von Sperrschichtdetektoren. Wie stets beim Sondieren neuer Experimentiermöglichkeiten

werden sich nur wenige Versuche als Standardexperimente im Experimentalunterricht durchsetzen. Hierzu müßten die Lehrmittelhersteller noch besondere Voraussetzungen schaffen. H. G. Becker

Berold Bunk/Jürgen Tausch: **Moderne Biologie im Unterricht.** Bakteriologie mit einfachen Mitteln (Westermann Taschenbuch). Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1973. 251 S. mit zahlr. Abb., DM 16,80 (Best.-Nr. 167121).

Wenn der Lehrermangel in den naturwissenschaftlichen Fächern einmal behoben sein wird und ein normaler Biologieunterricht durchgeführt werden kann, dann ist für den Kursunterricht der Oberstufe dem Lehrer das Taschenbuch eine gute Hilfe. Denn das Thema „Bakteriologie" führt nicht nur zu einer biologischen Praxis, sondern kann Grundlage sich ausweitender Erkenntnis sein. Die Einleitung gibt sich recht modern, wenn sie „das Entscheidende an der Strategie der Curriculum-Entwicklung gegenüber den traditionellen Lehrplänen" (10) herauszustellen versucht und die „Gesellschaftsrelevanz" für doppelt so wichtig hält wie die „Fachrelevanz" und die „Schülerrelevanz". Ein allgemeiner Teil (20 Seiten) handelt Vorkommen, Systematik und Bau der Bakterien ab. Dann werden die arbeitstechnischen Verfahren, die mikro- und makroskopischen, die Methoden der Sterilisierung und Kultivierung besprochen (50 Seiten). Der unterrichtspraktische Teil beginnt mit didaktisch-methodischen Überlegungen, die vor allem auf den jungen Lehrer abgestimmt sind (25 Seiten). Es folgen wesentliche Hinweise für die Ausstattung der Arbeitsplätze. „Die praktische Erarbeitung der einzelnen Bildungsinhalte" (50 Seiten) und der Abschnitt mit über 50 Grundversuchen (40 Seiten) sind der wertvollere Teil des Buches. Tabellarische Zusammenstellungen und den Abschnitten vorangestellte Übersichten erleichtern die Benutzung. Das Buch leidet daran, daß es neben der hoch anzurechnenden Fülle und wesentlichen praktischen Hinweisen immer wieder didaktisch-methodische Anleitungen mit exemplarischen Stundenbeispielen gibt, die typischen Mittelstufencharakter haben, obwohl dort dieser Stoff nur punktuell und niemals in einem geschlossenen Kurs behandelt werden kann, wie es in der gymnasialen Oberstufe möglich ist. Denn nur dort kann die Bakteriologie zu einer umfassenden biologischen Erkenntnis führen, wie Verf. sie anstreben. Dennoch ist es für diesen Fall ein durchaus brauchbares „Taschenbuch". W. Krieß

Viktor Schwartz: **Entwicklungsgeschichte der Tiere** (dtv Wissenschaftl. Reihe Bd. 4232). dtv-Thieme, Stuttgart 1973. 414 S. mit 289 Abb., Tb., DM 14,80.

Ein bekannter Spezialist schreibt hier für den Biologiestudenten ein sehr preiswertes Kompendium der Embryologie, in dem das unerläßliche Grundwissen durch neueste Forschungsergebnisse erweitert wird. Er leitet die Verwandtschaftsbeziehungen der Tiere aus dem Vergleich ihrer Individualentwicklung ab und projiziert seine Darstellungen auf den Hintergrund der Evolution. Das handliche Taschenbuch ist in drei Abschnitte gegliedert. Zunächst wird das Grundphänomen des Lebens, die stetige Fortpflanzung und Neuentwicklung in der Generationenfolge, angesprochen, sodann zeigt der Verfasser die drei Problemkreise der Ontogenese auf: das genetische Programm, das die Artkonstanz sichert; den Entwicklungsvollzug, in welchem die Erbinformation kausalgesetzlich in biologische Struktur umgesetzt wird; und die Stammesgeschichte, deren Aufklärung Sinn und Zweck jeder Homologieforschung ist. Der Autor ordnet das unüberschaubare Material der morphologischen Phylogenetik, erklärt die Evolution der Grundformen und leitet die höheren Lebenstypen nach der modernen Trimerenhypothese ab. Im zweiten Teil vergleicht er, in Fortsetzung dieser Betrachtungsweise, Frühstadien und Larvenformen. Der umfangreiche dritte Abschnitt behandelt speziell die Entwicklungsgeschichte der Metazoen in stammesgeschichtlicher Ordnung von den Schwämmen und Hohltieren bis zu den gegliederten Formen und Wirbeltieren. Besondere Sorgfalt ist der Aufklärung des Ursprungs der Chordatiere gewidmet. Der Text ist klar, einprägsam und durch Hervorhebungen in Fettdruck leicht überschaubar. Die zahlreichen schematisierten Zeichnungen sind instruktiv und wer-

den gut erläutert. Das hervorragende Kurzlehrbuch geht zwar über die Bedürfnisse der Schule hinaus, kann aber dem Oberstufenbiologen zur Weiterbildung und Anregung empfohlen werden. A. Riedl

Heinz-Werner Baer: **Biologische Versuche im Unterricht** (Volk und Wissen Volkseigener Verlag DDR 4. Aufl.). Lizenzausgabe des Aulis Verlags Deubner & Co, Köln 1973. 240 S., 75 Abb., DIN B 5, kart. DM 19,80 (Best.-Nr. 2006).

Alle im Schulbereich — planmäßiger Unterricht und Arbeitsgemeinschaften — möglichen Versuche sind klar, aber knapp in dem Buch zusammengefaßt. Sie werden als Einzelschüler-, Schülergruppen- oder Demonstrationsversuche klassifiziert. Nach einem einheitlichen Schema werden sie abgehandelt: vorangestellt sind Ziel, notwendige Zeit und benötigtes Material; es folgt eine kurze Anweisung für die Ausführung; unter dem Stichwort „Erkundung" werden die zu erwartenden Versuchsergebnisse notiert; die „Auswertung" ordnet diese in einen größeren Zusammenhang ein. Dieses Schema erleichtert die Benutzung des Buches. Sachlich werden die 243 Versuche in 18 Gruppen unterteilt, so daß mindestens 8, höchstens 23 für einen mehrwöchigen Kurs ausreichen, aber auch einzelne als Demonstrationsversuche den ganzen Biologieunterricht begleiten können. Am Beginn stehen Bodenanalysen, die anorganischen und organischen Pflanzenstoffe, Aufnahme und Verarbeitung der Nährstoffe, Keimung, Wachstum und Bewegung der Pflanzen. Der 9. Abschnitt bringt Versuche zur Mikrobiologie. Die nächsten Gruppen beschäftigen sich mit den Tieren und dem Menschen in ähnlicher Gliederung. Beendet wird die Reihe mit Versuchen zu den Sinnesreaktionen. In dem Buch sind aus der Fachliteratur alle jene Versuche zusammengetragen, die mit einfachen Mitteln in der Schule vorwiegend auch von Schülern durchgeführt werden können. Für den Fachbiologen bringt es nichts Neues, aber es erleichtert Planung und Durchführung des Unterrichts. Der Verlag hat dieses Buch in der vierten Auflage aus der DDR übernommen; es hat sich dort also schon bewährt. Sicher gibt es bei uns ähnliche gleichwertige Werke, wegen seiner Brauchbarkeit soll aber auf dieses hingewiesen werden. Wieweit es an unseren Auslandsschulen benutzt werden kann, ist nach der jeweiligen Situation eine Frage des Taktes. W. Krieß

Wolfgang Laskowski/Wolfgang Pohlit: **Biophysik.** Eine Einführung für Biologen, Mediziner und Physiker (dtv Wissenschaftl. Reihe Bd. 4229, 4230). dtv-Thieme, Stuttgart 1974. Zus. 508 S., 195 Abb. u. 37 Tab., Tb. je DM 12,80.

Physik und Biologie sind mit ihrer Forschung bis in den atomaren oder molekularen Bereich vorgestoßen und haben den Informationscharakter der materiellen Strukturen entdeckt. Die neuesten Erkenntnisse und Gesetzmäßigkeiten dieser Grenzgebiete wurden hier von zwei kompetenten Fachwissenschaftlern für einen größeren Leserkreis bearbeitet. Jedes der 15 Kapitel des vorliegenden Taschenlehrbuches dringt bis zur mathematischen Behandlung des jeweiligen Problems vor und gibt weiterführende Literatur an. Im 1. Bd. sind die Strukturen und Bausteine belebter Systeme beschrieben, angefangen vom Quantenmodell des Wasserstoffatoms über die Bauformen und Bindungsverhältnisse biogener Makromoleküle bis zu den somatischen Bestandteilen lebender Zellen. Die Grundlagen der Reaktionskinetik und Bioenergetik werden dargestellt, die Speicherung und Weiterleitung von Informationen erläutert und die biokybernetische Steuerung und Regelung exemplarisch behandelt. Die theoretischen Ansätze münden in die letzte Frage der Biologie: Was ist Leben? Der 2. Band untersucht gründlich die Funktionsweise belebter Systeme und analysiert die molekularbiologischen Probleme folgender Sachgebiete: die Transportvorgänge in Membranen; die Reaktionsmechanismen der Photosynthese und Atmung; die Informationsverarbeitung des genetischen Systems einschließlich seiner Vermehrung, Bedeutung und Regulation; den Informationsfluß von der Umwelt zu den Sinneszellen; die Erregungsleitung in den Nervenbahnen; die mechanische Arbeit der Muskelkontraktion. Ein Abschnitt ist der Diskussion von Evolutionsmodellen gewidmet. In drei weiteren Kapiteln werden die modernsten physikali-

schen Hilfsmittel der Biologie vorgestellt, von der Bestimmung der Molekülgröße über die Röntgenstrukturanalyse und Elektronenmikroskopie bis zur radioaktiven Markierung. Ein Abschnitt Biomathematik sowie ein ausführliches Sachverzeichnis bilden den Abschluß. Die schwierigen Sachverhalte werden verständlich und einprägsam dargestellt und durch sorgfältig ausgewählte Bilder und Diagramme illustriert. Dieses Kompendium bietet sowohl dem Biologen als auch dem Physiker eine grundlegende Orientierungshilfe. Dem fachkundigen Lehrer wird das Werk zur Vertiefung seiner Kenntnisse empfohlen. A. Riedl

William K. Stephenson: **Biochemie.** Eine programmierte Einführung. Übers. von Dr. Gabriele Zimmermann. Gustav Fischer Verlag, Stuttgart 1974. 2., überarb. Aufl. 224 S., zahlr. Tab. u. Formeln, 15,4 ×22,9 cm, kart. DM 16,—.

Diese richtungweisende Neuerscheinung umfaßt nur die für das Biologiestudium unbedingt notwendigen Grundelemente aus der allgemeinen Chemie und Biochemie. Es ist ihr Ziel, die Studierenden unterschiedlichster Vorbildung mit einem Minimum an Zeitaufwand an das Vorlesungsniveau heranzuführen. Deshalb wurden nur die wichtigsten Verbindungen, Strukturen und Probleme in das zügig voranschreitende, lineare Programm von 14 Abschnitten mit Zwischenwiederholungen und Selbstkontrollen aufgenommen. Es müssen Begriffe, wie Atome, Moleküle, Ionen, chemische Bindungen und Formelgleichungen, ferner die biologisch relevanten Naturstoffe der Kohlenhydrate, Proteine, Lipide mit ihren Bausteinen, die Nukleinsäuren und Energieträger bearbeitet werden. Zwei ergänzende Abschnitte dienen zur Einführung in die quantitative Chemie und zum Verständnis des pH-Wertes. Die Benutzung des Fragenkataloges muß nach den strengen Anweisungen erfolgen, die der Verfasser eingangs formuliert hat. Um das Ziel zu erreichen, sind Konzentration und Selbstbeherrschung nötig. Die Aufgabenstellung benutzt vorwiegend die multiple-choice-Methode, sie beginnt mit recht primitiv erscheinenden Fragestellungen, zwingt aber sehr bald zum Nachdenken und Überlegen. Das Programm ist weder ein Lehrbuch noch ein Schnellrepetitorium. Sein Wert für den Schulchemiker liegt einerseits in der neuen Art und Weise, wie man den Lehrstoff konsequent unter dem Aspekt klarer Lernziele aufbaut, andererseits in der Fülle von Anregungen für die Lernzielkontrollen. A. Riedl

Heinz Heckhausen: **Leistung und Chancengleichheit** (Motivationsforschung Bd. 2). Verlag für Psychologie Dr. C. J. Hogrefe, Göttingen 1974. 168 S., br. DM 28,—.

„Leistung" zählt nicht mehr überall uneingeschränkt zu den positiven Wertbegriffen. Heinrich Böll riet z. B. (1973), Deutschland müsse das „selbstzerstörerische Leistungsprinzip" aufgeben. Leistung wird u. a. im Zusammenhang mit dem Schlagwort „Chancengleichheit" diskutiert. Prof. Heckhausen hat den hier angesprochenen Sachverhalt analysiert und so zu einer sachlicheren Auseinandersetzung beigetragen. Er untersucht zunächst das Zusammenwirken von Fähigkeit und Anstrengung, dann das Problem der Leistungsbeurteilung, die Bedingungen und Hintergründe der Leistungsmotivation, den religiösen und politischen Wurzelboden leistungsthematischer Wertüberzeugungen sowie die Bezugsnormen der Tüchtigkeitsmaßstäbe, die „trotz ihrer Wirksamkeit ... der Pädagogik ... bis heute eher verborgen geblieben" sind. Es werden anschließend Lernziele zur Persönlichkeitsbildung entwickelt und entspr. Förderungsmaßnahmen aus Heckhausens Leistungsmotivationstheorie abgeleitet. Nach der psychologischen Präzisierung des Leistungsbegriffes wird das „Leistungsprinzip" unter verschiedenen Aspekten erörtert, gegen die Begriffe „Leistungsthematik" und „Leistungsmotivation" abgegrenzt und mit ihnen in Beziehung gesetzt. Schulpädagogen dürfte besonders das Kapitel über die Chancengleichheit interessieren; denn so selbstverständlich diese demokratische Forderung klingt, so schwierig ist ihre Verwirklichung. Der Grundsatz, aktive Nutzung der durch die Schule angebotenen Bildungschancen sei Sache des Schülers und seiner Familie, ist insofern umgekehrt worden, als gefragt wird: Wie kann die Schule durch individuelle Förderung mehr Gleich-

heit in den Ergebnissen erreichen? In diesem Zusammenhang referiert Heckhausen Untersuchungen über die Anteile isolierter Faktoren an den Bildungsergebnissen und folgert, daß eine angebotsgleiche Schule kaum die durch außerschulisches Erziehungsmilieu geschaffenen Start-Chancen-Unterschiede auszugleichen vermag. Schließlich zeigt der Autor an zehn Dilemmata auf, welche unlösbaren Aufgaben durch die Gleichheitsforderung dem Bildungssystem gestellt werden und welche Möglichkeiten sich abzeichnen, mehr Chancengleichheit und -ausgleich zu erzielen. Das Buch wird seiner grundsätzlichen Bedeutung wegen Pädagogen aller Schulstufen empfohlen. K. Nehling

Wolfgang Einsiedler: **Schulpädagogischer Grundkurs** (Bd. 1 der Buchreiche „Schulpädagogik"). Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1974. 152 S., Efalin DM 13,80.

Bei der Fülle der Veröffentlichungen im Bereich der Erziehungswissenschaften ist es notwendig, sich von Zeit zu Zeit auf die Grundfragen zurückzubesinnen und die Ergebnisse ihrer wissenschaftlichen Bearbeitung in einer Übersicht zusammenzufassen. Dies geschieht hier für die Schulpädagogik, in jüngster Zeit als besonderes Fach aus der bereits bestehenden Allgemeinen Didaktik und einem Teilbereich der Allgemeinen Pädagogik hervorgegangen. So setzt der vorliegende Grundlagenband mit der Neufassung einer wissenschaftlichen Schulpädagogik an. Im Mittelpunkt stehen Fragen wie: „Was kann die Schulpädagogik als Berufswissenschaft des Lehrers neben Pädagogik und Psychologie leisten? — Wie sind Begriffe wie Schule, Unterricht, Curriculum, Schulklasse, Interaktion im Lichte der modernen Schulpädagogik zu sehen und zu verstehen? — Wie vollzieht sich die Sozialisation in der Schule? — In welchem Verhältnis stehen Theorie und Praxis der Schulpädagogik? — Welche Kriterien gibt es für die Schulpraktischen Studien?" Der Praktiker der Auslandsschule findet in dem Grundkurs ein solides Nachschlagewerk (die Marginalien erleichtern die Orientierung), das ihn mit modernen Problemen und Entwicklungen in der Schulpädagogik vertraut macht. A. Wehmeyer

Zeitschriftenschau

Soziales Erziehen — soziales Lernen

kindergarten heute (Herder), Heft 1/75: „Der Auftrag der Sozialerziehung im Kindergarten auf der Basis familiärer Sozialisation". Es heißt dort u. a.: „In diesem Beitrag geht es darum, die zentralen Erziehungsziele des Kindergartens herauszustellen, die sich aus den vorgängigen und weitergehenden Sozialisationsprozessen der Familie ergeben. Es gilt einen Überblick zu gewinnen, in dem man Durchblicke freilegt. Dazu eignet sich vielleicht am besten eine antithetische Darstellung: Einem familiären Sozialisationsvorgang werden jedesmal die fortsetzenden, erweiternden und verändernden Sozialisationsaufgaben des Kindergartens gegenübergestellt. Der Kindergarten wird als eine Stufe auf dem Wege zur Mündigkeit der Person betrachtet, die sowohl zur Identität wie zur Gruppensolidarität finden muß."

Die Grundschule (Westermann) hat in Heft 1/75 das Leitthema: Soziales Lernen — Identifizieren? Anpassen? Solidarisieren? Dazu heißt es: „Sozialerziehung, soziales Lernen: noch verhältnismäßig junge Stichworte in der aktuellen Erziehungs- und Schuldiskussion. Was bedeuten sie? Anleitung zur Anpassung des Menschen, des Schülers an irgendjemand, an irgendetwas? Gleichmacherei oder Individualisierung? Wen betreffen die Begriffe und die hinter ihnen stehenden Absichten eigentlich — die kleinsten Kinder schon, das Mittelalter der Jugend oder auch die Erwachsenen für Selbsterziehung oder Gruppenversuch? Ein umfangreiches Angebot faszinierender und detaillierter Überlegungen, die für die Mehrzahl der Lehrer und Bildungspolitiker Neuland bedeuten werden. Mehrere Fachleute behandeln das Generalthema unter verschiedenen Gesichtspunkten, gemeinsam ist, daß Theorien mit Beispielen für die Umsetzung in Schulpraxis verbunden werden. Das reicht hin bis zum Beitrag ‚Soziales Lernen und Sitzordnung'."

R. Schröter

Neu für den Deutschlehrer:

Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren

Ergebnisse der 4. Internationalen Deutschlehrer-Tagung in Kiel 1974

Herausgegeben von H. G. Funke

300 Seiten, kart. DM 14,—,
Hueber-Nr. 1254

Deutsch als Fremdsprache und neuere Linguistik

Referate eines Fortbildungskurses in Mannheim 1973

Herausgegeben von Otmar Werner und Gerd Fritz

X, 330 Seiten, kart. DM 19,—,
Hueber-Nr. 6780

MAX HUEBER VERLAG

Anton Ganz

Moderne Übungen zur deutschen Rechtschreibung

Teil 1: Diktate
Teil 2: Auswahlübungen
108 Seiten, kart. DM 7,—,
Verlags-Nr. 96-1803
Bei den Übungen mit falsch und richtig geschriebenen Wörtern muß sich der Lerner für eine Schreibweise entscheiden.
Hueber-Holzmann · Pädagogischer Verlag
D - 8045 Ismaning/München, Kausstr. 30

Studiendirektor

(Fächer: D, E, G/GK), 41 J., verh., Auslandserf. (6 J. an einer DS im arab. Raum), Erf. in Schulleitung, Abitur, Fachschulwesen, sucht Verbindung mit einer DS, an der er tätig werden könnte.

Zuschriften an: Der Dt. Lehrer im Ausland – rö

Köhring/Brusch

Projects in Politics

Modelle und Materialien zur England- und Amerikakunde
168 Seiten, DM 19,80

Ein Buch, das dort ansetzt, wo herkömmliche Textsammlungen zur englischen und amerikanischen Landeskunde enden: Knapp und konkret gibt es Auskunft darüber, welche Hilfsmittel (Texte, Bilder, Filme) wo für das jeweilige Projekt zur Verfügung stehen – und wie sie einzusetzen sind. Das Buch will zur Gestaltung eines schülerorientierten Unterrichts beitragen, der seine politische Funktion und seine sprachliche Aufgabe gleichermaßen ernst nimmt.

Quelle & Meyer

Rudolf Nissen

Kritische Methodik des Englischunterrichts

Band 1: Grundlegung
367 Seiten, DM 29,–

»Der erste Teil läßt bereits den großen Wurf erkennen. Rudolf Nissen hat Feld und Umfeld des Englischunterrichts gründlich durchforscht nud durchforstet. Praxis und Theorie greifen nahtlos ineinander. Seine Ergebnisse lassen sich ohne weiteres auf andere Fremdsprachen übertragen, auch auf das Deutsche als Fremdsprache. Mutterwitz und klare Beweisführung in verständlicher Sprache lassen den geborenen Pädagogen erkennen.«
(H. Sewing in »Der Deutsche Lehrer im Ausland«, Heft 1/75)

6900 Heidelberg 1, Postfach 104 480

DIE KIRCHE UND DAS DRITTE REICH

Akten Kardinal Michael von Faulhabers 1917–1945
Band I: 1917–1934

Bearbeitet von Ludwig Volk
1975. Ca. 1000 Seiten. Ln. Ca. 160,– DM

Als eine der markantesten und einflußreichsten Gestalten im deutschen Episkopat dieses Jahrhunderts stand Kardinal Faulhaber (1869–1952) vor allem nach dem Ersten Weltkrieg und in der NS-Zeit im Brennpunkt wichtiger kirchenpolitischer Ereignisse. Rund um die Protokolle der Freisinger Bischofsberatungen gruppiert, beleuchten diese über 450 fast ausschließlich unveröffentlichten Dokumente aus den Handakten des Münchner Erzbischofs (1917–1952) das überdiözesane Wirken Faulhabers zwischen 1917 und 1934.

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.

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

Hans Günter Hockerts

Die Sittlichkeitsprozesse gegen katholische Ordensangehörige und Priester 1936/37

Eine Studie zur nationalsozialistischen Herrschaftstechnik und zum Kirchenkampf

1971. XXV und 224 Seiten. Kt. 42,– DM

Die staatlich gelenkte Presse des „Dritten Reiches" verstand es in den Jahren 1936/37 mit Hilfe der Sittlichkeitsprozesse gegen angeblich über 1000 katholische Geistliche, Ordensangehörige und Priester sowohl in Deutschland als auch in der Weltöffentlichkeit Aufsehen zu erregen. Hockerts stützt sich auf die authentischen Justizakten, vor allem den geschlossenen Bestand der Anklage- und Urteilsschriften.

Die Welt der Bücher

* Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte
Bitte verlangen Sie unseren Sonderprospekt dieser Reihe!

MATTHIAS-GRÜNEWALD-VERLAG · MAINZ

JETZT NEU BEI SCHÖNINGH



Fricke/Schreiber
Geschichte der deutschen Literatur

446 Seiten, zahlreiche Abbildungen, geb. DM 19,80, Best.-Nr. 72 731

Die bekannte Literaturgeschichte, die bisher im Verlag Matthiesen, Lübeck, in 15 Auflagen erschienen ist, wird nun vom Verlag Ferdinand Schöningh fortgeführt und ist in einer vollständigen Neubearbeitung erschienen.

Wie bisher werden durch fundierte Interpretationen dem Leser literarische Persönlichkeiten, Strömungen und ihr Umraum deutlich gemacht. Inhaltsangaben auch nicht so bekannter Werke und zahlreiche Textbeispiele erhöhen den Informationswert des Bandes. Andererseits setzt die Neubearbeitung, den gewandelten Bedürfnissen entsprechend, neue Akzente. Die Behandlung der alt- und mittelhochdeutschen Epoche wurde gestrafft; literarische Werke, die von regionaler Bedeutung sind, treten in den Hintergrund. Stärker als bisher sind literatursoziologische Gesichtspunkte in der Darstellung eingearbeitet. Die Abhandlung der modernen Literatur hält sich fern von kurzfristigen Werturteilen.

Trotz der Fülle von Fakten und Bildern, die diese Literaturgeschichte bietet, soll nicht in erster Linie in ihr nachgeschlagen, sondern gelesen und gearbeitet werden.

Ferdinand Schöningh

479 Paderborn, Postfach 25 40

Literatur und Literaturwissenschaft

Ernst Jünger
Zahlen und Götter
Philemon und Baucis

Zwei Essays
152 Seiten, kartoniert, 15,– DM

Eine Zahl kommt in der Natur nicht vor. Wie das Werkzeug ist sie eine kollektive Leistung des Menschen. Der Wissens- und Machtgewinn durch Zählung und Messung ist unbestreitbar, offenkundig aber auch der Verlust. »Die Zahl als Ziffer ist den Göttern feindlich, und ihr Triumph bedeutet deren Sturz.« Gleichnis einer möglichen Harmonie der Gegensätze ist das Kunstwerk, das Gedicht. Wo es gelingt, ist die »Erscheinung« nahe, wie im Mythos von Philemon und Baucis, deren Wunsch, gemeinsam zu sterben, sich bei Ovid in der Verwandlung zur doppelten Linde erfüllt.

Louis Hjelmslev
Aufsätze zur Sprachwissenschaft

144 Seiten. Kart. 19,80 DM

Die Sammlung bringt einen Querschnitt durch die bisher in deutscher Sprache noch nicht vorliegenden Aufsätze von Hjelmslev, der – Gründer der Kopenhagener Linguistenschule – zu den bedeutendsten Vertretern der strukturalen Linguistik gehört.

Fritz Martini
Lustspiele – und das Lustspiel

276 Seiten, kartoniert, 28,– DM

Was die hier vereinigten Lustspielanalysen bemerkenswert und in hohem Maß instruktiv macht, ist die wechselseitige Erhellung der einzelnen behandelten Lustspiele und der Lustspielstruktur. Dies wird erreicht durch eine Reduktion der jeweiligen stofflichen Elemente auf die generellen Bedingungen ihrer Lustspielhaftigkeit. Die Resultate aus der Verbindung von Theorie und Interpretation ergeben eine neue Poetik des Lustspiels.

Ludwig Greve
Bei Tag

Neue Gedichte
Marbacher Schriften, Band 7
51 Seiten, Pp. 10,– DM

Dies ist, nach über zwölf Jahren, Ludwig Greves zweites Gedichtbuch. Seine damals vorwiegend gereimten Verse haben sich nun über freiere Formen zu dem gebundenen Maß der Ode fortentwickelt.

Ernst Klett Verlag

Klaus Adler/Benno Steffens

Deutsch für die Mittelstufe

Band 1

Die Themen der sieben Unterrichtsreihen dieses Fortgeschrittenenkurses entsprechen den Erfahrungen und Interessen eines Ausländers, der sich für einige Zeit in einem deutschsprachigen Land aufhält, sowie Situationen, mit denen er konfrontiert ist. Der Lehrgang ist zwar in erster Linie für den Klassenunterricht bestimmt, doch wird der Lernende ständig zur selbständigen Arbeit aufgefordert.

Texte und Übungen	2. Auflage, 260 Seiten, mit Abbildungen, kart. DM 19,—, Hueber-Nr. 1226
Arbeitsheft	60 Seiten, Format DIN A 4, in Schnellhefter DM 9,80, Hueber-Nr. 2.1226
Lösungen und Transkriptionen	136 Seiten, kart. DM 9,—, Hueber-Nr. 3.1226
Lehrerheft	In Vorbereitung, Hueber-Nr. 4.1226
1 Tonband	Aufnahme der Basistexte der Reihen 1 und 2, der dialogischen Wiedergabe des Textinhalts der Reihen 2, 6 und 7 sowie sämtlicher Hörverständnisübungen der Reihen 1—7: 13 cm ⌀, Geschw. 9,5 cm/sec, Laufzeit 72 Minuten, beide Halbspuren bespielt, DM 75,—, Hueber-Nr. 5.1226
2 Tonbänder	Aufnahme der Hör-Schreib-Übungen (Diktate) der Reihen 1—7: 13 cm ⌀, Geschw. 9,5 cm/sec, Laufzeit 131 Minuten, beide Halbspuren bespielt, DM 130,—, Hueber-Nr. 6.1226

sprachen der welt hueber

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

Auch ein Primus kann besser werden.

DIERCKE WELTATLAS

Der Diercke liegt völlig neubearbeitet vor. Äußerlich neu, schon durch das handliche DIN-A4-Format. Das inhaltlich Neue in Stichworten:

200 Kartenseiten
davon mehr als 30 großformatige physische Übersichts- und Detailkarten

rund 45 funktional gegliederte Stadtkarten und Stadtübersichten in einheitlichen Maßstäben

zahlreiche nach neuesten Satellitenbildern bearbeitete Bodenbedeckungskarten

Karten der naturräumlichen Grundlagen

Wirtschaftsübersichten der Kontinente mit Prozentanteilen an der Weltproduktion

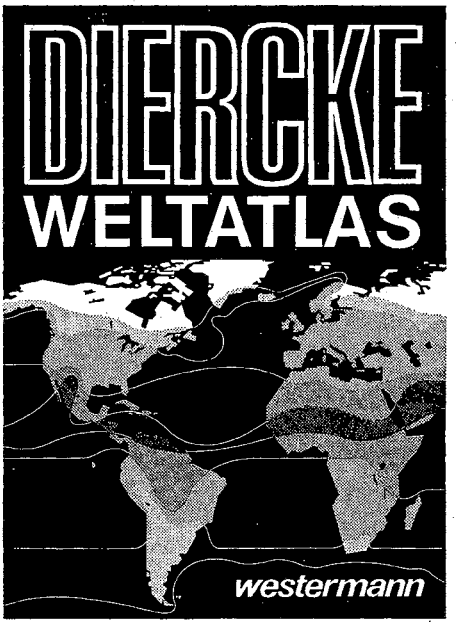
großformatige, vollquantifizierte Wirtschaftskarten aller wichtigen Agrar- und Industrieräume der Erde mit zahlreichen großmaßstäbigen Nebenkarten

mehr als 200 Karten sonstiger Themenbereiche

themenbezogene Kartengraphiken und Kartodiagramme, Schrägluftbilder und kartographisch interpretierte Satellitenaufnahmen

Karten beider Mondhälften, Darstellungen zur Weltraumforschung

Ausspracheregeln, Kartenübersichten Namen- und Sachwortregister



Der neue »Diercke« ISBN 3-14-**10 0500**-1
30,– DM

Die bisherige Ausgabe ist weiterhin lieferbar

westermann

3300 Braunschweig Postfach 33 20

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

22. Jahrgang Heft 5 Mai 1975

XXII. JAHRGANG MAI 1975

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

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

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

INHALT DES HEFTES

Lehrerbildung am Deutschen Pädagogischen Seminar Buenos Aires . . . . . H. Graffmann/H. Göbel Seite 117
Zur Unterrichtssprache im Fach Mathematik . K. Rothmund . . . Seite 121
13. DIDACTA Nürnberg (10.–14. März 1975) G. Lepiorz . . . . Seite 126
Prüfung für das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz . Seite 128
Informationen über und für das Auslandsschulwesen . . . . . Seite 134
Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 138
Aus aller Welt . . . . . Seite 139
Buchbesprechungen . . . . . Seite 143
Zeitschriftenschau . . . . . Seite 146

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

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)
8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 32,— zuzüglich Versandspesen; Einzelheft DM 3,—. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende.
Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Satz und Druck: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Lehrerbildung am Deutschen Pädagogischen Seminar Buenos Aires

Von Heinrich Graffmann und Heinz Göbel, Buenos Aires

„Kann ich denn mit meinem Lehrerzeugnis auch in Deutschland Lehrer sein?" Das ist eine Frage, die häufig von Studenten des Deutschen Pädagogischen Seminars in Buenos Aires gestellt wird. Sie ist typisch für eine bestimmte Wirkung deutscher Kulturinstitutionen im Ausland, denen es gelungen ist, ein positives Bild von Deutschland weiterzugeben. Gleichzeitig zeigt die Frage die ganze Problematik deutscher Kulturarbeit im Ausland. Zur Diskussion stehen die Werte deutscher Kultur und Zivilisation; Leben in Deutschland wird den Studierenden und Lernenden immer attraktiver. Offen bleibt meist die Frage, wie es mit der Kultur und Zivilisation des Gastlandes steht, wo Berührungs- und Begegnungspunkte vorhanden sind. Es ist allgemein akzeptiert, daß die deutschen Kultureinrichtungen im Ausland ihr Inseldasein aufgeben müssen. Bis zur Integration in die Kultur des Gastlandes jedoch ist es ein weiter Weg, der viel Engagement erfordert und mit manchen schmerzlichen Enttäuschungen verbunden ist. Durch diesen schwierigen Prozeß ist die 15jährige Geschichte des Deutschen Pädagogischen Seminars Buenos Aires gekennzeichnet.

Am Anfang bildete das Seminar in Anlehnung an deutsche Hochschulpläne Lehrer aus, die ausschließlich an den deutschen Abteilungen der Schulen eingesetzt werden konnten. Da die meisten Lehrer schon in Schulen tätig waren, konnte diese Ausbildung nur in Abendkursen angeboten werden. Sie erstreckte sich über 3 Jahre. 180 Lehrer haben ein deutsches Abschlußzeugnis erworben. Es gilt hier einzufügen, daß die Schüler der deutsch-argentinischen Schulen ein doppeltes Lehrprogramm absolvieren: im allgemeinen findet morgens die Ausbildung nach dem argentinischen Nationalprogramm statt, nachmittags nach einem deutschen Programm. Diese Doppelgleisigkeit wurde durch die Verschiedenartigkeit von Methoden und Inhalten verstärkt, sehr zum Nachteil der Schüler.

Die Ausbildung von deutschsprachigen Lehrern für die deutschen Abteilungen half zwar einem dringenden Mangel an qualifizierten Kräften ab, trug jedoch nicht dazu bei, das Hauptproblem der deutsch-argentinischen Schulen zu lösen: den Schülern zu ermöglichen, sich zwischen zwei Kulturkreisen zu orientieren.

Das Problem wird noch akuter, wenn man sich klarmacht, daß es über 30 deutsch-argentinische Schulen mit mehr als 15 000 Schülern gibt.

Konsequenterweise wurde dem Seminar im Jahre 1971 ein argentinisches Lehrerseminar angegliedert. Die Studenten absolvieren nunmehr eine zweieinhalbjährige Doppelausbildung, wodurch sie nach erfolgreichem Abschluß ein argentinisches und ein deutsches Lehrerdiplom erlangen. Diese Ausbildung bringt den Lehrern den Vorteil, auch von der argentinischen Behörde anerkannt zu werden.

Sie sind befähigt, ihre Klasse sowohl im argentinischen als auch im deutschen Programm zu betreuen.

Mit der Ausbildung des deutsch-argentinischen Lehrers wurde den Schulen der Weg zu einer größeren Integration der beiden Abteilungen ermöglicht, die vorher oft ohne jede Berührung nebeneinanderher arbeiteten.

Für das Seminar jedoch begannen mit der Einrichtung der Doppelausbildung der Lehrer die eigentlichen Probleme. Argentinische und deutsche Lehrerausbildung existierten zunächst einmal nebeneinander. Argentinische Dozenten erfüllten das ihnen vorgeschriebene nationale Lehrerbildungsprogramm. Deutsche Dozenten folgten deutschen Programmen. Verbindungspunkte gab es am Anfang kaum. Jeder hütete seinen Bereich, da jeder befürchtete, durch Zugeständnisse an den anderen etwas von seiner Eigenart zu verlieren. Diese Angst vor Identitätsverlust wirkte an vielen Stellen als Hemmfaktor gegen eine von der Sache her gegebene Kooperation.

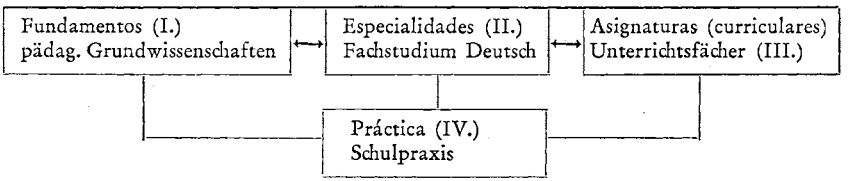
Erste Berührungspunkte ergaben sich im Erfahrungsaustausch über die schulpraktischen Übungen der Studenten. Während auf argentinischer Seite der Schwerpunkt der Schulpraxis am Ende des Studiums lag, versuchte die deutsche Abteilung, die Studenten schon vom Beginn des Studiums an mit der schulischen Wirklichkeit bekanntzumachen.

In Absprache zwischen beiden Abteilungen konnte ein gemeinsames wöchentlich stattfindendes Tagespraktikum vereinbart werden. Die Studenten werden von argentinischen und deutschen Dozenten in den respektiven Abteilungen der Schulen betreut. Nach ausgiebigem Gedankenaustausch konnte man sich auf gemeinsame Modelle für Unterrichtsplanung, Unterrichtsbeobachtung und Evaluation einigen. Hierbei waren viele Mißverständnisse über Begriffe abzubauen: heute besteht Einigkeit über Unterrichtsziele, Zielbeschreibungen, Inhalte, Arbeitsmittel und vieles andere mehr.

Ebenfalls wurden die Fächer Musik und Kunst koordiniert. Argentinische und deutsche Dozenten geben die Kurse in Teamarbeit. In bezug auf die Didaktik dieser Fächer ergaben sich manche Diskrepanzen, die auch bis heute nicht alle geklärt werden konnten. Es stellte sich heraus, daß solche Klärungen nur in einem langen Prozeß erfolgreich verlaufen können, wobei der gute Wille zur Verständigung eine absolute Veraussetzung ist.

Die genannten Erfahrungen mit deutsch-argentinischer Kooperation ermutigten die Verantwortlichen des Seminars dazu, eine noch weitergehende Integration der beiden Abteilungen anzustreben. Im Juni 1974 wurde dem argentinischen Erziehungsministerium das Projekt für ein „Profesorado Bilingüe para la Enseñanza Primaria en Castellano y Alemán" vorgelegt. Durch dieses Projekt soll die Stellung eines Bilingue-Lehrers legalisiert werden. Das ganze Seminar (argentinische und deutsche Abteilung) soll somit der argentinischen Hochschulaufsicht unterstehen. Die deutschen Kurse werden voll in das argentinische System integriert sein. Die Ausbildung wird auf 3 Jahre verlängert, wobei das 3. Jahr ganz besonders praxisbezogen sein wird. Am Abschluß des Studiums erhalten die Studenten ein argentinisches Zeugnis, in dem ihnen die Befähigung zum argentinisch-deutschen Bilingue-Lehrer bescheinigt wird.

Die Verteilung der Fächer stellt sich folgendermaßen dar:



I. DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS

1. Teoría de la educación
2. Psicología evolutiva
3. Historia de la educación y política educativa argentina
4. Organización y administración escolar
5. Taller didáctico
6. Seminario Socio-Económico
7. Planeamiento, conducción y evaluación del aprendizaje

II. DEUTSCHES FACHSTUDIUM

1. Sprachkurs (3 Niveaugruppen)
2. Linguistik — Grammatik — Phonetik
3. Methodik Deutsch als Muttersprache
4. Methodik Deutsch als Fremdsprache
5. Kulturkunde — Literatur
6. Sachkunde

III. DEPARTAMENTO DE ASIGNATURAS CURRICULARES

1. Lengua y literatura
2. Didáctica de la lengua y literatura
3. Ciencias Sociales y su didáctica
4. Ciencias Biológicas y su didáctica
5. Ciencias Físico-Químicas y su didáctica
6. Formación estética y manual y su didáctica
7. Educación física y recreación y su didáctica
8. Matemática
9. Didáctica de la matemática
10. Formación musical y su didáctica

Die Kurse in den methodisch-didaktischen Fächern und den musischen Fächern werden im argentinisch-deutschen Team-Teaching in spanischer Sprache durchgeführt.

IV. SCHULPRAXIS

1. Wöchentliches Tagespraktikum im 1. und 2. Studienjahr argentinisch-deutsch
2. argentinisch-deutsches Blockpraktikum im 3. Studienjahr

Besonders wichtig für die integrierte Ausbildung im Deutschen Pädagogischen Seminar ist die Organisation des 3. Studienjahrs. Das 1. Trimester befaßt sich mit der Unterstufe der Primaria, das 2. und das 3. mit ihrer Mittel- bzw. Oberstufe. Jedes Trimester beginnt mit einer argentinisch-deutschen Einführung in die Schulstufe auf pädagogischem, psychologischem, methodischem und didaktischem Gebiet. Daran schließt sich das vierwöchige Blockpraktikum in der betr. Stufe an. Abgeschlossen wird das Trimester mit der Auswertung des Gelernten. Für diese Auswertung steht jeweils eine Woche zur Verfügung. Die Ergebnisse der Einzelbesprechungen während der Praktika werden der ganzen Gruppe zugänglich gemacht. Die für die Praxis wichtigen Gebiete werden im Rahmen der Praxisgruppe ausgewertet und systematisiert. Die Studenten sollen während dieser Zeit lernen, die Besonderheiten der betreffenden Altersstufen zu erfassen und die entsprechenden didaktischen und methodischen Folgerungen zu ziehen.

Es bleibt der deutschen Abteilung unbenommen, zusätzliche Veranstaltungen durchzuführen.

Für die integrierte Lehrerbildung sind folgende Prinzipien entscheidend:

1. Die Identität aller Beteiligten darf nicht eingeengt werden. Es kann nicht angestrebt werden, kulturelle Werte gegeneinander auszuspielen. In der Begegnung der beiden Völker ist jeder ein Gebender und Nehmender.

2. Deshalb muß die Struktur des Seminars offen genug sein, um jegliche Art von Initiativen im Hinblick auf eine bessere Integration fruchtbar werden zu lassen.

3. Die Auswahl der beteiligten Dozenten darf nicht nur nach Fachkompetenz getroffen werden. Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sind wichtige Voraussetzungen für diese Aufgabe. Neben den wissenschaftlichen und schulpraktischen Kursen sind Veranstaltungen durchzuführen, in denen mit Hilfe gruppendynamischer Techniken neue Stile der Begegnung entwickelt werden, die der Ausbildungssituation adäquat sind. Dadurch sollen die hierarchischen Strukturen des Seminars von der Funktionalität der Einrichtung her neu definiert werden. Das Ziel einer Sozialisation auf bikultureller Basis muß von allen Beteiligten akzeptiert sein.

4. Daraus ergeben sich Konsequenzen für die im Mittelpunkt der Arbeit stehende Beschäftigung mit der Sprache. Diese Arbeit hat dort anzusetzen, wo das Interesse vorhanden ist, fruchtbare Interaktionen zu erzeugen. Der sprachliche Rahmen hat sich einerseits an den Bedürfnissen zu orientieren, die durch das Zusammenleben im Seminar und durch Probleme des Studiums bestimmt sind, andererseits an Erfordernissen der späteren eigenen Lehrtätigkeit.

5. Im Arbeitsstil des Seminars muß der kommunikative Wert der Sprache sichtbar werden. Es kann sich nicht darum handeln, den zukünftigen Lehrern auf dozierende Weise Wissen zu vermitteln. Einsicht in die Probleme wird vermittelt in gemeinsamer Auseinandersetzung mit der Sache in der Lerngruppe, wobei jedem einzelnen einschließlich des Dozenten ein bestimmter Stellenwert zukommt. Das Gespräch muß Ziel und Mittel im Lernprozeß sein.

6. Diese Forderung ist am besten im Projektstudium zu realisieren. Projekte können sich orientieren an den Erfordernissen, die der spätere Beruf mit sich bringt, oder auch an der Leistungsfähigkeit der Teilnehmer.

7. Zielbestimmungen und Methoden der einzelnen Fächer müssen in dauernder Abstimmung mit anderen Fächern vorgenommen werden. Das kann nur in Teamarbeit geschehen und setzt voraus, daß der Zusammenhang der Fächer für alle Beteiligten klar und durchsichtig ist. Die Struktur des Seminars muß deshalb dem einzelnen stets Orientierung erlauben. (Am Seminar Buenos Aires geschieht dies dadurch, daß auf langen Tafeln Inhalte und Methoden der Fächer nach 6wöchigen Einheiten geordnet dargestellt werden. Die Studenten sind daran beteiligt, indem sie auf diesen Tafeln eigene Wünsche und Vorstellungen entwickeln, die dann in der Konferenz zur Diskussion stehen.)

8. Alle Beteiligten sollten die gesellschaftliche, kulturelle und technische Wirklichkeit sowohl im Gastland als auch in Deutschland beobachten, kritisch überprüfen und sorgfältig in einen Bezug zur eigenen Wirklichkeit bringen.

Zur Unterrichtssprache im Fach Mathematik

Von Kurt Rothmund, 7403 Ammerbuch-Altingen

An der Auslandsschule werden die didaktischen Probleme der einzelnen Unterrichtsfächer noch vermehrt durch die Tatsache, daß die Muttersprache nicht selbstverständliche und ausschließliche Grundlage aller Fächer ist. Dem deutschen Lehrer der Sachfächer wie Physik oder Mathematik stellt sich die Frage: Welche sprachlichen Anforderungen sollen gestellt werden? Er hat sich im Dreieck folgender Thesen zurechtzufinden:

1. Der der Entwicklung seiner Schüler verpflichtete Lehrer darf deren Muttersprache nicht geringachten oder unterdrücken.

2. Der ins Ausland entsandte deutsche Lehrer soll die deutsche Sprache in möglichst hohem Maße fördern.

3. Der seinem Fach verpflichtete Lehrer muß dem Sachinhalt vor sprachlichen Forderungen Raum geben.

Der dabei gefundene Standort wird in der Regel der deutschen Sprache einen breiten Raum im Unterricht gewähren. Am Anfang seiner Auslandstätigkeit *kann* der deutsche Lehrer nur in deutscher Sprache unterrichten. Er ist aber an den Auslandsschulen in den meisten Gastländern wegen seiner intensiven Ausbildung unentbehrlich. Die passive — und bis zu einem gewissen Grade auch die aktive — Beherrschung des Deutschen wird geübt. Und die deutsche Sprache ist noch immer Hauptanliegen der Auslandsschule, wenn auch nicht mehr so betont wie früher.

Im folgenden soll von Beobachtungen und Untersuchungen berichtet werden, die ich zu dem Problem der „verschränkten Zweisprachigkeit" am Beispiel der Mathematik an der DS Guatemala angestellt habe. Die Kinder kamen zu 50 % aus rein spanischem Sprachmilieu und zu je rund 25 % aus rein deutschem oder

gemischtem Milieu. Das Überwiegen der deutschen Sprache im mathematischen Unterricht führt dazu, daß in der Mathematik für viele Kinder das Deutsche Erstsprache und die Muttersprache Zweitsprache ist. Diesen Zustand nennt Heinz Kloss „verschränkte Zweisprachigkeit". So benennen die fremdsprachigen Kinder Begriffe wie „Rechnen" oder „Kürzen" so ausschließlich in deutsch, daß auch die Eltern diese Wörter oft in ihren z. T. sehr kleinen deutschen Wortschatz aufnehmen.

Die Ergebnisse lassen sich in zwei Teile gliedern:

A. Beobachtungen, die nur einzelne Schüler oder kurze Unterrichtsabschnitte betreffen — gewissermaßen zum Abstecken der Probleme.

B. Beobachtungen an Zeugnissen und Testergebnissen eines ganzen Schülerjahrgangs über zwei Schuljahre.

Beobachtungen zu A:

1. Ausgesprochen dürftige Deutschleistungen hinderten mehrere Schüler von Abschlußklassen (12. Schuljahr) nicht an besonders guten Leistungen in Mathematik. Trotz rein deutschen Mathematikunterrichts konnten diese Schüler mathematische Sachverhalte auch in spanisch auffallend sauber formulieren.

2. In unteren Klassen hatten die Deutschkenntnisse einen deutlicheren Einfluß auf die mathematischen Lernvoraussetzungen.

3. Eine Umfrage in einem 10. Schuljahr ergab eine leicht überwiegende Neigung zu deutschen *Aufgabentexten*, während für die Lösungen die Muttersprache bevorzugt wurde.

Damit scheinen sich folgende Ergebnisse anzudeuten:

Sprachliche Schwierigkeiten treten hinter die mathematischen zurück.

Aktive Sprachäußerung auch über mathematische Fragen fällt in der Muttersprache etwas leichter.

Hören und Verstehen, also passive Sprachbewältigung, und das Erfassen eines Begriffes gelingen in dem gewohnten Deutsch besser.

Beobachtungen zu B: Zeugnisse und Testergebnisse eines Schülerjahrgangs

1. Die Klassen

Die etwa 44 Schüler waren im ersten der untersuchten Jahre (im 7. Schuljahr) auf zwei Parallelgruppen verteilt nach dem Gesichtspunkt der verschiedenen Lernvoraussetzungen für das Fach Deutsch. Im zweiten Jahr waren die Schüler zu einer einzigen — sehr großen — Gruppe zusammengefaßt.

Im ersten Jahr zeigte sich, daß die Unterschiede in den Deutschleistungen fast ebenso groß waren wie die in den anderen Fächern. In einer der Klassen erreichten mehr als die Hälfte der Schüler einen Gesamtdurchschnitt, der über „befriedigend" lag, während in der anderen Klasse nur ein Zehntel der Schüler diesen Durchschnitt erreichte.

2. Ein Vorversuch

Um den Einfluß der Unterrichtssprache auf den Lernerfolg festzustellen, wollte ich zuerst denselben Stoff in den beiden Parallelgruppen in verschiedenen Sprachen

darbieten. Es handelte sich um zusammengesetzte Bruchaufgaben, bei denen die richtige Reihenfolge der Ausführung von Rechenarten erster und zweiter Stufe eingeübt werden sollte. Das Stoffgebiet an sich fiel wegen seiner hohen formalen Anforderungen den Schülern so schwer, daß sie sich durch die ungewohnte Sprache nicht entlastet, sondern eher verunsichert fühlten. So gab ich diesen Versuch rasch auf.

Dieser Anlauf, gezielt auf eine zweisprachige Arbeit im Mathematikunterricht hinzuwirken, blieb wie ein früherer ähnlicher Versuch problematisch. Die ungewohnte Muttersprache im Unterricht verwirrte fast mehr, als sie das Verständnis erleichterte. Gelegentliche Hinweise auf muttersprachliche Benennungen waren schon im Hinblick auf die von der staatlichen Unterrichtsbehörde in der Muttersprache durchgeführte Jahresschlußprüfung unumgänglich.

Die Erfolge der Schüler, die gewissermaßen durch Eigeninitiative zu zweisprachiger Beherrschung der mathematischen Terminologie gekommen waren, wurden später durch Tests untersucht, die nur tatsächlich vorhandenes zweisprachiges Wissen feststellten, ohne sich um dessen Herkunft zu kümmern.

3. Der Test des ersten Jahres

Es wurden keine mathematischen Fertigkeiten verlangt, sondern nur die Benennung von Begriffen und Tätigkeiten wie etwa „Quotient", „unechter Bruch" oder „Grundwert" oder „Rabatt" aus dem Prozentrechnen. Die Begriffe wurden durch Beispiele vorgestellt. Es sollten in etwa 30 Minuten 20 Fragen in deutsch *und* spanisch beantwortet werden.

Dem Vergleich der beiden Sprachen war es hinderlich, daß die Fragen für Deutsch und Spanisch nicht ganz parallel liefen. (Auch solche Erfahrungen mußte ich in dem für mich ganz neuen Gebiet dieser Untersuchungen zuerst machen.)

In den beiden Teilen wurden zwischen 27 % und 84 % der möglichen Punkte im deutschen Teil und zwischen 0 % und 71 % im spanischen Teil erreicht.

Die schwächere Klasse 6 a erzielte im deutschen Teil einen Durchschnitt von 52 %, während 6 b 66 % erreichte. Im spanischen Teil waren die entsprechenden Werte 37 % und 43 %. Es war also die Klasse 6 b im spanischen Teil weniger überlegen als im deutschen. Dieser Unterschied bleibt auch bestehen, wenn man Schüler aus 6 b wegläßt, die noch keine Spanischkenntnisse hatten.

Als Grund für diesen Unterschied muß man den stärkeren Gebrauch der spanischen Sprache in Klasse 6 a vermuten, und zwar nicht im Unterricht, sondern in Gesprächen der Schüler untereinander oder mit helfenden Eltern, Freunden oder Nachhilfelehrern.

Trotz der nur bedingten Vergleichbarkeit des deutschen und spanischen Testteils seien mit allem Vorbehalt folgende Angaben gemacht:

Etwa 51 % der Schüler schnitten in beiden Testteilen gleich gut ab. 27 % waren im spanischen Teil und 21 % im deutschen Teil besser, wenn man die Leistungen auf einen einheitlichen Durchschnitt normierte.

Im spanischen Teil wurden im Durchschnitt etwa 60 %—70 % von dem erreicht, was im deutschen Testteil erzielt wurde.

Wer also einen Begriff erfaßt hat, kann ihn in spanisch etwa zwei Drittel so gut benennen wie in deutsch. Dieses Verhältnis ist bei den meisten Schülern ungefähr gleich.

Die zu erwartende hohe Übereinstimmmung von Testergebnis und Mathematiknote wird durch folgende Zahlen dokumentiert:

56 % der Schüler hatten gleiche Leistungen in Mathematik und im Test. 21 % waren in den herkömmlichen Mathematikleistungen besser und 23 % im Test.

4. Der Test des zweiten Jahres

20 Fragen waren nach steigender Schwierigkeit angeordnet, von den einfachsten Bezeichnungen aus dem Bruchrechnen bis zu den für den Anfang des 8. Schuljahres verfrühten Begriffen „Steigung" und „Achsenabschnitt einer Geraden".

Der Test war als Lückentest zweisprachig aufgebaut. Je ein spanischer und deutscher Satz gleichen Inhalts konnte durch Einfügen eines Wortes vervollständigt werden.

Im Juni sollten die Begriffe in der Sprache benannt werden, die am schnellsten präsent war. Es wurde also nur in seltenen Fällen zweisprachig geantwortet.

Im Juli wurden die Schüler gebeten, in demselben Testbogen für die Begriffe möglichst den deutschen und den spanischen Namen anzugeben.

a) Juni (einsprachige Antworten)

Die 40 teilnehmenden Schüler erzielten im Durchschnitt 53 von 100 möglichen Punkten. Davon entfielen 86,1 % oder durchschnittlich 45,7 Punkte auf deutsche und 13,9 % oder 7,4 Punkte auf spanische Antworten.

20 Schüler gaben gar keine Antworten in spanisch; 2 Schüler antworteten überwiegend in spanisch. Die übrigen Schüler gaben Antworten in beiden Sprachen, überwiegend aber in deutsch. Bei den besten Mathematikern überwog die deutsche Sprache deutlich; bei den besonders schwachen Mathematikern ergab sich keine Bevorzugung einer der Sprachen.

In bezug auf rasche Verfügbarkeit stand also die deutsche Sprache in der Mathematik weit im Vordergrund.

b) Juli (zweisprachige Antworten)

Hier sollte sich zeigen, wie weit in der Mathematik die „verschränkte Zweisprachigkeit" erreicht ist.

Von wiederum 40 Schülern wurden im Durchschnitt erzielt:

58,2 Punkte aus deutschen Antworten

42,7 Punkte aus spanischen Antworten.

Die Punktzahlen aus spanischen Antworten wurden mit den jeweiligen Punktzahlen aus deutschen Antworten verglichen. Dabei wurde die deutsche Punktzahl mit 100 % angesetzt und die spanische mit x %. Dabei lag die Zahl x

unter 60	bei 7 Schülern (17,5 % der Teilnehmer)
zwischen 60 und 90	bei 25 Schülern (62,5 %)
über 90	bei 8 Schülern (20,0 %).

Häufigkeitsverteilung der x-Werte:

0—39	40—59	60—79	80—99	100 und mehr	zus.
3	4	18	10	5	40

Da bei einem Teil der 8 Schüler in den beiden äußersten Intervallen besondere Verhältnisse vorlagen, kann man für die Normalfälle eine starke Zusammendrängung der x-Werte zwischen 60 und 100 feststellen.

Der Durchschnitt der x-Werte betrug 73,4. Das heißt: Bei dem zweisprachigen Test betrug die spanische Punktzahl im Durchschnitt 73,4 % der deutschen.

Diese Zahl ist das wichtigste Ergebnis der Untersuchung. Sie kann wegen der neu in die Klasse gekommenen deutsch-einsprachigen Schüler noch etwas nach oben korrigiert werden und bedeutet:

Bei einem deutschsprachigen Unterricht, der die Begriffe in der Muttersprache benennt, ohne diese Benennungen einzuüben, können etwa drei Viertel der erarbeiteten Begriffe auch in der Muttersprache benannt werden.

Die zweimalige Verwendung desselben Tests ließ eine nette Zusatzüberlegung zu:

Wieviel hatten die Kinder in den drei Wochen zwischen den beiden Tests dazugelernt bzw. wieviel hatten sie von der kurzen Besprechung behalten, die an den ersten Test angeschlossen war?

Das Ergebnis der Auszählung der 800 Fragen:

78 % der Fragen wurden gleich gut oder gleich schlecht gelöst,
6 % der Fragen hatten unter dem Vergessen gelitten,
16 % der Fragen wurden besser beantwortet.

Zusammenfassung der Ergebnisse:

Einzelbeobachtungen in den obersten Klassen hatten zum Teil erstaunliche Diskrepanzen zwischen den Leistungen in Deutsch und Mathematik gezeigt. Insbesondere Schüler mit schwachen Leistungen in Deutsch erzielten oft in Mathematik glänzende Erfolge. In den unteren Klassen wurden ähnlich große Unterschiede nicht beobachtet.

In den obersten Klassen ist der Einfluß der Unterrichtssprache auf den Erfolg in Mathematik gering.

2. In mehreren untersuchten Schülergruppen wurde eine deutliche Gewöhnung an die Unterrichtssprache Deutsch bemerkt. Ein Versuch, vorübergehend die Muttersprache zu benutzen, verwirrte Schüler des 7. Schuljahres mehr, als daß er ihnen das Lernen erleichterte.

Plötzlicher Übergang vom Deutschen auf die Muttersprache bringt zumindest keine schnellen Erfolge.

3. Bei überwiegend deutscher Unterrichtssprache und nur gelegentlicher Nennung der muttersprachlichen Bezeichnungen wurden diese dennoch von den meisten Schülern behalten.

Erfassen der Begriffe macht größere Schwierigkeiten als das Benennen in zwei Sprachen.

4. Es fehlt wenig an einer echten Zweisprachigkeit in Mathematik.
Durch etwas stärkeres Fördern und Fordern der Muttersprache wäre ohne großen Aufwand Zweisprachigkeit zu erreichen.

13. DIDACTA Nürnberg (10.-14. März 1975)

Von Dr. Gerhard Lepiorz, Neuhausen b. Stuttgart

Besser als jeder Lehrerkongreß zeigt die Europäische Lehrmittelmesse Didacta den Stellenwert des Erziehungs- und Bildungswesens in unserer Zeit auf. Schon das Leitthema der 13. Didacta „Lebenslanges Lernen" weist darauf hin, daß Erziehung und Bildung nicht mehr vorwiegend eine Aufgabe schulischer Institutionen ist. Stärker als früher werden auch die Eltern durch die Schulen in Anspruch genommen, sei es durch die Mitverantwortung, die man ihnen eingeräumt hat, sei es durch die Notwendigkeit, den Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen. Der ständig wachsende Anteil der Bildungsausgaben im Haushalt von Bund, Ländern und Gemeinden macht deutlich, welche Priorität das Bildungswesen heute genießt. Wie weitgespannt der Rahmen der Bildungsbemühungen ist, zeigte ein Gang durch die 9 Ausstellungshallen des Nürnberger Messegeländes, wo neben 800 Lehrmittelherstellern auch der Bundeselternrat, der Deutsche Volkshochschul-Verband, der Deutsche Industrie- und Handelstag, die Bundesanstalt für Arbeit, das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, der Deutsche Lehrerverband und die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft mit einem Stand vertreten waren.

Im Zusammenhang mit der Messe wurden mehrere Fachtagungen durchgeführt, über deren Verlauf die Fachpresse unterrichten wird, darunter der 5. Werkpädagogische Kongreß der Fachgruppe Werkdidaktik der Hochschulkonferenz für Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, Hamburg, das 13. Symposium über Programmierte Instruktion und Mediendidaktik der Gesellschaft für Programmierte Instruktion e. V., Berlin, das Seminar „Berufswahlvorbereitung" der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, das Seminar „Unterrichtstransparente" des Verbands zur Förderung neuer Unterrichtsverfahren e. V., Nürnberg, und das „forum audio-visuell" des Verbands der Deutschen Photographischen Industrie e. V., Frankfurt.

Die Frage, was es nun auf der Messe an Neuem gegeben habe, läßt sich nicht so leicht beantworten. Einen Messeschlager, wie es 1966 auf der 8. Didacta in Basel das Sprachlabor (DdLiA 9/1966, S. 236 ff.) oder 1968 auf der 9. Didacta in Hannover der Tageslichtprojektor (DdLiA 9/1968, S. 239 ff.) gewesen waren, gab es diesmal nicht. Schon in der Vorschau auf die 13. Didacta hieß es: „Die Phase der technologischen Euphorie ist vorüber. Das hat schon die 12. Didacta in Brüssel 1974 gezeigt." Der Präsident des Deutschen Lehrmittel-Verbandes Dr. Hans Goertz sagte dazu in seiner Eröffnungsrede: „Die Frage nach wirklichen Messeneuheiten wird weniger mit Hinweisen auf diesen oder jenen Gerätegag zu beantworten sein, sondern in erster Linie mit der Vorstellung eines versachlich-

teren Angebotes an Soft- und Hardware, in dem sich die Funktion jedes einzelnen Mediums oder Gerätes relativiert hat, in dem diese an ihrem Stellenwert innerhalb eines größeren Medienkomplexes gemessen wird. Die Maxime ist nicht mehr das technisch Machbare, sondern das didaktisch Wertvolle. Im Mittelpunkt der wirklichen Novitäten auf der 13. Didacta wird der Medienverbund stehen, mit dem das frühere Nebeneinander von Lern- und Lehrmitteln ein Ende gefunden hat und in dem eine Vereinigung beider Medien in einem System spezifisch didaktischer Konzeption stattgefunden hat. Diese Integration ist von so hohem Wert, daß der Medienverbund schlechthin unentbehrlich geworden ist, daß die Relationen und die Abhängigkeiten der Einzelmedien untereinander so intensiv sind, daß es — wenn dieser Medienverbund zu der angestrebten unterrichtlichen Effizienz führen soll — kaum mehr möglich sein wird, auf dieses oder jenes Einzelmedium zu verzichten. Im Gegenteil wird in einer ‚Mediothek' ein breites Angebot an Lernmöglichkeiten bereitstehen müssen, das vom Lehrer oder vom Schüler jederzeit abgerufen werden kann: Schülerbücher, Lehrerausgaben, Arbeitshefte und Arbeitsmittel aller Art, Wandbilder und -karten, programmierte Unterrichtsstoffe, Tests und audio-visuelle ‚Software' wie Diapositive, Unterrichtsfilme, Tonbänder, Schallplatten, Arbeitstransparente für die Overheadprojektion, Kurse für Sprachlehranlagen, Programme für Lehrgeräte, Filme und Bänder für Cassettenfernsehen und Videorecording ..."

Auch der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft Helmut Rohde sprach sich in dieser Richtung aus: „Insgesamt hat sich wohl die Erkenntnis durchgesetzt, daß der Medieneinsatz nur im Verbund vieler unterschiedlicher Medien sinnvoll ist."

Ein Auslandslehrer, der auf der Ausstellung die Fülle der technischen Möglichkeiten sieht und an die Situation in den Schulen der Entwicklungsländer zurückdenkt, mag wohl die Frage stellen, wie sich die technische Entwicklung mit dem Prinzip der Chancengleichheit für die Entwicklungsländer vereinbaren läßt. Der Direktor für Erziehungsmethoden, -mittel und -techniken bei der UNESCO, M. Henri Dieuzeide, berührte in seiner Ansprache diesen Fragenkomplex: „Wie kann eine internationale Zusammenarbeit dazu beitragen, die Kosten für importierte didaktische Lehrmittel, speziell für den technischen Bereich, zu senken und gleichzeitig die Wartung zu sichern? Wie kann man den Ländern dabei helfen, unter Berücksichtigung des jeweiligen Erziehungswesens das für sie am besten geeignete didaktische Material zu bestimmen? ... Die Internationale Messe Brüssel plant unter Beteiligung des regionalen UNESCO-Büros für den Beginn des nächsten Jahres die Durchführung der ersten internationalen Lehrmittelmesse in Afrika, der DIDAFRICA in Dakar. Hier dürfte es zu einem internationalen Erfahrungsaustausch kommen, der zur Lösung der afrikanischen Probleme beitragen könnte."

Trotz der Schwierigkeit, einen Eindruck von der Messe wiederzugeben, die so viele Fachgebiete anspricht und daher Fachkenntnisse auf den verschiedensten Gebieten voraussetzt, sei hier versucht, auf Neues hinzuweisen.

Die Schulmöbelhersteller haben ein eigenes Programm für Körperbehinderte entwickelt: Spezialstühle für spastisch Gelähmte, Spezialkonstruktionen für Fußschreiber, Spezialstühle für Behinderte in Rollstühlen usw. Ebenso wurden besondere Arbeitsmittel für behinderte Kinder gezeigt. Ob die klingende Noten-

tafel, bei der man nur die Notenlinie mit dem Finger anzutippen braucht, um einen Ton zu erzeugen, für den Musikunterricht einen Vorteil bedeutet und ob der elektronisch gesteuerte Magnetstundenplan dem Stundenplanreferenten die Arbeit abnehmen kann, mag der Fachmann entscheiden. Interessant war der ausländische Beitrag. Die Zahl der französischen Aussteller war gegenüber früher beträchtlich zurückgegangen. Zahlenmäßig besser war Großbritannien vertreten, hauptsächlich durch Verlage. Am Stand der Sowjetunion konnte man russische Bücher, Schallplatten und Briefmarken kaufen, doch war der Stand zu klein, um eine Vorstellung von der sowjetischen Buchproduktion zu vermitteln. Einen großen Raum dagegen nahm die Ausstellung der DDR ein; man zeigte Fachunterrichtsräume für naturwissenschaftliche Fächer, für „Einführung in die sozialistische Produktion", für berufliche Grundlagenfächer u. dergl. Starkes Interesse fand der volkseigene Außenhandelsbetrieb Buchexport bei den Lehrern. Wir blätterten in einem Lehrbuch der spanischen Sprache und fanden dort eine geradezu rührende Anteilnahme an dem fernen Cuba. Die Preise für die Bücher aus der DDR sind jedoch ausnehmend hoch. Die Erklärung dafür fanden wir in einem Bericht über die zur selben Zeit stattfindende Leipziger Frühjahrsmesse: „Bei fast jedem auch für die Bundesrepublik interessanten Titel gibt es heute gespaltene Preise, wobei der Exportpreis in der Regel um rund 30 bis 50 Prozent über dem DDR-Preis liegt." (Nürnberger Zeitung vom 12. 3. 1975)

Mit rund 50 000 zahlenden Besuchern sind die Erwartungen des Veranstalters voll erfüllt worden. Groß war die Anteilnahme ausländicher Fachleute; man zählte Besucher aus 53 Nationen, wobei Jugoslawien, die Schweiz, Österreich und die Niederlande an erster Stelle standen, aber auch Französisch und Spanisch war allenthalben zu hören. Die Mehrzahl der Aussteller hat den Verlauf der Messe günstig beurteilt und schätzt das Nachmessegeschäft positiv ein. Etwas in Sorge ist man über „die schnelle Abfolge anderer Lehr- und Lernmittelmessen, die den Rang der Didacta weder in ihrem Informationswert noch in den Besucherzahlen erreichen, dem Fachpublikum wegen der kurzen Zeitabstände ihrer Veranstaltung keine didaktischen Neuerungen vorstellen können und den beachtlichen Kostenaufwand für die Aussteller nicht rechtfertigen." Dessenungeachtet wird die 14. Didacta schon am 23. März 1976 in Basel eröffnet werden.

Prüfung für das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz Stufe I *)

Übersicht: I. Schriftliche Prüfung
II. Mündliche Prüfung
III. Bewertungsverfahren

I. Schriftliche Prüfung

(Prüfungsunterlagen, 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

*) Für die Stufe II s. DdLiA 7-8/1974, S. 181 ff.

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. *a) Verstehendes Aufnehmen eines gehörten Textes*

Aufgabenstellung:

Den Prüflingen werden klar gegliederte Texte im Umfang von 250—300 Wörtern in normalem Sprechtempo zweimal vorgelesen. Sie sollen in geläufiger Alltagssprache gehalten sein und keine Summierung von Fakten darstellen. Nach dem 2. Vorlesen werden den Prüflingen Arbeitsbögen ausgehändigt, die nach dem *multiple-choice*-Verfahren zu beantworten sind.

Zeit: 20 Minuten

Bewertungskriterien:

Bewertet wird die Ankreuzung der richtigen unter vier angebotenen Antworten.

Bewertungsquotient:

10 % (1 Punkt für jede richtig angekreuzte Antwort)

1. *b) Verstehendes Aufnehmen eines gelesenen Textes*

Aufgabenstellung:

Den Prüflingen werden erzählende oder beschreibende Texte im Umfang von etwa 500 Wörtern und von höherem Schwierigkeitsgrad als bei 1 a) vorgelegt. Die dazugehörigen Arbeitsbögen enthalten insgesamt 20 Fragen zum Inhaltsverständnis und zum Wortverständnis; die ersteren sollen frei, die Fragen zum Wortverständnis nach dem multiple-choice-Verfahren zu beantworten sein.

Zeit: 45 Minuten

Bewertungskriterien:

Bewertet wird ausschließlich, ob die Antworten Inhalts- und Wortverständnis erkennen lassen; grammatische und orthographische Fehler bleiben unberücksichtigt.

Bewertungsquotient:

10 % (0,5 Punkte für jede richtige Antwort)

2. *Zusammenhängende schriftliche Darstellung*

Aufgabenstellung:

Der Prüfling hat die Wahl zwischen mehreren Aufgaben, die der Altersstufe entsprechen und so gestellt sein sollen, daß sie die Verwendung eines der Erfahrungswelt der Prüflinge angemessenen Vokabulars ermöglichen.

Gefordert werden können insbesondere:

— bei textunabhängiger Aufgabenstellung: die Bearbeitung eines Themas aus der Erfahrungswelt der Prüflinge in der Form eines Berichts, einer Beschreibung, einer Erzählung, eines Briefes usw., gegebenenfalls verbunden mit ein-

fachen gedanklichen Aussagen (dem Thema können Reizwörter und Hilfsfragen beigegeben werden),

— bei textgebundener Aufgabenstellung: die Nacherzählung eines Textes im Umfang von etwa 400 Wörtern und die kurze Beantwortung einer Zusatzfrage, die auf den Text Bezug nimmt; der Text soll in der Regel einen leicht faßbaren Handlungsablauf schildern und vor Beginn der Arbeitszeit in normalem Sprechtempo zweimal vorgelesen werden.

Zeit: 90 Minuten

Bewertungskriterien:

Angemessenheit und Fülle des Inhalts,
Treffsicherheit, Selbständigkeit und Fülle des Ausdrucks,
grammatische Richtigkeit,
Rechtschreibung und Zeichensetzung

Bewertungsquotient: 25 %

3. *Aufgaben zu Wortschatz, Wortbildung und Satzbildung*

Aufgabenstellung:

Den Prüflingen werden Arbeitsbögen mit 40 Fragen ausgehändigt, die zur Feststellung sowohl morphologischer und syntaktischer Kenntnisse als auch des aktiven Wortschatzes geeignet sind.

Zeit: 60 Minuten

Bewertungskriterien:

Entscheidend ist die Richtigkeit der Lösung je nach Art der Aufgabe. Rein orthographische Fehler bleiben unberücksichtigt.

Bewertungsquotient: 20 % (0,5 Punkte für jede richtige Antwort)

II. Mündliche Prüfung

(Prüfungsleistungen, die von den Prüfungsausschüssen an den Schulen bewertet werden)

Vorbemerkungen: 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 werden jedoch ein allgemeines Verlaufsschema, die Kriterien, nach denen die mündliche Leistung zu bewerten ist, und der Bewertungsquotient, der auf die einzelnen Kriterien entfällt. Das folgende Verlaufsschema stellt dar, in welche vier Abschnitte die mündliche Prüfung gegliedert sein soll und welche Kriterien bei der jeweils geforderten Leistung zu beachten sind. Bewertet wird indessen die Gesamtleistung. Aus diesem Grunde werden Bewertungsquotienten nicht für jeden Prüfungsabschnitt, sondern am Ende des Verlaufsschemas für die Gesamtprüfung angegeben.

1. *Vorlesen eines Textes*

Aufgabenstellung:

Zu Beginn einer 20minütigen Vorbereitungszeit wird dem Prüfling ein Text ausgehändigt, der einen leicht faßlichen Handlungsablauf oder eine Alltagssituation schildert. Die benötigte Zahl von Texten wird den Prüfern vom Zentralen Ausschuß für das Deutsche Sprachdiplom zur Verfügung gestellt.
Zeit: 2—3 Minuten

Bewertungskriterien: Tonfall und Aussprache

2. *Zusammenhängende mündliche Äußerung*

Aufgabenstellung:

Dem Text für die Leseprobe werden Leitfragen beigegeben, die sich auf den geschilderten Handlungsablauf oder seinen thematischen Rahmen beziehen und dem Prüfling als Gliederungshilfe für eine zusammenhängende Äußerung dienen sollen. Auch die Beschreibung oder Erläuterung eines themenverwandten Bildes kann gefordert werden.
Zeit: 4—5 Minuten

Bewertungskriterien:

Tonfall und Aussprache,
grammatische Richtigkeit,
Ausdrucksfähigkeit (Umfang des Wortschatzes, Sicherheit der Wortwahl, Flüssigkeit des Sprechens)

3. *Gespräch*

Aufgabenstellung:

Von der zusammenhängenden mündlichen Äußerung leitet der Prüfer zwanglos zu einem Gespräch über, das ein Interessengebiet des Prüflings oder in seinem Erfahrungsbereich liegende Vorgänge zum Gegenstand hat. Er versucht, durch eine möglichst freie und individuelle Führung des Gesprächs spontane Sprechreaktionen des Prüflings herauszufordern und ihm Gelegenheit zur vollen Ausschöpfung seiner Ausdrucksmittel zu geben. Dazu kann auch ein Rollengespräch in einer simulierten Alltagssituation, das die Kenntnis mehr oder weniger feststehender Wendungen der Umgangssprache voraussetzt, dienen.

Zeit: 8—10 Minuten

Bewertungskriterien:

Tonfall und Aussprache,
grammatische Richtigkeit,
Ausdrucksfähigkeit (wie bei 2., außerdem schnelles und richtiges Erfassen von Gehörtem, natürliche und sinnvolle sprachliche Reaktion, eigene Beiträge zum Gegenstand des Gesprächs)

4. *Aufgaben / Fragen zur Deutschlandkunde*

Aufgabenstellung:

Zum Abschluß der mündlichen Prüfung soll der Prüfling Kenntnisse über die deutschsprachigen Länder nachweisen, die für das Verständnis der Lebensverhältnisse in diesen Ländern wesentlich sind. Es werden ihm dazu fünf Aufgaben / Fragen gestellt. Um eine gewisse Einheitlichkeit der Anforderungen zu wahren, sollen mindestens zwei dieser Aufgaben / Fragen einer Auswahlliste entnommen werden, die der Zentrale Ausschuß zur Verfügung stellt; die übrigen — bis zu drei von vergleichbarem Schwierigkeitsgrad — formuliert der Prüfer selbst, wobei er an die im Unterricht behandelten Sachbereiche und Lesestoffe anschließt. Die Aufgaben / Fragen sollen sich in der Regel nicht auf isolierte Fakten, sondern auf zusammenhängende Sachgebiete beziehen. Bei ihnen kann von einer Landkarte, von Bildern, Übersichten oder anderem Anschauungsmaterial ausgegangen werden.

Zeit: 2—3 Minuten

Bewertungskriterien:

Jede vollständige und richtige Antwort wird mit einem ganzen, jede teilweise richtige Antwort mit einem halben Punkt bewertet.

Bewertungsquotient:

Der Bewertungsquotient für die mündlichen Leistungen insgesamt beträgt 35 %. Davon entfallen auf
Tonfall und Aussprache 5 %,
Ausdrucksfähigkeit (einschließlich einer im Prüfungsabschnitt „Gespräch" nachgewiesenen Kommunikationsfähigkeit) 15 %,
grammatische Richtigkeit 10 %,
deutschlandkundliche Kenntnisse 5 %.

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 schriftlichen 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, 1 a (verstehendes Aufnehmen eines gehörten Textes):

Jede richtige Antwort wird mit einem Punkt bewertet. Erreichbar sind 10 Punkte = 10 % der Gesamtwertung.

I, 1 b (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 4 in Abschnitt I angeführten Kriterien (Angemessenheit und Fülle des Inhalts, Ausdrucksfähigkeit, grammatische Richtigkeit, Rechtschreibung / Zeichensetzung) getrennt bewertet. Erreichbar sind 25 Punkte = 25 % der Gesamtwertung. Davon sollen 10 % auf die Ausdrucksfähigkeit, je 5 % auf die anderen Kriterien entfallen.

I, 3 (Aufgaben zu Wortschatz, Wortbildung und Satzbildung):

Jede richtige Antwort wird mit 0,5 Punkten bewertet. Erreichbar sind 20 Punkte = 20 % der Gesamtwertung.

4. Die im Verlauf der mündlichen Prüfung gezeigten Leistungen werden nach jedem der 4 in Abschnitt II angeführten Kriterien (Tonfall und Aussprache, Ausdrucksfähigkeit, grammatische Richtigkeit, deutschlandkundliche Kenntnisse) getrennt bewertet. Da die Kriterien verschiedenes Gewicht haben sollen, wird dabei auf der Grundlage des 10-Punkte-Systems verschieden verfahren:

   Tonfall und Aussprache: Bewertet wird nach dem 10-Punkte-System; die Zahl der zuerkannten Punkte wird halbiert. Höchstmögliche Punktzahl: 5.

   Ausdrucksfähigkeit:
   Beschränkt sich die Ausdrucksfähigkeit des Prüflings auf die Beherrschung stereotyper Wendungen der Umgangssprache, die für ein Rollengespräch über eine im Unterricht behandelte Situation, aber nicht für eine zusammenhängende mündliche Äußerung ausreichen, werden höchstens 5 Punkte gewährt (5 Punkte = mangelhaft);
   verfügt der Prüfling über einen größeren Wortschatz und ist er imstande, mit einiger Treffsicherheit selbständig zu formulieren — gegebenenfalls auch in einem Rollengespräch —, können 6—10 Punkte zuerkannt werden (10 Punkte = befriedigend);
   zeigt er darüber hinaus im freien Gespräch die oben (II, 3) angeführten Merkmale von Kommunikationsfähigkeit und beweist er dadurch überdurchschnittliche Gewandtheit im Umgang mit der deutschen Sprache, ist die Zuerkennung von 11—15 Punkten möglich (15 Punkte = sehr gut). Höchstmögliche Punktzahl: 15.

   Grammatische Richtigkeit:
   Bewertet wird nach dem 10-Punkte-System. Höchstmögliche Punktzahl: 10.

   Deutschlandkundliche Kenntnisse:
   Jede vollständige und richtige Antwort wird mit einem ganzen, jede teilweise richtige Antwort mit einem halben Punkt bewertet. Höchstmögliche Punktzahl: 5.
   Insgesamt sind 35 Punkte = 35 % der Gesamtwertung erreichbar.

5. Die Bewertung jeder Prüfungsleistung wird, unter Anführung der Punktzahl für die einzelnen Kriterien, in eine Übersichtsliste eingetragen. Halbe Punkte werden als Dezimalzahlen geschrieben.

6. Die Prüfungsleistung zum Prüfungsteil I, 1 a wird zu den Leistungen im mündlichen Gebrauch der deutschen Sprache gerechnet. Die durch „mündliche" Leistungen erreichbare Punktzahl beträgt demnach 45.

7. Über die Zuerkennung von Diplomen entscheidet der Zentrale Ausschuß auf Grund der schriftlichen und mündlichen Gesamtleistung.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

Schul- bzw. Jahresberichte

In Heft 7-8/1971 der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland" hat die Zentralstelle alle Schulen im Ausland gebeten, jeweils 10 Exemplare ihres Schul- bzw. Jahresberichts unmittelbar nach Erscheinen an die Zentralstelle zu senden. Um in Zukunft alle interessierten Kreise mit Schul- und Jahresberichten versorgen zu können, benötigt die ZfA jeweils 12 Exemplare der Schul- und Jahresberichte der Schulen. Die Verteilung erfolgt durch die ZfA. Um Doppelsendungen zu vermeiden, ist der Verteilerschlüssel folgend aufgeführt:

1 Exemplar erhält das Auswärtige Amt
4 Exemplare verbleiben in der ZfA
1 Exemplar geht an das Institut für Auslandsbeziehungen in Stuttgart
1 Exemplar erhält die Forschungsstelle für Auslandspädagogik und Auslandsschulwesen in Oldenburg
1 Exemplar wird an das Referat Auslandsschulen der Forschungsstelle für vergleichende Erziehungswissenschaft in Marburg versandt
1 Exemplar an den Freundeskreis deutscher Auslandsschulen
1 Exemplar an den Verband deutscher Lehrer im Ausland
1 Exemplar an den Auslandsschulausschuß bei der GEW
1 Exemplar an die Redaktion der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland".

Nachtrag

Durch ein Versehen blieb im Heft 2, Februar 1975, unter „Dauer der Beurlaubung der Auslandslehrer" der letzte Abschnitt unveröffentlicht. Der Zusatz lautet: „Die Verlängerung der Beurlaubung soll für zwei Jahre ausgesprochen werden und in der Regel für einen weiteren Vertragszeitraum von einem Jahr möglich sein."

Vorsorgeuntersuchungen in den gesundheitsgefährdenden Gebieten

Durch Runderlaß des Auswärtigen Amtes an alle diplomatischen und konsularischen Vertretungen der BRD vom 10. 10. 1974 (Az. 600-601. 26/5) ist in den „Richtlinien über den Gesundheitsdienst" in der Fassung vom 1. 2. 1970 in § 5, Abs. 1 nach Satz 1 folgende zusätzliche Bestimmung eingefügt worden: „In dem Kalenderjahr, in welchem der Auslandslehrer Heimaturlaub erhält, ist die Vorsorgeuntersuchung im Inland durchzuführen."

Um Mißverständnissen vorzubeugen, wird darauf hingewiesen, daß Anträgen von Lehrkräften, die in den gesundheitsgefährdenden Gebieten tätig sind, auf Verlängerung des Dienstvertrages und der Beurlaubung aus dem innerdeutschen Schuldienst stets ein Gutachten beigefügt sein muß, aus dem hervorgeht, daß vom ärztlichen Standpunkt aus Bedenken gegen eine befristete Fortsetzung der beruflichen Tätigkeit an dem betreffenden Schulort für den Lehrer und seine Familienangehörigen nicht bestehen.

Die Vorlage eines solchen Gutachtens, in dem das Ergebnis der Vorsorgeuntersuchung zum Ausdruck gebracht wird, soll möglichst neu und darf nicht älter als 12 Monate sein. Es ist für die Bearbeitung des Verlängerungsantrages unerläßlich.

Wird ein Verlängerungsantrag nach Beendigung des Heimaturlaubs zu Beginn des letzten Vertragsjahres an der Auslandsschule gestellt, so kann das während des Urlaubs in der BRD erstellte Gutachten beigefügt werden. In allen anderen Fällen muß der Vertrauensarzt der zuständigen Auslandsvertretung für dieses Gutachten in Anspruch genommen werden.

Vorsorglich wird darauf hingewiesen, daß die einschlägigen Richtlinien die Erstattung der Untersuchungskosten nur für eine Untersuchung im Kalenderjahr zulassen.

Die Zentralstelle beabsichtigt, allen Auslandsschulen demnächst Vordrucke zur Verfügung zu stellen, die im Falle eines Antrages auf Vertragsverlängerung gegenüber der bisherigen Praxis eine Vereinfachung bringen.

Tagung zum Thema Oberstufenreform

Vom 24.—28. 2. fand in Bad Ems eine Tagung unter dem Thema „Oberstufenreform" statt. Sie wurde von der „Arbeitsgruppe Oberstufenreform" des Auslandsschulausschusses unter Mitwirkung der Zentralstelle veranstaltet.

Die Leiter der folgenden Auslandsschulen nahmen teil: Stockholm, Den Haag, Vlodrop, Steyl, Brüssel, Paris, Rom, Mailand (Deutsche Schule und Istituto Giulia), Genua, Athen. Von der Deutschen Schule Brüssel waren noch zwei weitere Lehrer vertreten, da an dieser Schule seit Herbst 1974 ein vom Auslandsschulausschuß genehmigter Versuch zur Neugestaltung der Oberstufe läuft.

Die Tagungsleitung lag in den Händen von Frau MR Dr. Kipper, Wiesbaden, und von Herrn OSchR Dr. Herfurth, Bremen; die Verantwortung für die technische Durchführung hatte das Land Rheinland-Pfalz (MR Dr. Hachgenei) übernommen.

Zweck der Tagung war, eine ausgewählte Gruppe von Schulleitern über Ziele, Durchführung und Problematik der innerdeutschen gymnasialen Oberstufenreform anhand der Modelle von Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen zu unterrichten und Möglichkeiten der Adaptierung an den Auslandsschulen zu diskutieren.

Die Ergebnisse der Arbeitstagung werden allen Auslandsschulen zugeleitet werden, die zur deutschen Reifeprüfung führen.

Hinweis auf ZfA-Besuchszeiten

Der zunehmende Besucherstrom bei der Zentralstelle zwingt zu einer gewissen Steuerung. Es wird daher dringend gebeten, die Besuchszeiten 9—11.00 Uhr und

14—15.00 Uhr einzuhalten bzw. durch vorherigen Telefonanruf einen Besprechungstermin zu vereinbaren.

Neue Telefonnummer des BVA

Seit einiger Zeit hat das Bundesverwaltungsamt eine neue Anschlußnummer:

Durchwahl (0221) 2005 —
Vermittlung (0221) 2005 — 1

Hotelkosten

Es wird nochmals darauf hingewiesen, daß Lehrkräfte, die nach Ankunft am Auslandsschulort bis zur Anmietung oder bis zum Bezug einer Wohnung im Hotel übernachten müssen, auf Antrag einen Mietzuschuß zu den Übernachtungskosten erhalten können. Auf die Information in Heft 7-8/1974 wird verwiesen.

Seit Mitte 1974 werden die Lehrkräfte bei der Beratung anläßlich ihrer Vermittlung in den Auslandsschuldienst auf diese Möglichkeit hingewiesen.

Mietentschädigung

In einigen Ländern kommt es vor, daß angemietete Wohnungen noch nicht bezogen werden können, weil das Umzugsgut nicht rechtzeitig aus dem Zoll ausgelöst werden konnte. Die Kosten der Hotelunterkunft konnten zwar beim Mietzins berücksichtigt werden, die Mietkosten für diese Zeit mußten jedoch die Lehrkräfte tragen.

Das Auswärtige Amt hat nunmehr einem Antrag der Zentralstelle stattgegeben, bei doppelter Mietzahlung am neuen Dienstort aus Gründen, die der Auslandslehrer nicht zu vertreten hat, § 6 Abs. 2 AUV (Auslandsumzugskostenverordnung) sinngemäß anwenden zu können.

§ 6 Abs. 2 AUV lautet: „Miete für die endgültige Wohnung am neuen Wohnort, die nach Lage des Wohnungsmarktes für eine Zeit gezahlt werden muß, während der der Beamte die Wohnung noch nicht nutzen kann, wird längstens für drei Monate erstattet, wenn für dieselbe Zeit Miete für die bisherige Wohnung am neuen Dienstort gezahlt werden muß."

Kaufkraftausgleich-Änderungen

Stand 1. 3. 1975

Schweden	ab 1. 10. 74	II/15		
Libyen	ab 1. 1. 75	IX/20		
Ägypten	ab 1. 4. 75	VI/10		
Senegal				
Dakar	ab 1. 3. 75	VII/20		
Kaolack	ab 1. 3. 75	VIII/35		
St. Louis	ab 1. 3. 75	VII/25		
Zentralafrikanische Republik	ab 1. 4. 75	X/50		
Angola	ab 1. 11. 74	IX/30,	ab 1. 5. 75	VIII/30
Uganda	ab 1. 1. 74	IX/30,	ab 1. 4. 75	VIII/30

Madagaskar				
Tananarive	ab 1. 4. 75	VII/15		
Tulear	ab 1. 12. 74	VII/25,	ab 1. 4. 75	VII/20
Guatemala	ab 1. 5. 75	VI/5		
Brasilien				
Pôrto Alegre São Paulo São Leopoldo	ab 1. 9. 74	V/10		
Rio de Janeiro	ab 1. 9. 74	VI/10		
Chile	ab 1. 9. 74	VI/45		
Uruguay	ab 1. 4. 75	VI/0		
Irak	ab 1. 4. 75	VIII/10		

Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (= ZVS)

In der Mitteilung der Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen, Dortmund, Nr. 13/75 vom 4. März 75 ist die für Studienbewerber wichtige Tabelle abgedruckt, die zur Information der Auslandsschulen übernommen wird:

„Zulassungsgrenzen (Hauptverfahren) SS 1975

Studiengang	nach der „Leistung"		nach der „Wartezeit"	
	„Grenznote"	Jahrgang des Reifezeugnisses	Jahrgang des Reifezeugnisses	„Grenznote"
Biochemie	1,6	1974	1971	3,3
Biologie	1,9	1974	1971	2,6 +
Lebensmittelchemie	2,2	1974	1971	3,5
Medizin	1,8	1974	1970	3,5 +
Pharmazie	2,1	1971	1969	2,3
Psychologie	2,0	1972 +	1969	3,3 +
Tiermedizin	2,1	1974	1970	3,1
Zahnmedizin	1,9	1974	1970	2,5 +
Bauing.-wesen	3,2	1974	1973	3,5
Elektronik	1,8	1974 +	1972	2,4 +
Haushalts- u. Ernährungsw.	3,3	1974	1974	3,6

Erläuterungen zur Tabelle:

Die „Grenznote" 1,6 bedeutet zum Beispiel, daß Bewerber bis zur Durchschnittsnote 1,5 zugelassen werden, die Bewerber mit der Durchschnittsnote von 1,6 aber nur noch zum Teil. Ähnlich verhält es sich bei den Zulassungsgrenzen auf der „Wartezeitliste": ist auf der „Warteliste" als Zulassungsgrenze z. B. das Jahr 1971 angegeben, so werden alle Bewerber, die 1970 und früher ihre Reifeprüfung abgelegt haben, zugelassen. Abiturienten des Jahrgangs 1971 haben nur noch teilweise eine Zulassung sicher."

+ Diese Zulassungsgrenzen beziehen sich nur auf „Dienstpflichtige"

Die ZVS hat soeben den „Bericht der Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen 1973/74" herausgegeben. Für Interessenten an dieser Veröffentlichung folgt hier die genaue Anschrift der ZVS:

Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen
— Informations- und Pressestelle der ZVS —
46 **Dortmund**
Sonnenstraße 171
Tel.: (0231) 14 961, Telex: 82 2821 zvs d

Aus den allgemeinen Bestimmungen von 1872

„Zur ferneren Ausstattung des Schulzimmers gehört namentlich eine hinreichende Anzahl von Riegeln für die Mützen, Tücher, Mäntel u. dgl.; ferner eine Schultafel mit Gestell, eine Wandtafel, ein Katheder oder ein Lehrertisch mit Verschluß, ein Schrank für die Aufbewahrung von Büchern und Heften, Kreide, Schwamm.

Unentbehrliche Lehrmittel

Für den vollen Unterrichtsbetrieb sind erforderlich:

1. je ein Stück von jedem in der Schule eingeführten Lehr- und Lernbuche,
2. ein Globus,
3. eine Wandkarte der Heimatprovinz,
4. eine Wandkarte von Deutschland,
5. eine Wandkarte von Palästina,
6. einige Abbildungen für den weltkundlichen Unterricht,
7. Alphabete weithin erkennbarer, auf Holz- oder Papptäfelchen geklebter Buchstaben zum Gebrauch beim ersten Leseunterricht,
8. eine Geige,
9. Lineal und Zirkel,
10. eine Rechenmaschine;

in evangelischen Schulen kommen noch hinzu:

11. eine Bibel,
12. ein Stück des in der Gemeinde eingeführten Gesangbuches.

Für die mehrklassigen Schulen sind diese Lehrmittel angemessen zu ergänzen."
(Aus: Schumann: „Leitfaden der Pädagogik" Hannover 1883, Seite 259)

Persönliche Nachrichten

Hinausgegangen bzw. zum 1. 8. 1975 verpflichtet:

Europa:

Breuer, Peter, StD	6148	Heppenheim, 4, Odenwaldschule	DS Stockholm
Buß, Elke, VL	6570	Kirn, Sackgasse 3	do.
Kilb, Horst, OStR	6110	Dieburg, Aschaffenburger Str. 15	DS Den Haag
List, Jürgen, OStR	8500	Nürnberg, Sulzbacher Str. 32	do.
Wohland, Reinhard, RL	5883	Kierspe 1, Kölner Straße 146	do.

Asien:

Kendl, Georg, OStR	8000 München 13, Knorrstr. 48	Amani-Oberrealsch. Kabul ü. Dt. Botschaft Kabul
Pilz, Peter, StR	2000 Hamburg 73, Bublitzer Str. 4	do.
Würz, Peter, OL	7230 Schramberg 1, Steig 104	do.

Amerika:

Matheika, Leonore, Soz.Päd.	2000 Hamburg, 19, Osterstr. 22	DS Guayaquil/ Ecuador
Zöllner, Werner, StR	8753 Obernburg, Dekaneistr. 37	DS Lima-Miraflores

Aus aller Welt

Deutschland

169. Plenarsitzung der KMK

Die Kultusminister und -senatoren der Länder traten am 6./7. Februar 1975 unter dem Vorsitz des Ministers für Wissenschaft und Kunst Professor Dr. Joist Grolle (Niedersachsen) in Saarbrücken zu ihrer 169. Plenarsitzung zusammen.

In dem von den Ländern im Oktober 1972 geschlossenen Staatsvertrag über die Vergabe von Studienplätzen hatten die Länder gemäß Artikel 11, Abs. 8 vereinbart, daß für die Bewertung der Reifezeugnisse einheitliche Maßstäbe zu entwikkeln sind. Der Schulausschuß war dann 1973 beauftragt worden, einheitliche Anforderungen für die Abiturprüfung in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe zu entwickeln, um damit bessere Voraussetzungen für eine Objektivierung der Leistungsmessung zu schaffen. — Die Kultusminister und -senatoren der Länder haben nun in dieser Sitzung die

Vereinbarung über die Anwendung einheitlicher Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe und einheitliche Prüfungsanforderungen für die Fächer Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Deutsch, Griechisch, Latein

gebilligt.

Diese Vereinbarung, die der Konzeption nach die einheitlich lernzielorientierten Bestimmungen der fachlichen Anforderungen in der Abiturprüfung enthält, soll sicherstellen, daß durch die Beschreibung der vom Schüler erworbenen

Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem Fach,

durch Aussagen über Lernzielstufen, Lernzielkontrollen und Bewertungskriterien,

Art und Anzahl der Prüfungsaufgaben und Ablauf der schriftlichen und mündlichen Prüfung

künftig eine größtmögliche Einheitlichkeit bei der Abiturprüfung in der neugestalteten Oberstufe erreicht wird. — Für die jetzt vorliegenden Lernzielbestimmungen und -anforderungen ist eine zweijährige Erprobungsphase vorgesehen. An einheitlichen Prüfungsanforderungen für weitere Fächer wird gearbeitet.

In Fortsetzung ihrer Bemühungen um eine Ordnung des Sonderschulwesens haben die Kultusminister die *„Empfehlung zur beruflichen Bildung Behinderter und zur Errichtung länderübergreifender beruflicher Schulen für Behinderte"* verabschiedet; damit ist eine überregionale Grundlage für den inneren und äußeren Ausbau von Einrichtungen für die berufliche Bildung Behinderter geschaffen worden: für Jugendliche, die einer zahlenmäßig kleinen Behindertengruppe angehören, sollen danach be-

rufliche Ausbildungsstätten an Standorten eingerichtet werden, für die mehrere Länder Einzugsgebiete sind.

Im einzelnen sieht die Empfehlung u. a. folgendes vor:

Grundsätzlich sollen Behinderte in einem anerkannten Ausbildungsberuf ausgebildet werden. Die Laufbahn der behinderten Jugendlichen soll daher in der Regel vom Abschluß der Sonderschule über eine berufliche Grundbildung im Berufsgrundbildungsjahr und eine zweijährige berufliche Fachbildung im dualen System oder in einer Vollzeitschule zu einer *vollen Berufsqualifikation* führen.

Behinderte Jugendliche, die aufgrund ihrer Lernmöglichkeiten die Ausbildung *in einem anerkannten Ausbildungsberuf nicht oder noch nicht aufnehmen können,* sind in besonderen Lehrgängen zu fördern. Erfüllt ein behinderter Jugendlicher nach Abschluß der Sonderschule die Voraussetzungen zum Eintritt in das Berufsgrundbildungsjahr nicht, so ist der Besuch eines Berufsvorbereitungsjahres vorzusehen, nach dessen Ablauf er entweder in die Ausbildung zu einem anerkannten Ausbildungsberuf überwechselt oder — bei Fortbestehen stark eingeschränkter Lernmöglichkeiten — über zweijährige *berufsbefähigende Bildungsgänge berufliche Teilqualifikationen* erwirbt.

Die Minister erörterten sodann ausführlich *die schulischen Aspekte der Berufsbildungsmöglichkeiten* sowohl für Jugendliche ohne Arbeit wie für Jugendliche ohne Ausbildungsstätte; sie beschlossen eine vorrangige Beratung dieser Fragen durch ihre Ausschüsse. Daneben werden das Präsidium der Kultusministerkonferenz Gespräche mit den Verbänden sowie die Beauftragten der Länder Gespräche mit dem Bund gemäß dem Gemeinsamen Ergebnisprotokoll vom 30. Mai 1972 führen.

Im Hinblick auf den *Eintritt der Volljährigkeit mit der Vollendung des 18. Lebensjahres* stellten die Kultusminister und -senatoren übereinstimmend fest, daß dieser keinen rechtlichen Einfluß auf die *Dauer der Schulpflicht* habe: die Schüler müssen grundsätzlich über den Eintritt der Volljährigkeit hinaus schulpflichtig bleiben, um den Erfordernissen einer sachgerechten und ausreichenden Ausbildung Rechnung zu tragen, die gleichermaßen im Interesse des jungen Menschen wie in dem der staatlichen Gemeinschaft liegt.

Die Konferenz beauftragte ferner die Arbeitsgruppe für Bedarfsfeststellung, noch vor Beginn der Sommerpause einen Bericht über die *Einstellungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten von Lehrern im Jahr 1975/76 vorzulegen.* (Pressemitteilung)

Sonstige Länder

Beiträge einer Bulgarin zur deutschen Literatur und Musik

Lili Goleminova war in ihrer Gymnasialzeit an der Deutschen Schule in Sofia „2. Konzertmeisterin" des stattlichen Schulorchesters, eine vorzügliche Abiturientin; sie schrieb schon damals (1930—33) ihre ersten literarischen Beiträge zur Schulzeitung über deutsche Musik, insbesondere über das Kunstwerk Richard Wagners.

Als Lili Nitschkova studierte sie nach dem mit Auszeichnung bestandenen deutschen *und* bulgarischen Abitur an der Universität Sofia bei hervorragenden Lehrern wie den Professoren Galabov, Arnaudov und Mladev Germanistik. Als Lili Goleminova wurde sie nach ihrer Heirat 1938 die beste Weggenossin ihres Mannes, des Musikprofessors Marin Goleminov, eines der führenden bulgarischen Komponisten.

Während Marin Goleminov als Professor für Komposition an das bulgarische Staatskonservatorium Sofia berufen wurde, wirkte Lili Goleminova zunächst als Gymnasiallehrerin für deutsche Sprache 1940—46, seit 1960 als Dozentin an der Akademie der Wissenschaften in Sofia. An der Seite des außerordentlich fruchtbaren und erfolgreichen Komponisten Goleminov — er schrieb u. a. die Oper „Ivailov" und die Ballette „Nestinarka" und „Kalojans Tochter" — entfaltete auch Lili Goleminova eine erstaunliche literarische Produktivität. Sie veröffentlichte zahlreiche Aufsätze in bulgarischen Zeitschriften und übersetzte u. a.

Rob. Schumann, „Briefe und Schriften", Sofia 1961

Rich. Wagner, „Ausgewählte Schriften", Sofia 1963. Mit einem Vorwort „R. W. als Dichter und Schriftsteller".
Richard Wagner, „Mein Leben", 2 Bde. Sofia 1969—1971
E. T. A. Hoffmann, „Musikalische Novellen", Sofia 1972.

Die bulgarische Germanistin hat sich um die Vertiefung der kulturellen Verbindungen mit Deutschland ein großes Verdienst erworben. O. Daube

70 Jahre Deutsche Schule Tokyo

In ihrem 20. Jahresbericht 1974 gibt die DS Tokyo einen ausführlichen, reich bebilderten und äußerst lebendigen Rückblick auf 70 Jahre Geschichte der Schule. Die konstituierende Sitzung des Deutschen Schulvereins Tokyo-Yokohama als Träger der geplanten Schule fand am 30. 11. 1903 statt. Die Eröffnung der Deutschen Schule in Yokohama zog sich aber noch ein Jahr bis zum 20. 12. 1904 hin. Deutsche Kaufleute — vorwiegend in Yokohama ansässig — hatten sich mit Schweizern zusammengeschlossen, um ihren Kindern eine Schulbildung nach innerdeutschem Vorbild zu ermöglichen.

Zwei Weltkriege, das große Erdbeben 1923 und Brandkatastrophen spielten der Schule übel mit, aber jedesmal erstand sie dank der Initiative und Energie einiger unentwegter „Kolonisten" neu aus den Trümmern. Fast auf den Tag genau — 49 Jahre nach ihrer Gründung — wurde die Schule nach der Schließung durch die Amerikaner wieder eröffnet. Die Weihnachtsfeier der Schule 1953 war gleichzeitig die Eröffnungsfeier der noch recht kleinen Schulgemeinde. In den folgenden Jahren nahm sie aber einen raschen Aufschwung. Von ursprünglich 17 bei der Neueröffnung wuchs die Zahl der Schüler rasch auf fast 500 im Schuljahr 1974/75. Das größte Problem wurde daher die Unterbringung und Betreuung der Schüler. Dank der großzügigen Unterstützung durch die Bundesregierung konnte die Schulgemeinschaft Ende 1967 einen Neubau beziehen, der zunächst alle Erwartungen zu erfüllen, ja zu übertreffen schien, aber sich alsbald wieder als zu klein erwies, so daß die Schule in ihrem 70. Gründungsjahr noch einen Erweiterungsbau beginnen wird. Die Zahl der Lehrkräfte wuchs entsprechend der Schülerzahl.

Ihre Existenzberechtigung leitet die Deutsche Schule Tokyo in erster Linie von dem ökonomischen Grundsatz ab, daß der Güter- und der wissenschaftliche Austausch zwischen Industrienationen intensiver ist als zwischen Industriemächten und Entwicklungsländern. Es ist also auch in Zukunft mit einem Anwachsen der Zahl der deutschen Wirtschaftler, Kaufleute und Spezialisten zu rechnen. Mit ihnen werden weitere Kinder der Schule zuwachsen.

Rückblickend auf die ereignisreiche Geschichte der Schule können Schulvereinsvorstand, Lehrer, Eltern und Schüler zufrieden mit dem Erreichten sein. Die DS Tokyo hat sicherlich — neben der Vermittlung des Wissensstoffes — in dem ihr gesteckten bescheidenen Rahmen in der Begegnung mit jungen Japanern dazu beigetragen, zwei Kulturen im Geiste gegenseitigen Verstehens und gegenseitiger Achtung einander näherzubringen.

(20. Jahresbericht 1974, Deutscher Schulverein Tokyo-Yokohama)

Deutsche Schule zu Hermannsburg (Natal)

„Hermannsburg ist der Mittelpunkt unserer afrikanischen Mission und Sitz der Superintendentur oder Propstei, wie es in Indien heißt. Es ist die erste Station, die wir in Natal gründeten, als unsere Missionare 1854 zu den Galla nicht gelangen konnten und durch Gottes wunderbare und gnadenreiche Führung nach Natal gelangen mußten. Von hier aus sind alle anderen Stationen gegründet worden. Hermannsburg hat eine Mühle, eine Schmiede, eine Tischlerei, Lohgerberei, Schusterei, Schneiderei, Poststation und mancherlei Dinge, die zum irdischen, ehrlichen Fortkommen nötig sind, vor allem aber eine bedeutende Gemeinde aus den Heiden, eine stattliche Kirche mit Orgel, eine Schule für die Missionskinder und auch für englische Kinder, und eine Schule für die Heidenkinder." So heißt es in einem Missionsblatt des Jahres 1874, und so lesen wir im 92 Seiten umfassenden „Jah-

resblatt 1974". Wir lesen dort auch vom 40jährigen Dienstjubiläum von Fräulein Paeper, von der Abschiedsfeier für Fräulein Fricke, die nach 38 Dienstjahren nach Deutschland zurückgekehrt ist, von einem Altschülertag, an dem sich an die 200 Altschüler und Freunde in Hermannsburg einfanden. Aber nicht nur Tradition wird gepflegt. Die Oberklasse berichtet von einer Studienfahrt nach Kwa Zulu, also in ein Zulu-Homeland; die sportlichen Leistungen sind hervorragend, und es werden erfolgreich Prüfungen abgelegt: die Sprachexamina, Musikexamen und Matrik.

(Nach dem Jahresblatt 1974 „Unsere Schule" der Deutschen Schule zu Hermannsburg)

Deutsche Schule Temuco

Im Jahre 1974, dem 87. in der Geschichte der Schule, konnte die Unterrichtsarbeit ohne äußere Störungen und unvorhergesehene Unterbrechungen durchgeführt werden. Dieser ruhige Verlauf des Schuljahres trug erheblich zu einem guten Arbeitsklima bei. Insgesamt zählten wir 205 Unterrichtstage gegenüber 187 im Jahre 1973.

In Anbetracht der Schließung der Zubringerschulen Longoche (1968), Traiguén (1970), Sociedad Evangélica Temuco (1973) und Gorbea (1974) muß bei der Aufnahme in den Kindergarten und die 1. Klasse auch die Entwicklung der Schülerzahlen über 13 Jahre hinweg beachtet werden. Es hat sich gezeigt, daß von den in die erste Klasse aufgenommenen Schülern höchstens die Hälfte in unserer Schule das 12. Schuljahr erreicht. Da bei der Einschreibung für die 1. Klasse nur ganz eindeutig ungeeignete Kinder ausgeschieden werden können, über den Schulerfolg der übrigen aber zu diesem Zeitpunkt keine verläßliche Prognose gegeben werden kann, werden zwangsläufig auch weiterhin so viele Schüler ausscheiden müssen, wenn nicht die Anforderungen erheblich gesenkt werden sollen.

Wir beginnen daher im Kindergarten mit 75 Kindern (3 Gruppen zu je 25) und nehmen in die 1. Klasse höchstens 70 Kinder (2 Klassen zu 35 Schülern) auf. Im allgemeinen beträgt die Zahl der Kinder, die aufgrund des Schulreifetests und der Beurteilung des Kindergartens nicht aufgenommen werden können, 5—8. Im ersten und zweiten Schuljahr zeigt sich schon eher die Leistungsfähigkeit, so daß wir nochmals mit einem Ausscheiden von einigen Kindern rechnen können, so daß 2 dritte Klassen mit je etwa 30 Schülern entstehen. Bis zum Ende der 8. Klasse dürften weitere 10—20 Schüler abgegangen sein, so daß dann, spätestens aber nach der 9. oder 10. Klasse eine Klasse von 30—35 Schülern gebildet werden kann.

Dieser pyramidenförmige Aufbau ist angesichts der Gegebenheiten (Modell I) zwar zu bedauern, aber nicht zu vermeiden. Machte man die Basis schmäler und bildete schon im ersten Schuljahr zwei Klassen von ca. 25 Schülern, wäre bei dem Fehlen von verläßlichen Auswahlkriterien bei der Aufnahme das Ergebnis das gleiche, nur blieben statt 30 ca. 20 Schüler übrig und die Klassen wären von Anfang an unwirtschaftlich.

Zum 1. Oktober 1974 ergaben sich folgende Schülerzahlen: Kindergarten 74 in 3 Gruppen (im Vorjahr 122); Enseñanza Básica (Kl. 1—8) 458 in 16 Klassen (450); Enseñanza Media (Kl. 9—12) 134 in 5 Klassen (130); insgesamt 666 Schüler (702), davon 338 Mädchen und 328 Jungen.

Letztmalig nahmen unsere Schüler der Abschlußklasse (IV° EM/1974) an der Prüfung zum Sprachdiplom des Goethe-Instituts teil. Von den 11 gemeldeten Schülern bestanden 7 die Prüfung. Seit 1969, als unsere Schüler sich zum erstenmal daran beteiligten, konnten 53 das Kleine Deutsche Sprachdiplom erwerben; das sind 43,8 % der 121 Schüler, die von 1969—1974 den Schulabschluß mit der Licencia de Educación Media an der Schule erreichten.

Sämtliche 16 Schüler dieser Klasse stellten sich auch im September 1974 der Prüfung für das Deutsche Sprachdiplom der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, Stufe II. Dreizehn dieser Schüler konnte mit Abschluß des Schuljahres das Diplom ausgehändigt werden, ein Ergebnis, mit dem wir durchaus zufrieden sind.

(Aus dem Jahresbericht 1974)

Buchbesprechungen

Melvin Manis: **Lernen und Denken.** Eine Darstellung kognitiver Prozesse (Reihe Bildungswesen aktuell). Aus dem Amerik. von Urs Haeberlin. Benziger, Zürich/Köln, und Sauerländer, Aarau/Frankfurt 1974. 141 S. mit vielen Graphiken, br. DM 16,80.

In diesem Lehrbuch sind die wichtigsten Untersuchungen und theoretischen Erkenntnisse aus den Bereichen Lernen, Vergessen und Behalten, Begriffsbildung, Sprache und Denken, Problemlösen sowie Kreativität in leicht verständlicher Form zusammengefaßt. Das Einführungswerk vermittelt eine rasche Orientierung über die „neue" kognitive Psychologie, und dank einer klugen didaktischen Buchanlage wird das Studium dieser komplizierten psychischen Prozesse, allg. mit großem Arbeitsaufwand verbunden, ohne Vernachlässigung der wissenschaftlichen Gültigkeit sehr vereinfacht. So tragen z. B. die gegliederten Zusammenfassungen der einzelnen Abschnitte zu Verständnis und Einprägsamkeit bei. Eingangs wird untersucht, wie sich Lernen vollzieht (Verstärkung, Rückmeldung, Anwendung der Lerntheorie). Es schließt sich eine Erörterung von Ergebnissen der Gedächtnisforschung (Vergessen und Nichtgebrauch, Strukturieren und Verkoden, Gedächtnisverzerrung, Vergessen als aktive Veränderung, konkurrierende Reaktionen, Einflüsse der Motivation, Zeigarnik-Effekt) und der Verallgemeinerung (Transfer) an. Nach Abhandlung des Themas „Begriffsbildung" folgt ein Kapitel „Sprachpsychologie". Hier werden die Theorien von Skinner (Verstärkungen und diskriminierende Stimuli) und Osgood (konnotative Bedeutung, semantisches Differential, semantische Sättigung), die Bedeutung der Redundanz für das Verständnis, Sprachstatistik (Sapir, Zipf) sowie der Einfluß von Assimilation und Kontrast auf die Interpretation von Äußerungen behandelt. Im Kap. „Denken und Problemlösen" erläutert der Autor die Beziehungen von Lernen und Einsicht sowie von Sprache und Denken (Thorndike, Köhler, Harlow, Watson, die Hypothese von Whorf u. a.), das Denken als Reaktion auf Symbole, warum Problemlösungsversuche bei falscher Einstellung mißlingen (Duncker) und Festingers Theorie der kognitiven Dissonanz. Abschließend wird die Entstehung und Bedeutung kreativer Prozesse dargestellt. Da der Verfasser Fremdwörter und Fachtermini nur sparsam gebraucht, kann dieses vorzügliche Werk auch Lesern empfohlen werden, die ohne Vorkenntnisse Zugang zur psychologischen Forschung suchen.

K. Nehling

Heinz-Werner Baer/Ottokar Grönke (Hrsg.): **Biologische Arbeitstechniken.** Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1974 (Lizenzausgabe von Volk und Wissen VEV, Berlin; 3., für die BRD bearb. Aufl.). 352 S. mit 313 Abb., DIN B 5, kart. DM 19,80 (Bestellnr. 2007).

Um Mißverständnissen vorzubeugen: es handelt sich nicht um eine Einführung in wissenschaftspropädeutische biotechnische Methoden, sondern vielmehr um die gute alte Sammlungstechnik. Im Mittelpunkt stehen Herstellung und Pflege von Präparaten und Modellen, also von wertvollen Hilfen für einen erfolgreichen Arbeitsunterricht. Eine Autorengruppe erfahrener Pädagogen unterbreitet Planungsvorschläge für Fachraumeinrichtungen, nennt Kniffe aus der Laborpraxis, erläutert allgemeine Arbeitsverfahren (besonders gelungen die Halbmikrotechnik) und berichtet, wie man mikrobiologische Kulturen anlegt oder Pflanzen und Tiere zerlegt. Es werden Geräte für die mikroskopische und fotografische Arbeit ebenso vorgestellt wie Sammelutensilien oder Bestimmungsbücher aus der DDR. Das halbe Buch ist der biologischen Sammlung selbst gewidmet, ihrer Unterbringung, Verwaltung und Überwachung, aber auch ihrer Vervollständigung durch selbstverfertigte Dauerpräparate verschiedener Größen und Typen und durch Demonstrationsmodelle und -zeichnungen. Höhepunkt dieses Abschnitts ist die „Biologische Ecke" mit lebenden Pflanzen und Tieren in der Schule. Empfohlene Lebewesen werden tabellarisch aufgeführt. Ein Lehrer, der mit Liebe und Geduld eine Sammlung verwaltet oder aufbaut, wird aus dem vorliegenden Werk reiche Anregung schöpfen. Der

günstige Preis ist Qualität und Ausstattung angemessen. A. Riedl

Kurt Baumann/Heinz Fricke/Heinz Wissing: **Mehr Wissen über Chemie** in 2 Bdn. **Band I: A—H.** Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1974. 524 S., 17,5×24,5 cm, Ln. DM 48,— (Bestellnr. 6016).

„Mehr Wissen" ist ausgezeichnet. Man orientiert sich einerseits schnell wie in einem Lexikon, andererseits kann man ein Problem vertieft angehen wie in einem Lehrbuch. Das jeweilige Stichwort in der alphabetischen Reihenfolge bringt entweder eine lexikalische Definition oder einen Hinweis auf ein Kapitel, in dem ein kohärentes Stoffgebiet im Zusammenhang dargestellt ist. Alle chemischen Elemente sind knapp umrissen, die Gruppen des Periodensystems dagegen, z. B. Halogene oder Achte Nebengruppe, wurden präzise ausgearbeitet. Physikalische Daten, Elektronenkonfigurationen, chemische Eigenschaften und technische Anmerkungen werden mit ausreichender Gründlichkeit gegeben. Ähnliches gilt für die wichtigsten anorganischen Verbindungen. Aus dem unerschöpflichen Gebiet der organischen Chemie haben die Verfasser mit glücklicher Hand eine so gute Auswahl getroffen, daß auf gedrängtem Raum eine klare Übersicht über Stoffklassen und Probleme entsteht. Auch anspruchsvolle Themen wie Alkaloide, Heterozyklen oder Carbene werden mit dem nötigen Tiefgang behandelt. Die Formelbilder sind klar und übersichtlich, selbst bei komplizierten sterischen Strukturen, der Text ist anschaulich und verständlich. Der Chemielehrer wird besonders die theoretischen Abschnitte, z. B. über Additionsreaktionen, aromatische Systeme oder Elektronegativität, schätzen. Die angewandte Chemie ist in Übersichten gebührend berücksichtigt worden, z. B. Enzyme, Chemiefasern oder Erdöl. Jedem Abschnitt im lehrhaften Stil ist ein kurzes Verzeichnis weiterführender Literatur beigegeben. Leider fehlt das Stichwort Glykolyse, man muß diesen fundamentalen biochemischen Prozeß erst unter Äthanol suchen und finden — eine Inkonsequenz. „Mehr Wissen" ist empfehlenswert für Schüler der Oberklassen ebenso wie für ihre Fachlehrer. Da das Werk vergleichsweise preisgünstig ist, sollte es in keiner Bibliothek fehlen. A. Riedl

Gertrud Weismantel (Hrsg.): **Grundprinzipien der Technik.** Eine Sammlung von Unterrichtsbeispielen für den Werkunterricht. Otto Maier Verlag, Ravensburg 1974. 445 S., mit 142 Fotos und Grafiken, kart. DM 35,—.

Die Gliederung des umfangreichen Stoffes orientiert sich an den Motivationen der Technik und weist sieben Motivgruppen auf: Haus, Kleid, Tisch und Stuhl, Gerät, Werkzeug, Wagen und Buch. Jeder der sieben Motivgruppen sind a) ein „didaktischer Konzentrationspunkt" und b) ein „außerschulisches Bezugsfeld" zugeordnet. Die 45 Einzelaufgaben wurden von bekannten Autoren aus Forschung, Lehre und Unterrichtspraxis verfaßt. Die Aufnahme der Motivgruppe „Kleid" (Textiltechnik) dokumentiert, daß hier „Handarbeitsunterricht" und „Werkunterricht" als wesensmäßige Einheit aufgefaßt wird. Andere Bereiche, wie die Gruppe „Buch" (Kommunikationstechnik), sind eng mit der Kunsterziehung verbunden. Jeder Motivgruppe ist ein Kommentar vorangestellt, der spezifisch didaktische Hinweise gibt. Ein neues Bildungsprinzip wird zur Diskussion gestellt: Es geht hier um die gestalterische Potenz im Schüler, die durch die Werkerziehung erhalten und entwickelt werden soll. Das bedeutet Abkehr von der Lernschule und Hinwendung zur kräftebildenden Gestaltungsschule. Die Betonung des Praxis-Elementes, der enge Kontakt zur Lebenspraxis sind zu begrüßen, zumal wir gerade heute wieder bestrebt sein müssen, einer verfrühten Abstraktion zu begegnen und der Praxis durch die Werkerziehung einen festen Platz in unseren Schulen zu bewahren. Mit Hilfe dieser Sammlung von Unterrichtsbeispielen kann der Lehrer in allen Klassen der Hauptschule eine technische Grundausbildung im Fach Werken vermitteln. A. Wehmeyer

Walter L. Bühl: **Einführung in die Wissenschaftssoziologie** (Beck'sche Schwarze Reihe Bd. 118). Verlag C. H. Beck, München 1974. 355 S. mit 21 Textabb., Ppb. DM 19,80.

Nach dem 2. Weltkrieg wurde auch in der Bundesrepublik die „Gesellschaft" mehr und mehr zu einem Bezugsobjekt. Genau in diesem Trend liegt Bühl, Prof. der Soziologie an der Universität München, mit seiner „Einführung in die Wissenschaftssoziologie", einer nüchternen Darlegung ohne irgendeine Tendenz oder gar Ideologie. Zur Einführung „bleibt kein anderer Weg als eine idealtypische Definition der verschiedenen gesellschaftlich relevanten Momente oder Aspekte von Wissenschaft" (20), nach Max Scheler das Leistungswissen, das Herrschaftswissen, das Bildungswissen und das Heils-(Erlösungs-)wissen. „Dieses Denkschema kann aber nur dann hilfreich sein, wenn wir uns das Bewußtsein erhalten, daß das Verhältnis von ‚Wissenschaft' und ‚Gesellschaft' problematisch, mehrschichtig und multidimensional ist — schon deshalb, weil ‚Gesellschaft' und ‚Wissenschaft' keine geschlossenen und homogenen Einheiten sind" (28). Als Aufgaben der Wissenschaftssoziologie werden die Darstellung der Transformationsprozesse in ihren Stufen und Schaltstellen, den inneren und äußeren Regelkreisen festgelegt. Dementsprechend werden dann das Rollensystem und die Professionalisierung im wissenschaftlichen Beruf, die Kreativität und Kommunikation, die Organisationsprobleme der Forschung, das Verhältnis von Wissenschaft und Universität und Wissenschaft und Politik, schließlich die Technologie und Wissenschaftskultur abgehandelt. 25 Seiten Anmerkungen weisen vorwiegend auf die Quellen hin; eine knappe Bibliographie, ein Namen-, Sach- und Länderregister beschließen den Band. Dringend zu empfehlen ist dieses Buch allen, die sich über den soziologisch ausgerichteten Trend der Zeit ohne jeden Hautgout unterrichten wollen.

W. Krieß

Herbert Meschkowski (Hrsg.): **Didaktik der Mathematik, Band I: Primarstufe.** Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1972. 328 S., Linson DM 29,— (Klett-Nr. 92585).

Der vorliegende erste Band der „Didaktik der Mathematik" ist für den in der Primarstufe unterrichtenden Lehrer gedacht. Bevor gefragt wird, wie die neue Mathematik dem Schüler verständlich gemacht werden kann, soll in einem ersten wissenschaftlichen Teil zunächst der Lehrer über die Grundbegriffe der modernen Mathematik informiert werden. Die Diskussion des vergangenen Jahres über die Einführung mengentheoretischer Methoden vom ersten Schuljahr an hat gezeigt, daß es sehr ernst zu nehmende Einwände, auch von Mathematikern, gegen eine solche Festlegung des Anfangsunterrichts gibt. Eine Alternative bietet der Vorschlag, den Rechenunterricht operativ zu beginnen und erst nach dem dritten Schuljahr von den Grundbegriffen der Mengenlehre zu reden (Kapitel B IV). Meschkowski will mit seinem Buch, insbesondere mit dem von ihm verfaßten Teil A allen Lehrern helfen, die im mathematischen Anfangsunterricht der Grundschule nach neuen Lehrplänen Mathematikunterricht auf der Basis der Mengenlehre geben müssen. Hierzu dienen die mathematisch sehr exakt und verständlich geschriebenen Kapitel über Mengen, Relationen, Zahlbegriff, Strukturen und Geometrie. Der didaktische Teil B des Buches enthält Kapitel über mathematische und vormathematische Lernspiele, über Mengen und ihre Verknüpfungen, Strukturtheorie und geometrische Propädeutik. Besonders gründlich wird auch in diesem Teil in das mengentheoretische Verständnis des Zahlbegriffs und des elementaren Rechnens eingeführt. Daneben steht, um andere Wege für den Anfangsunterricht anzudeuten, das bereits erwähnte Kapitel über die „konstruktive" Begründung des Zahlbegriffs. Im Gegensatz zu der früher allgemein üblichen und auch heute noch gebräuchlichen Unterscheidung zwischen „Didaktik" und „Methodik", in welcher die Didaktik nach den Bildungszielen und der Stoffauswahl fragte und die Methodik nach dem „Wie" des Lehrens in einer bestimmten Altersstufe oder einem bestimmten Schultyp, versteht Meschkowski den Begriff der „Didaktik" umfassender und rechnet die früher als „methodisch" bezeichneten Probleme der Fachdidaktik zu. Sehr positiv zu vermerken ist das in die 3 Teile: a) fachwissenschaftliche Literatur, b) didaktische Bücher und c) Schulbücher gegliederte ausführliche Literaturverzeichnis.

H. G. Becker

Zeitschriftenschau

Gesamtschule (Westermann) mit dem Leitthema „Noten contra Diagnosen":

Die Noten sind tot — es leben die Noten! könnte man das Trauerspiel überschreiben, das jetzt schon seit Jahren an deutschen Schulen läuft. Daß Noten pauschale, unvergleichbare, die Lust am Lernen eher hindernde als fördernde Beurteilungsmaßstäbe sind, hat sich herumgesprochen. Daß sie trotzdem politisch als Selektionsinstrumente hochwillkommen sind, ist — siehe Numerus clausus — ebenso klar. Aber: überzeugend kann der Kampf gegen den Noten-Unsinn nur geführt werden, wenn es nachweisbar bessere Verfahren zur Diagnose von Lernerfolgen und -ausfällen gibt und wenn diese als Grundlage für eine gezielte Förderung der Schüler verwendet werden. Was aber leisten die bis heute entwickelten informellen oder standardisierten Tests, die Lernentwicklungs-, Lernzustandsberichte und Diagnosebögen?" — Folgende Themen suchen Antwort:

Woran kranken Diagnosen?
(Mit der Abschaffung des Notensystems ist es nicht getan)
Die Schulen allein sind überfordert
(Interview mit Professor Dr. Karl-Heinz Ingenkamp)
Tests auf dem Prüfstand
(Kritische Anmerkungen zu neuen Verfahren der Leistungsmessung)
Zum Beispiel: Weinheim
(Der Diagnosebogen als Leistungsbeurteilungsverfahren)
Leistungsbeurteilung ohne Zensuren
(Eine Alternative zum herkömmlichen Zeugnis)
Differenziert und verständlich
(Beobachtungs- und Beurteilungsverfahren an einer englischen Schule)
Statt Rangziffern lernzielbezogene Noten
(Die Suche nach einem neuen Zeugnis-System in Schweden)

Und die Redaktion von ‚Gesamtschule':

„Es ist schon ein Phänomen: die nach allen Regeln der Wissenschaft als willkürlich, unbrauchbar und gefährlich entlarvten Noten sind an 99,9 Prozent aller Schulen weiterhin unangefochtene Realität. Lehrer vergeben sie, Eltern und Schüler akzeptieren die damit getroffenen Aussagen über die individuelle Leistungsfähigkeit, und die ganze schulische Selektion basiert auf denselben sechs Ziffern, mit denen die Fähigen von den Unfähigen, die Fleißigen von den Faulen, die anpassungsbereiten von den widerborstigen Schülern geschieden werden. Diagnoseverfahren, Lernentwicklungs- und Lernzustandsberichte, die als Ablösung des rigiden Notensystems seit langem gefordert werden, gibt es dagegen nur in einer kleinen Zahl von integrierten Gesamtschulen, und ihre Ausbreitung scheint eher zu stagnieren, wenn nicht sogar zurückzugehen, als zu wachsen. Woran kann es liegen, daß sich nur eine verschwindende Minderheit unter den Lehrern mit der Entwicklung neuer Diagnoseverfahren beschäftigt, während im übrigen die wissenschaftlich längst totgesagten Noten unangefochten das Feld behaupten?" R. Schröter

Anschriften der Mitarbeiter

Heinrich Graffmann u. Heinz Göbel, Deutsches Pädagogisches Seminar, José Hernández 2247, Buenos Aires, Argentinien. — Kurt Rothmund, 7403 Ammerbuch 5, Dreifürstensteinstr. 25.

Heinevetter

Der Schüler arbeitet selbständig und wird automatisch kontrolliert von Heinevetters KONTROLLFIX DBP
Im Karton mit neuartigem Klemmeffekt zum Vorsortieren des Plättchens Art.-Nr. 505 17,— DM

GRUNDSCHUL-PROGRAMME

Fach	Titel	Klasse	Art.-Nr.	DM
Lesen und Denken				
1 Übungen mit Bildern und Wörtern		2	601	6,40
2 Übungen mit Bildern und Wörtern		3	602	6,40
3 Wörter, Sätze, Texte		3	603	6,40
Rechtschreibung 1		3	604	6,40
Mathematik 1		3	605	6,40
Sachkunde 1 (Biologie)		3	606	6,40

HAUPTSCHUL-PROGRAMME

Deutsch:	Rechtschreibung	5/6	401	4,60
	Rechtschreibung	7/8	402	4,60
Englisch:	English I	5/6	405	4,60
	English II	7/8	406	4,60
Mathematik:	Mathematik	5	407	4,60
	Mathematik	6	408	4,60
	Mathematik	7	409	4,60
Sachkunde:	Geschichte	5/6	411	5,60
	Geschichte	7/8	412	5,60
	Erdkunde	5/6	413	4,60
	Erdkunde	6/7	414	4,60
	Physik/Chemie	5/6	416	5,60
	Chemie	7/9	418	6,60
	Biologie	5/6	419	5,60
	Biologie	7/8	420	5,60

VERLAG OTTO HEINEVETTER - HAMBURG 76

Lesetexte 2

von Ingrid Wecker

Graded German Reader 2
(Hueber-Nr. 24.1181)
Textes de lecture allemands gradués 2
(Hueber-Nr. 93.1181)
Lecturas fáciles en alemán 2
(Hueber-Nr. 90.1181)
Leituras fáceis de alemão 2
(Hueber-Nr. 28.1181)
Letture tedesche graduali 2
(Hueber-Nr. 21.1181)

Je: 64 Seiten, illustriert, kart. DM 4,50

Diese Lektüren mit abwechslungsreicher Textmischung können lehrbuchunabhängig oder in Ergänzung von „Deutsch 2000 — Band 2", dem bekannten Lehrwerk für Jugendliche und Erwachsene, eingesetzt werden.

Max Hueber Verlag

Aspects de la France actuelle

Frankreichkundliche Lesehefte, herausgegeben von Volker Borbein

Heft 1: 56 Seiten, geh. DM 5,—, Hueber-Nr. 15.3089
Heft 2: 48 Seiten, geh. DM 5,—, Hueber-Nr. 15.3090
Heft 3: 48 Seiten, geh. DM 5,—, Hueber-Nr. 15.3091

Die Schilderung der speziell französischen sozialen Problemkreise, so wie sie sich für unsere französischen Nachbarn im Alltag darstellen, erfolgt in diesen Leseheften anhand von anschaulichen Situationen, Dialogen und aktuellen Interviews. Dabei wurde auf ein modernes Umgangsfranzösisch besonders Wert gelegt. Gelegentliche Hinweise auf grammatische Gegebenheiten und Fragen zum Text machen die Hefte auch als zusätzliche Arbeitsbücher interessant.

Für Gymnasien empfehlen sich diese Lesetexte in der Mittel- und Oberstufe als attraktiver Lesestoff.

sprachen der welt hueber

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

Klett Arbeitsstreifen für den Biologieunterricht

Farb-Lichttonfilme:

Menschenkunde
14 Arbeitsstreifen

Allgemeine Biologie
5 Arbeitsstreifen

Pflanzenkunde
6 Arbeitsstreifen

Verhaltenslehre
10 Arbeitsstreifen

Tierkunde
5 Arbeitsstreifen

Umweltschutz
2 Arbeitsstreifen

Farb-Stummfilme:

Menschenkunde
6 Arbeitsstreifen

Pflanzenkunde
4 Arbeitsstreifen

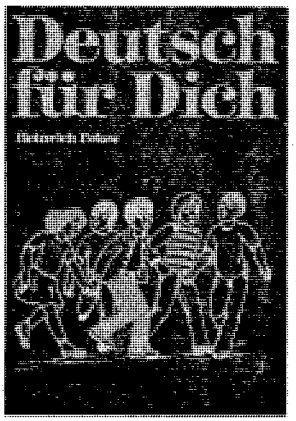
Klett-Arbeitsstreifen
- sind Farb-Lichttonfilme Super-8 mm für Spulenprojektoren
- sind Kurzfilme von 3,5–5 Minuten Dauer
- veranschaulichen einen eng umgrenzten Sachverhalt
- motivieren den Schüler durch interessante Darstellungen
- intensivieren den Lernprozeß durch gezielte Informationen
- zerlegen komplizierte Sachverhalte in verständliche Real- und Tricksequenzen
- beschränken sich auf das thematisch Wesentliche und didaktisch Notwendige

Klett-FWU-Arbeitsstreifen
- sind Farbfilme Super-8 mm **ohne Ton**

Alle Filme werden auf einer 30 m-Spule, in einer staubdichten Kunststoff-Box verpackt geliefert.
Jedem Arbeitsstreifen liegt eine Filmbegleitkarte bei, die den Lehrer über Ziele, Gestaltung und Szenenfolge des Films informiert und ihm durch Lernzielangaben und zusätzliche Hinweise seine Unterrichtsführung und -gestaltung erleichtert.

Fordern Sie bitte unseren ausführlichen Prospekt P 075137 an!

Ernst Klett Verlag · 7000 Stuttgart 1 · Postfach 809



Deutsch für Dich

Band 2

von Heinrich Eckes

136 Seiten, mit vielen teils mehrfarbigen Zeichnungen, kart. DM 13,—, Hueber-Nr. 1225

Zu dieser Neuerscheinung für den Unterricht an 10—12jährige ausländische Kinder im In- und Ausland sind folgende Unterrichtshilfen lieferbar:

Lehrerheft

(zu Band 1 und 2):
32 Seiten, geheftet DM 3,—, Hueber-Nr. 2.1224

78 Bildkarten

Wiedergabe der meisten Zeichnungen des Lehrbuches

schwarz-weiß, Format DIN A 4, in Mappe
DM 48,—, Hueber-Nr. 4.1225

1 Tonband

Aufnahme sämtlicher Lektionstexte und ausgewählter Zusatztexte

11 cm ϕ, Geschw. 9,5 cm/sec, Laufzeit 36 Minuten, Halbspuraufnahme mit freier Schülerspur,
DM 45,—, Hueber-Nr. 5.1225

Glossare

Deutsch-Spanisch
Deutsch-Portugiesisch
Deutsch-Italienisch
Deutsch-Griechisch
Deutsch-Serbokroatisch

erscheinen im Juni; Hueber-Nrn. 12.—15.1225, 17.1225

sprachen der welt
hueber

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

Auch ein Primus kann besser werden.

DIERCKE WELTATLAS

Der Diercke liegt völlig neubearbeitet vor. Äußerlich neu, schon durch das handliche DIN-A4-Format. Das inhaltlich Neue in Stichworten:

200 Kartenseiten
davon mehr als 30 großformatige physische Übersichts- und Detailkarten

rund 45 funktional gegliederte Stadtkarten und Stadtübersichten in einheitlichen Maßstäben

zahlreiche nach neuesten Satellitenbildern bearbeitete Bodenbedeckungskarten

Karten der naturräumlichen Grundlagen

Wirtschaftsübersichten der Kontinente mit Prozentanteilen an der Weltproduktion

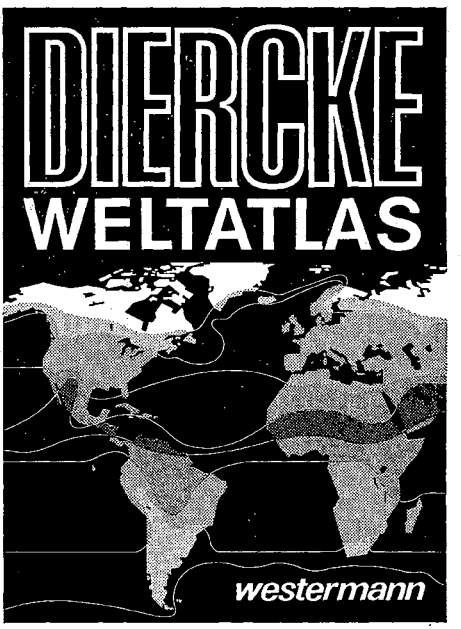
großformatige, vollquantifizierte Wirtschaftskarten aller wichtigen Agrar- und Industrieräume der Erde mit zahlreichen großmaßstäbigen Nebenkarten

mehr als 200 Karten sonstiger Themenbereiche

themenbezogene Kartengraphiken und Kartodiagramme, Schrägluftbilder und kartographisch interpretierte Satellitenaufnahmen

Karten beider Mondhälften, Darstellungen zur Weltraumforschung

Ausspracheregeln, Kartenübersichten Namen- und Sachwortregister



Der neue »Diercke« ISBN 3-14-**100500**-1
30,– DM

Die bisherige Ausgabe ist weiterhin lieferbar

westermann
3300 Braunschweig Postfach 3320

Herrn
Dr. Rudolf Kerschor

BOGOTA /KOLUMBIEN

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

Deutsche Schulen in Spanien

sprachen der welt
hueber

22. Jahrgang Heft 6 Juni 1975

XXII. JAHRGANG JUNI 1975

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

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

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

INHALT DES HEFTES

Deutsche Schulen in Spanien . . . . . G. Lepiorz Seite 147
Neue Ausrichtung des spanischen
Bildungswesens . . . . . F. Palau-Ribes Casamitjana Seite 148
Das „Bachillerato mixto" an der Deutschen Schule
Madrid . . . . . J. Röhrenbach Seite 151
Das Bachillerato mixto" an der Deutschen Schule Bilbao A. Weimann Seite 155
Die „Neue Sekundarstufe" an der Deutschen Schule
Valencia . . . . . G. Allhoff Seite 159
Die Deutsche Schule San Sebastián . . . . . H. Brück Seite 164
Die Deutsche Schule Sevilla . . . . . G. Frey Seite 165
Die Deutsche Schule von
Santa Cruz de Tenerife . . . . . W. Rosendahl Seite 167
Einführung der Neuen Sekundarstufe
an der Deutschen Schule Las Palmas . . . . . G. Weihe Seite 168
Schülerzahlen der Deutschen Schulen in Spanien . . . . . Seite 171
Anzahl der vermittelten Lehrer in Spanien . . . . . Seite 172
Förderung des Deutschunterrichts in den
franko-afrikanischen Staaten . . . . . Seite 172
Informationen über und für das Auslandsschulwesen . . . . . Siete 178
Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 180
Aus aller Welt . . . . . Seite 181
Buchbesprechungen . . . . . Seite 184
Zeitschriftenschau . . . . . Seite 186

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

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)
8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 32,— zuzüglich Versandspesen; Einzelheft DM 3,—. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende.
Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Satz und Druck: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Deutsche Schulen in Spanien

Außerhalb der Länder, wo starke deutsche Sprachgruppen bestehen wie in Chile, Argentinien, Paraguay und Südafrika, finden wir nirgends ein so dichtes Netz deutscher Schulen wie in Spanien. Es schien daher angebracht, dieser Tatsache in einem besonderen Heft dieser Zeitschrift Rechnung zu tragen, wenn auch auf so beschränktem Raum nur ein Überblick und keine Einsicht in die Situation der einzelnen Schulen gegeben werden kann.

Die ersten deutschen Schulen entstanden in Málaga, Barcelona und Madrid, wo starke deutsche Kolonien bestanden, im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts. Etwas später, 1908, folgten Valencia, mitten im 1. Weltkrieg Bilbao (1917) und nach Kriegsende die Schulen in San Sebastián, Sevilla und Vigo, ferner auf den Kanarischen Inseln in Santa Cruz de Tenerife und in Las Palmas de Gran Canaria. In Cádiz wurde 1929 eine Schule gegründet, als „zuziehende deutsche Ingenieursfamilien die Einrichtung einer Schule für ihre Kinder als Bedingung stellten" (J. Krull in „Deutsche Bildungsarbeit im Ausland" S. 221). Auch in Santander, Cartagena und Zaragoza bestanden deutsche Schulen. Alle wurden 1945 auf Druck der Alliierten von der spanischen Regierung geschlossen und enteignet. Fast alle wurden, sobald es die politischen Verhältnisse erlaubten, wieder eröffnet. Nur an wenigen Orten wurden die enteigneten Gebäude später wieder zur Verfügung gestellt; überall arbeitete man in drangvoller Enge und unter primitivsten Verhältnissen („Jedes Kind mußte einen Tisch und einen Stuhl mitbringen": Valencia 1949). Trotzdem sandten auch die spanischen Eltern in großer Zahl ihre Kinder in diese Schulen, die aus angemieteten und behelfsmäß möblierten Pisos (Stockwerkswohnungen) bestanden. Wenn man sich fragt, was diese Eltern damals bewogen haben kann, ihre Kinder in einer nur notdürftig eingerichteten deutschen Schule anzumelden, so kann es, von besonderen Fällen abgesehen — und dies sei in aller Bescheidenheit gesagt —, nur ein unzerstörbares Vertrauen in die Qualität der deutschen Lehrer gewesen sein, vielleicht nicht so sehr in ihrer Eigenschaft als Lehrer, sondern in ihrer Eigenschaft als Deutsche, und dies zu einem Zeitpunkt, da die Bundesrepublik ein armes Land unter alliierter Kontrolle war und die deutschen Studenten noch Spanisch lernten, um auswandern zu können. An dieses den deutschen Schulen damals geschenkte Vertrauen sei heute dankbar und nachdrücklich erinnert. Ohne das spanische Element, das z. B. in Valencia 1955 etwa 85 % der Schüler ausmachte, wären die kleineren deutschen Schulen nicht lebensfähig gewesen.

Die Deutschen Schulen in Spanien konnten bisher in drei Gruppen aufgegliedert werden: die großen Schulen, die zur deutschen Reifeprüfung führen, in Barcelona, Bilbao und Madrid, die Schulen, die bis zum spanischen Bachillerat und zur deutschen Schlußprüfung führen, wie San Sebastián, Valencia, Las Palmas und Santa Cruz, und schließlich die kleineren wie Sevilla und Vigo. Nur wenige Jahre bestanden die 1956 wieder eröffnete Schule in Zaragoza und die Zweigstelle Gijón der DS Bilbao (vgl. DdLiA 1/73 S. 20). Die 1926 gegründete und 1951 wieder

eröffnete Deutsche Schule in Vigo stellt ihren Unterrichtsbetrieb mit Ablauf des Schuljahres 1975/76 ein.

Die Zahl der vermittelten Lehrkräfte in Spanien beträgt zur Zeit 163. Schon 1925 war ein Landesverband der deutschen Lehrer in Spanien und Portugal gegründet worden, der dann im NS-Lehrerbund aufging. In den letzten Jahren hat die „Regionalgruppe Spanien-Portugal im Verband deutscher Lehrer im Ausland" den Zusammenhalt unter den deutschen Lehrern in Spanien und dem Nachbarland gefördert und gemeinsame Aufgaben in Angriff genommen. Die Zahl der „Spanier" unter den ehemaligen Auslandslehrern dürfte in die tausend gehen; sie haben im „Verband deutscher Lehrer im Ausland" stets eine hervorragende Rolle gespielt. G. Lepiorz

Neue Ausrichtung des spanischen Bildungswesens

Von Frau Dr. Dr. Francisca Palau-Ribes Casamitjana,
DS Barcelona

Eine Darlegung der stufenweise in Kraft tretenden Reformpläne des spanischen Bildungswesens setzt einen kurzen Überblick über den bisherigen Stand voraus. Die theoretische Grundlage der Bildungsreform im allgemeinen lieferte das *Libro Blanco,* das „Weißbuch" des spanischen Kultusministeriums[1]).

Vor der Schulreform waren drei Stufen klar voneinander abgegrenzt: die Grundschule, die Oberschule bzw. die mittleren Berufsausbildungsschulen, die Universität bzw. die Technischen Hochschulen. Vier für alle Schüler gleich ausgerichtete Grundschuljahre erfaßten Kinder im Alter von sechs bis zehn Jahren. Den Schülern von zehn bis dreizehn Jahren standen zwei Möglichkeiten offen: die weiterführende Grundschule oder das Gymnasium. Für den Eintritt in die höhere Schule wurde eine einfache Aufnahmeprüfung verlangt, die aber schon eine relative Eignung gewährleistete.

Das Gymnasium war in zwei verschiedene Abteilungen gegliedert Die erste Abteilung umfaßte vier Schuljahre, das *Bachillerato elemental,* d. i. Gymnasialunterstufe, deren Lehrplan wie alle anderen Lehrpläne für ganz Spanien einheitlich war. Als Abschluß dieser Stufe mußte in allen Hauptfächern eine Prüfung abgelegt werden, deren Durchführung sowohl für staatliche wie für private Lehranstalten den staatlichen Gymnasien anvertraut wurde. Die Prüfungsthemen waren zentral gestellt für das ganze spanische Gebiet. In den jeweiligen Prüfungskommissionen waren allerdings sowohl Vertreter der staatlichen wie der privaten höheren Schulen tätig. Für das endgültige Prüfungsergebnis wurde der Jahresdurchschnitt der von den Schülern erhaltenen Zensuren berücksichtigt. Ungefähr zwei Drittel der Prüflinge bestanden die Prüfung im ersten Anlauf.

Nach Abschluß dieser Gymnasialunterstufe konnte man verschiedene Weiterbildungsmöglichkeiten wahrnehmen:

[1]) *La Educación en España,* Madrid 1969. — Diese Veröffentlichung ist bekannt geworden unter dem erwähnten Titel: *Libro Blanco del Ministerio de Educación y Ciencia.*

1. Die Oberstufe der höheren Schule, das *Bachillerato superior* mit dem entsprechenden Abschlußexamen *Reválida superior,* das ähnlich dem nach dem vierten Oberschuljahr angesetzten Examen durchgeführt wurde. Die Oberstufe bot zwei Spezialisierungsmöglichkeiten: den humanistisch-sprachlichen und den mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig. Allerdings erwies es sich, daß diese Spezialisierung im 14. Lebensjahr verfrüht war und zu manchen Fehlentscheidungen führte. Auf diese Oberstufe baute sich ein Vorbereitungsjahr für die Universität, der *Curso preuniversitario,* auf.

2. Die Pädagogische Hochschule und verschiedene Berufsschulen (Technikum, Handelsschule, Kunst- und Gewerbeschule usw.).

3. Die Weiterbildung in Abendkursen nach Ergreifen eines praktischen Berufes.

Das Universitätsvorbereitungsjahr (*curso preuniversitario*) sollte die Brücke zwischen höherer Schule und Universität bilden. Die Abschlußprüfung wurde an den Universitäten abgelegt. Das bestandene Examen berechtigte zur unmittelbaren Aufnahme an den meisten Hochschulen.

Seit 1963 bestanden zahlreiche Abendgymnasien für Berufstätige, deren Zahl ständig im Wachsen begriffen war.

Interessant ist vielleicht noch die Tatsache, daß 79,7 % der Gesamtschülerzahl in Privatschulen betreut wurde. Es würde hier zu weit führen, auf das Verhältnis Privat- und staatliche Schule einzugehen, doch sei vermerkt, daß die heutige Tendenz dahin geht, den Staat als Träger der meisten Lehranstalten einzusetzen.

Die Schulreform von 1970[2]) brachte einschneidende Veränderungen in das gesamte spanische Schul- und Unterrichtswesen. Unter Berücksichtigung dessen, daß Erziehung und Bildung sich in stetem Wachsen befinden müssen, soll dieses Gesetz die notwendige Geschmeidigkeit in sich bergen, um etwaigen von der Erfahrung geforderten Veränderungen Platz einzuräumen.

Auf folgende allgemeine Gesichtspunkte wird besonderes Gewicht gelegt:

1. Bildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten sollen der ganzen spanischen Bevölkerung — also nicht nur einer Elite — offenstehen. Einzige Auswahlkriterien sollen die Eignung und der Wille zur Weiterbildung sein. Das Schlagwort ist *igualdad de oportunidades* (Chancengleichheit), d. i. gleiche Ausbildungsmöglichkeiten für alle.

2. Die Allgemeinbildung oder Grundausbildung soll durch eine geeignete und zielsichere Berufsausbildung ergänzt werden. Darüber hinaus wird die Einheit der Bildungsziele, ihre ständige Anpassungsfähigkeit an neue Situationen und das harmonische Ineinandergreifen der verschiedenen Erziehungsbereiche und -stufen herausgestellt. Besonderer Wert soll auf die Möglichkeit der Fortbildung in jeder Altersstufe und Lebenslage gelegt werden. Der zweite Bildungsweg soll jedem offenstehen. Im besonderen soll die Schule auch, und vor allem in den höheren

[2]) Das Gesetz erschien im August 1970 unter dem Titel: *Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa* (Allgemeines Bildungsgesetz und Finanzierung der Erziehungsreform), Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Colección Compilaciones, 1973.

Stufen, die größtmögliche Schülerzahl aufnehmen, um ihre Fähigkeiten zu erkennen und zu entwickeln. Das gesamte Schul- und Unterrichtswesen wird zu diesem Zweck neu aufgegliedert.

Als erste, nunmehr auch staatlich anerkannte Stufe gilt die nicht obligatorische, aber an staatlichen Kindergärten schulgeldfreie Vorschulausbildung (*Educación preescolar*), die zwei Abteilungen umfaßt: den Kindergarten für Kinder von zwei bis drei Jahren. Hierzu sei am Rande bemerkt, daß für diese Stufe die Bezeichnung *jardín de infancia*, die Übersetzung des deutschen „Kindergarten", angewandt wird. Die Kinder sollen in diesem Alter wie in der Familie erzogen und betreut werden; die Schule ist die Verlängerung des Heims. Die zweite Stufe nennt man *Escuela de párvulos*, d. i. Kleinkinderschule, für Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren.

Die für alle spanischen Kinder obligatorische, schuldgeldfreie und gleiche Grundschulausbildung erstreckt sich auf acht Jahre (*Educación general básica:* EGB). Sie soll mit jeglicher Ungleichheit aufräumen und die echten Begabungen fördern, so daß jeder Schüler den seiner Begabung entsprechenden Bildungsgang einschlagen kann.

Die erste Etappe ist stark auf Gesamtunterricht ausgerichtet. Sie ist für Kinder von sechs bis neun Jahren bestimmt.

Die zweite Stufe für Schüler von zehn bis dreizehn Jahren tritt an die Stelle des früheren *Bachillerato elemental*, der Gymnasialunterstufe, und ist in Fachbereiche aufgegliedert, die schon zu einer gewissen Spezialisierung tendieren.

Bis zum dreizehnten Lebensjahr soll demnach die Ausbildung aller Spanier gleiche Wege gehen und gleiche Inhalte bieten. Wir sehen hier von einigen nicht ins Gewicht fallenden Nuancierungen ab.

Besonders hervorzuheben ist, daß sämtliche früher üblichen Jahresabschlußprüfungen, die zweimal jährlich Ende Juni und Mitte September abgenommen wurden, durch eine durchlaufende Beurteilung der Leistungen während des ganzen Schuljahres ersetzt worden sind. Etwaige unverschuldet auftretende Lücken sollen während des Schuljahres, sei es durch Sonderunterricht oder spezielle individuelle Förderung, ausgefüllt werden. Erreicht der Schüler nicht das Klassenniveau, so soll er trotzdem in die nächste Klasse versetzt werden, erhält jedoch bei Abschluß der Grundschule nur eine Anwesenheitsbescheinigung, die ihn nicht berechtigt, sich für das Gymnasium zu melden, und ihn zwingt, sich für eine berufliche Ausbildung zu entscheiden. Der Schüler, der mit Erfolg die acht Grundschuljahre besucht hat, erhält den Titel *Graduado escolar.*

Auf dieser Grundlage bauen sich die weiterbildenden Möglichkeiten auf:

a) ein bis zwei Berufsschuljahre, die ebenfalls schuldgeldfrei und obligatorisch sind, oder

b) drei Jahre höhere Schule, das *Bachillerato unificado polivalente* (BUP), d. i. einheitlicher, mehrfach gegliederter Abiturzweig: „einheitlich", weil er allen Absolventen den gleichen Titel gewährt, und „mehrfach gegliedert" oder „fächerweise aufgebaut", weil der Lehrplan sowohl wahlfreie wie Pflichtfächer und auch technisch-berufliche Ausbildungsmöglichkeiten bietet. Der erste Kurs dieses neuen Plans wird im nächsten Schuljahr 1975/76 eingeführt.

Wie in der zweiten Grundschulstufe sind auch hier die Fächer in Fachbereichen zusammengefaßt. Im ersten und zweiten Gymnasialjahr sind nur Pflichtfächer vertreten. Im ersten Jahr: ein sprachlicher Fachbereich; darin erscheinen die Fächer Spanische Sprache und Literatur, eine moderne Fremdsprache; ein Fachbereich Kunsterziehung mit Zeichnen, Musik, Kunstbetrachtung u. a.; ein mathematisch-naturwissenschaftlicher Fachbereich mit Mathematik und Biologie. Im sozial-anthropologischen Bereich: Geschichte. Dazu kommen noch die Fächer: Religion, Sport und Leibesübungen. Im zweiten Jahr tritt Latein hinzu; Geschichte wird durch Staatsbürgerkunde und Geographie, Biologie durch Physik und Chemie abgelöst.

Erst im dritten Kurs tritt eine Gabelung ein, die eine Spezialisierung anstrebt. In den humanistisch-sprachlichen Zweig wird Griechisch, in den mathematisch-naturwissenschaftlichen werden allgemeine Naturwissenschaften eingebaut. Außerdem können begabte Schüler noch eine zweite moderne Fremdsprache hinzuwählen.

Aus dem Fachbereich Technik und Beruf, der dem Schüler die Beziehung zwischen Theorie und Praxis, die rechte Bewertung der beruflichen Arbeit und praktische Handhabungen vermitteln soll, steht ein Fach zur Wahl.

Das erfolgreiche Durchlaufen dieser dreijährigen Gymnasialausbildung berechtigt zur Aufnahme an Technischen Schulen oder zur Meldung zum sogenannten Universitätsvorbereitungsjahr, jetzt COU genannt (*Curso de orientación universitaria*), das an den Gymnasien erteilt wird.

Das Bestehen dieses Kurses berechtigte bis vor kurzem zu jedem Hochschulstudium, wobei zu bedenken ist, daß jetzt Pädagogische, Handels- und höhere Fachschulen den traditionellen Universitäten gleichgestellt sind. Im Dezember 1974 wurde jedoch für die Aufnahme an die Universität eine besondere Prüfung angesetzt. Neben dem Prüfungsergebnis spielen eine gewichtige Rolle auch die Leistungen des Prüflings in den vorangegangenen Bildungsstufen. Die Anforderungen dieser sehr umstrittenen Aufnahmeprüfung (kurzer Aufsatz, Zusammenfassung eines gehörten Vortrags, Textkommentar) entsprechen theoretisch zweifellos dem Bildungsniveau eines künftigen Hochschulstudenten. Der Sinn der Prüfung soll sein, das Scheitern vieler Studierender in den ersten Semestern zu verhindern. Erst die Erfahrung wird lehren, ob dieses Ziel erreicht wird.

Die vorherigen Darlegungen zeigen in großen Zügen, welch durchgreifende Umwälzungen im Aufbau des Unterrichtswesens — wobei das Universitätsstudium ausgeklammert worden ist — in Spanien im Gange sind. Die praktische Durchführung hat bereits manche Erfahrungen eingebracht, die zu Verbesserungen anregen und zu einer Besinnung zwingen, um Theorie und Praxis aufeinander abzustimmen.

Das „Bachillerato mixto" an der Deutschen Schule Madrid

Von Johannes Röhrenbach, Leiter der DS Madrid

Zu Beginn des Schuljahres 1971/72 wurde an der Deutschen Schule Madrid das *Bachillerato mixto* eingeführt. Mit dem Vorgang hat sich der spanische Begriff so eingebürgert, daß nur noch gelegentlich die Übersetzung, deutsch-spanische Oberschule, verwandt wird.

Bachillerato mixto bedeutet für die deutschen Schulen in Spanien den gemeinsamen Unterricht spanischer und deutscher Schüler durch deutsche und spanische Lehrer nach einem gemeinsamen Lehrplan mit einem gemeinsamen Abschluß, der Reifeprüfung. Diese neue gymnasiale Form ist von allen großen deutschen Schulen in Spanien eingeführt worden, wobei die Deutsche Schule Bilbao wichtige Vorarbeit leistete. Zwar unterscheidet sich das *Bachillerato mixto* der einzelnen Schulen in einigen Einzelheiten; wie könnte das bei dem ausgeprägten und vielfach bedingten Individualismus der deutschen Auslandsschulen auch anders sein, doch das Typische und Gemeinsame überwiegt die Abweichungen.

Wie sieht nun das *Bachillerato mixto* an unserer Schule aus? Seit dem Beginn im September 1971, als es mit der 5. Klasse anfing, ist es jährlich um eine Klasse gewachsen, so daß es jetzt, im Schuljahr 1974/75, die 5.—8. Klasse umfaßt. Am Ende der 12. Klasse, also in 4 Jahren, soll an dieser neuen Schulform erstmals die Reifeprüfung abgenommen werden. Auch im Tempo der Durchführung unterscheiden sich die Schulen; so hat z. B. Bilbao gleich zu Anfang einen größeren Schritt getan, es führt schon in diesem Schuljahr die erste Reifeprüfung am Ende des *Bachillerato mixto* durch, während etwa Barcelona mit der Einführung zugewartet hat und daher erst 2 Jahrgänge der neuen Schulform aufweist.

Jede unserer „Bachillerato-mixto-Klassen" wird vierzügig geführt, wobei die Klassenstärke zwischen 26 und 38 schwankt. Je etwa die Hälfte der Schüler haben Deutsch oder Spanisch als Muttersprache, wobei freilich viele Schüler, als deren Muttersprache Deutsch angegeben wird, mindestens genauso gut Spanisch sprechen. Insgesamt kann man das „Mischungsverhältnis" zwischen spanischen und deutschen Schülern für ein *Bachillerato mixto*, eine „gemischte" Oberschule, als nahezu optimal bezeichnen. Dagegen ist im Lehrplan das Verhältnis zwischen deutschem und spanischem Anteil weniger harmonisch: Hier überwiegt der deutsche Anteil eindeutig. Der Lehrplan unserer deutsch-spanischen Oberschule unterscheidet sich nicht wesentlich von dem eines Neusprachlichen Gymnasiums in Deutschland. Der spanische Anteil beschränkt sich im gemeinsamen Unterricht auf Spanisch als Pflichtfach in allen Klassen, wobei allerdings Anforderungen gestellt werden, die denen spanischer Gymnasien entsprechen, Erdkunde in der 5. Klasse und Geschichte in der 8. Klasse in spanischer Sprache und nach spanischem Lehrplan.

Nur für die spanischsprechenden Schüler werden in ihrer Muttersprache unterrichtet: katholische Religionslehre, staatsbürgerliche Erziehung (F.E.N., Formación del espíritu nacional), Handarbeit (Hogar), woran jedoch auch möglichst viele deutsche Schülerinnen teilnehmen sollten, Einführung in die Terminologie der Mathematik und der Naturwissenschaften. Außerdem werden in den Klassen 5—7 für spanische Schüler Förderkurse in deutscher Sprache gehalten.

Trotz dieser Ein- oder Angliederung spanischer Fächer und trotz der zusätzlichen Anstrengungen, welche die Schule zugunsten ihrer spanischsprechenden Schüler unternimmt, ist das *Bachillerato mixto* im Kern seines Lehrplans deutsch. Das hat zur Folge, daß die Zahl der deutschen Lehrer bei weitem überwiegt, daß Didaktik und Methodik vorwiegend nach deutschen Maßstäben ausgerichtet werden, daß im allgemeinen Deutsch Unterrichtssprache ist und Spanisch nur in wenigen Fächern, daß es spanische Schüler wegen der sprachlichen Schwierigkeiten wesentlich schwerer haben als ihre deutschen Kameraden, daß wenig begabte

deutsche Schüler jahrelang im Windschatten der Sprachschwierigkeiten ihrer spanischen Mitschüler ein recht friedliches Dasein führen und dabei weit nach „oben" kommen können. Es ließen sich noch manche Folgen zeigen, die nicht, wie die hier genannten, alle negativ sind, doch brechen wir die Aufzählung ab, um ein Urteil über den bisherigen Verlauf und die Aussichten unseres *Bachillerato mixto* zu wagen.

Die Einführung der neuen Schulform war in der Schulgemeinde lange Zeit umstritten: Spanische Eltern und Lehrer fürchteten, die meisten spanischen Schüler seien dem für sie besonders anspruchsvollen Unterricht auf die Dauer nicht gewachsen; das führe zu einer Verdrängung des Spanischen und damit schließlich auch der Spanier aus unserer Schule, das *Bachillerato mixto* sei also nur der Weg zu einem *Bachillerato alemán*. Demgegenüber vertraten Schulvorstand und Schulleitung, aber anscheinend auch der größere Teil des Lehrerkollegiums und der Eltern, darunter viele Spanier, die Überzeugung, der gemeinsame Unterricht spanischer und deutscher Schüler sei ein wesentlicher Fortschritt. Am deutlichsten sichtbar wird diese Ansicht in der Festschrift zum 75jährigen Bestehen der Schule: Da dieses Jubiläum zusammentraf mit der Einführung des *Bachillerato mixto*, befassen sich mehrere Beiträge mit dem neuen Vorhaben, das somit zum zentralen Thema der Festschrift wurde. Zwar weisen die Autoren auf Bedenken und Schwierigkeiten hin, doch insgesamt überwiegt hoffnungsfrohe Erwartung. Nach enttäuschenden Erfahrungen, die man mit der Trennung der Oberschule in einen spanischen und einen deutschen Zweig gemacht hatte: Abneigung statt Verständnis, Überbetonung des Deutschen oder des Spanischen, Gegensatz statt Gemeinsamkeit, sah man in der gemeinsamen deutsch-spanischen Oberschule nicht nur eine folgerichtige Fortsetzung der gemeinsamen Erziehung in Kindergarten und Grundschule, sondern darüber hinaus die Erfüllung des 75jährigen Strebens nach einer gemeinsamen deutsch-spanischen Schulform.

Hat sich die Zuversicht, die in das neue Unternehmen gesteckt und mit der es auf die Bahn gebracht wurde, bewährt? Inzwischen sind neue Schwierigkeiten aufgetaucht, andere haben sich größer erwiesen als erwartet. Der Teufel steckt bekanntlich immer im Detail. Ohne Vollzähligkeit anzustreben, möchte ich auf die wesentlichen Schwierigkeiten hinweisen:

1. Der Unterricht in deutscher Sprache und vor allem der Unterricht im Fach Deutsch ist für Schüler und Lehrer mühsamer geworden. Das sprachliche Leistungsgefälle zwischen spanischen und deutschen Schülern ist im deutschsprachigen Unterricht zumindest in den ersten Klassen sehr groß. Sprachbegabte und fleißige spanische Schüler verringern zwar diesen Abstand von Jahr zu Jahr, doch bleibt er auch in der 8. Klasse noch beträchtlich. Inwieweit in den oberen Klassen das Leistungsgefälle so vermindert werden kann, daß es weder den Unterricht stark hemmt noch Schüler und Lehrer stark belastet, bleibt abzuwarten.

2. Aus dem sehr verschiedenen und vielfach differenzierten Maß, in dem unsere Schüler die deutsche Sprache beherrschen — oder eben nicht beherrschen —, ergeben sich fast ebenso vielfältige und erhebliche Schwierigkeiten für die Gestaltung des Lehrplans, die Auswahl der Lehrbücher, die Methodik. Die buntscheckige sprachliche Zusammensetzung der Schüler verlangt eine differenziert bestückte Palette pädagogischer Maßnahmen. Weder mit rein muttersprachlichem

noch mit waschechtem fremdsprachlichem Unterricht kommt man ans Ziel, sondern mit einer nach den jeweiligen Erfordernissen wohldosierten Mischung. Das „Mixto" unserer Oberschule läßt auch den Lehrer, und besonders den deutschen Lehrer, nicht los, es stellt ihm täglich neue Aufgaben. Zwar haben wir versucht, unterrichtliche Lösungen zu finden, die für das ganze *Bachillerato mixto* oder wenigstens für eine ganze Klasse gültig sein sollten, und unser Fachleiter für Deutsch hat sich mit besonderem Einsatz und Erfolg darum bemüht, aber Vielfalt und Neuartigkeit der Aufgaben bewirken, daß solche Lösungen doch nur Markierungen sind, zwischen denen sich der einzelne Lehrer den Weg bahnen muß.

3. Die Einbeziehung des spanischen Anteils erweist sich in der Durchführung erheblich schwieriger als im kühnen Anflug des Planes. Schon eine fruchtbare Beziehung zwischen dem Unterricht in deutscher oder spanischer Sprache ist schwer herzustellen, nicht zuletzt deshalb, weil sowohl die deutschen wie die spanischen Lehrer so stark durch ihre Berufspflichten gebunden sind, daß ihnen für das Studium des jeweiligen anderen Programms, den Vergleich und die Aussprache, wenig Zeit bleibt. Immerhin gibt es zwischen deutschem und spanischem Sprachunterricht, vor allem dank der Bemühungen der beiden Fachleiter, erfolgversprechende Ansätze zur Zusammenarbeit. Schwieriger gestaltet sich die Zusammenarbeit bei der Aufgabe, spanische Schüler in der Mathematik und den Naturwissenschaften, wo sie den deutschen Unterricht besuchen, in die spanische Terminologie einzuführen. Die hier besonders nötige Zusammenarbeit zwischen deutschem Fach- und spanischem „Terminologielehrer" wird von vornherein schon dadurch erschwert, daß die meisten spanischen Kollegen, die an unserer Schule Mathematik und Naturwissenschaften unterrichten, nicht Deutsch können. Überhaupt muß man feststellen, daß die deutsch-spanische Gemeinsamkeit in unserer Oberschule zwar als Ziel erkannt und bejaht wird, daß zu ihrer Verwirklichung aber noch viele Anstrengungen, guter Wille, Geduld und Erfindungsgabe nötig sein werden.

4. Noch eindeutiger, als man anfangs vorhersah, hat sich erwiesen, daß nur hochbegabte, und vor allem sprachlich hochbegabte, Schüler den Anforderungen des zweisprachigen Gymnasiums gewachsen sind. Das gilt besonders für die spanischen Schüler, die den größten Teil des Unterrichts in einer Sprache bewältigen müssen, die nicht ihre Muttersprache ist. Zwar haben wir versucht, diesem Erfordernis durch genaue Auswahl der Schüler, vor allem beim Übergang von der Grundschule zur Oberschule, gerecht zu werden, doch ist uns diese Auswahl trotz starkem Bemühen bisher noch nicht voll zufriedenstellend gelungen. Wir hoffen, daß die Strukturänderung, von der später noch die Rede sein wird, uns der Lösung des Problems näherbringt oder uns sogar die Lösung selbst schenkt.

Manche Leser, und vor allem die Lehrer unter ihnen, werden beim letzten Satz gelächelt haben. Welcher Schule wird die Lösung eines Problems oder die Verbesserung ihrer Struktur geschenkt? Nur unentwegtes und umsichtiges eigenes Bemühen können uns voranbringen; dabei müssen gerade an einer Auslandsschule die grundsätzlichen Fragen vor Ort durchdacht und einer Lösung nähergeführt werden, denn die zwar einengenden, aber auch hilfreichen schulgesetzlichen oder administrativen Vorschriften fehlen fast gänzlich.

Diese im Prozeß demokratischer Meinungs- und Willensbildung zeitraubende

Arbeit an Grundsatzfragen wird nicht in praxisfernen Amts- oder Studierstuben geleistet, sondern mitten im schulischen Alltag, der gespickt ist mit unvermeidbaren und unaufschiebbaren Pflichten. Wegen der idealen Struktur von morgen dürfen wir ja die konkrete Struktur von heute und den uns anvertrauten realen Schüler nicht übersehen oder vernachlässigen.

Immer wieder die Verbindung von Theorie und Praxis herzustellen ist zwar mühsam, aber diese Mühe kommt dem Aufbau des *Bachillerato mixto* zugute. Die Praxis hat mir schon in den 50er Jahren, als ich an der Deutschen Schule zu Porto ein dem *Bachillerato mixto* ähnliches System leitete, gezeigt, daß es unter günstigen Voraussetzungen erfolgreich sein kann.

Zu den wesentlichen Voraussetzungen gehört die sorgfältige, auf die Anforderungen des Schultyps abgestimmte Auswahl der Schüler. Hier setze ich große Hoffnungen in die von den deutschen Behörden empfohlene neue Schulstruktur. Sie sieht vor, daß fremdsprachige Kinder erst zu Beginn der Oberschule, also in die 5. Klasse, aufgenommen werden. Dieser „Begabteneinstieg" ist wohl allen Lesern dieses Heftes so bekannt, daß seine Darstellung hier nur ermüdende Wiederholung bedeuten würde. Erfahrungen an anderen Auslandsschulen haben gezeigt, daß sich durch diese Auslese die für ein *Bachillerato mixto* geeigneten Schüler gewinnen lassen. Auch der andere Pfeiler der neuen Struktur, die Verstärkung des spanischen Anteils in unserem *Bachillerato mixto* und die echte Integration des deutschen und spanischen Teiles zu einer gemeinsamen Oberschule, sollte so kräftig werden, daß er das neue Unterrichtsganze mittragen kann. Freilich wird noch viel geistige Arbeit nötig sein, bis die Pfeiler des neuen Gebäudes richtig stehen und genügend abgestützt sind, bis dann schließlich das neue *Bachillerato mixto* zu dem wohlgefügten Ganzen wird, das wir erhoffen und erstreben.

Das „Bachillerato mixto" an der Deutschen Schule Bilbao

Von Albrecht Weimann, Studiendirektor an der Deutschen Schule Bilbao

Am 19. 9. 1969 wurde durch das *Ministerio de Educación y Ciencia* ein Erlaß im *Boletín Oficial del Estado* veröffentlicht, in dem verfügt wird, daß die Abschlußzeugnisse ausländischer Schulen mit Sitz in Spanien, an denen nach dem Lehrplan ihrer Länder unterrichtet wird, mit den entsprechenden Zeugnissen des spanischen Bachillerato gleichzusetzen sind.

Dieser Erlaß, verbunden mit der *Nueva Ley de Educación*, ist die bedeutendste Entscheidung der spanischen Regierung hinsichtlich der Auslandsschulen innerhalb ihres Territoriums. Die spanische Regierung bot nämlich hiermit die einmalige Chance, einen alten Traum zu verwirklichen, eine Wunschvorstellung zu realisieren: die Integration des spanischen Bachillerato-Zweiges mit den deutschen Oberschulklassen zu einer deutsch-spanischen Oberschule, die in gemeinsamen Klassen, nach einheitlichem Lehrplan, von spanischen und deutschen Lehrern unterrichtet, zu dem einen Ziel führt: der Reifeprüfung gleichermaßen für spanische wie für deutsche Schüler. Dieser Schultyp wird *Bachillerato mixto* genannt.

Bis dahin waren die spanischen Schüler wegen der geringen Anzahl deutscher Schüler an der Deutschen Schule Bilbao bereits weitgehend in den deutschen Zweig integriert; ihnen wurde neben dem spanischen der gesamte deutsche Lehrplan geboten. Diese Struktur ermöglichte an unserer Schule sehr viel mehr „Begegnung" als vergleichsweise an den Deutschen Schulen Madrid oder Barcelona. Allerdings hörte diese Begegnung oder Gemeinsamkeit regelmäßig nachmittags im Bachillerato-Unterricht, bei den Zeugnissen, den Versetzungen und endgültig in der O 6 (10. Klasse) auf, wenn sich die spanischen Schüler auf ihr Schlußexamen vorbereiteten und am deutschen Unterricht innerlich nur noch als Gastschüler teilnahmen; es waren groteske Erscheinungen entstanden wie Zwei-Stufen-Schüler, das sind Wiederholer, die im deutschen Zweig Repetenten, im spanischen Zweig jedoch versetzt worden sind, oder Schüler, die in Nachprüfungen am Instituto spanische Fächer, in denen sie durchgefallen waren, nachholen mußten. Sie zeigten im Extrem, wie unvollkommen diese Struktur noch war. Die *convalidación* dagegen war der Deutschen Schule Bilbao fast „auf den Leib geschnitten" — nicht von ungefähr, denn sie war das Werk des damaligen Staatssekretärs im Ministerium, Ricardo Diez Hochleitner, eines ehemaligen Schülers der Deutschen Schule Bilbao. Die bereits vollzogene weitgehende Integration spanischer Schüler in den deutschen Lehrplan gab der Schule einen erheblichen Vorsprung bei der Umstellung auf das Bachillerato mixto.

So sehr die Verhältnisse an der Deutschen Schule Bilbao und der Gesetzestext des Ministeriums einer Umstrukturierung entgegenkamen, so mühevoll waren doch die Verhandlungen, die der Schulleiter, Oberstudiendirektor Dr. Rüland, zu führen hatte. Von deutscher Seite mußte vor allen Dingen die Genehmigung für einen Reifeprüfungsabschluß nach nur 8jähriger Oberschulzeit erreicht werden. Von spanischer Seite waren die Konvalidierung der Klassenstufen und die Auflagen, die unserem Stundenplan gemacht wurden, auszuhandeln. Diese Verhandlungen zogen sich etwa 1½ Jahre hin und konnten endlich mit Unterstützung von Herrn Botschaftsrat Dr. Minwegen von der Deutschen Botschaft in Madrid zu einem glücklichen Abschluß geführt werden. Im *Orden Ministerial* vom 2. 4. 1971 wurde die Gleichstellung ausgesprochen.

Zu gleicher Zeit mußte die Elternschaft der Deutschen Schule überzeugt werden, daß die Ausschöpfung aller Möglichkeiten, die das neue Gesetz bietet, von großem Vorteil für die schulische Ausbildung ihrer Kinder sei. Für die Eltern war die Umstellung sicher kein leichter Entschluß, zumal ihre Kinder nach dem neuen Plan ein Jahr länger als gleichaltrige spanische Kameraden zur Schule gehen mußten. Unsere Bestrebungen wurden durch die *Nueva Ley de Educación* unter Minister Villar Palasí begünstigt. Dieses Gesetz sieht die Aufstockung des spanischen Bachillerato von 6 auf 8 Jahre vor. Belastet wurde unser Gespräch mit den Eltern durch die Zurückhaltung der Eltern gegenüber dem Neuen und durch die Befürchtung, daß in Zukunft Übergänge spanischer Schüler von der Deutschen Schule Bilbao auf spanische Schulen sehr viel schwieriger sein würden. Der Schulvereinsvorstand und die Schulleitung sowie das gesamte Kollegium überzeugten durch geduldige Verhandlungen und ständig neue Information schließlich die Elternschaft. In einer Elternversammlung am 12. 2. 1970 entschieden sich die Eltern für den Strukturwandel an unserer Schule bei nur 7 Gegenstimmen.

Unerwartet tauchten zwei bürokratische Schwierigkeiten auf und mußten behoben werden, ehe wir mit der Umstellung beginnen konnten. Unglücklicherweise ging in dieser Zeit durch ein Mißverständnis die Anerkennung der Deutschen Schule Bilbao als *Colegio Reconocido Superior* verloren. Unter den Eltern herrschte verständliche Unruhe. In langwierigen Verhandlungen erreichten wir die Wiederanerkennung. In dieser schwierigen Situation unterstützten in besonderer Weise die Eltern die Bemühungen der Schule. Eine Gruppe einflußreicher Eltern aus Madrid wies dem Ministerium bei der Comisión Permanente des Consejo Nacional Formfehler nach, und es kam im September 1972 zu einer einstweiligen Verfügung. Die Konvalidierung wurde annulliert. Es waren neue, zähe Verhandlungen nötig.

Am 2. 11. 1972 wurde die Konvalidierung dann doch wieder und dieses Mal endgültig erteilt.

Es kam nun die Phase gründlicher Diskussionen zwischen Schulverein, Schulleitung und Kollegium; es ging darum, die Möglichkeiten des neuen Gesetzes voll auszuschöpfen. Alle Beteiligten waren sich darüber im klaren, welche großen pädagogischen und didaktischen Vorteile die Ausrichtung der Schule auf den deutschen Lehrplan mit sich bringen würde. Die leidige Teilung der Klassen, die permanente Zweigleisigkeit für die spanischen Schüler mit ihrer ungeheuren Doppelbelastung konnten endlich aufgehoben werden.

Das Kollegium hat in dieser Zeit eine außerordentlich große Arbeit geleistet. In allen Fächern mußten neue Lehrpläne erstellt werden, die der Verkürzung der Schulzeit auf 8 Jahre Rechnung trugen. Auch die besondere Struktur, die Notwendigkeit, s p a n i s c h e Schüler zur deutschen Reifeprüfung zu führen, mußte berücksichtigt werden. Diese neuen Lehrpläne befinden sich im Augenblick in der Erprobung und werden dauernd in Fachkonferenzen überprüft und diskutiert. Der Dialog zwischen den einzelnen Fächern und zwischen spanischen und deutschen Lehrern ist hier besonders wichtig.

Das Fach Deutsch bekommt durch das *Bachillerato mixto* ein noch größeres Gewicht, als es schon früher gehabt hatte. Es muß für dieses Fach — methodisch und didaktisch — eine Sonderform erarbeitet werden, da Deutsch weder als reine Fremdsprache noch als Muttersprache unterrichtet werden kann. In der Diskussion über dieses Fach wurde der Begriff „Deutsch als Unterrichts- und Prüfungssprache" eingeführt und scheint sich durchzusetzen; mit diesem Begriff ist gemeint, daß Deutsch für den spanischen Schüler als Fremdsprache gelehrt wird, daß es aber die Basissprache für die Vorbereitung zur deutschen Reifeprüfung ist. Alle in der deutschen Sprache unterrichteten Fächer tragen hier wesentlich zum sprachlichen Unterricht bei.

Selbst Fächer wie Latein, Biologie oder Kunsterziehung seien in dieser Weise für den deutschen Sprachunterricht an unserer Schule sinnvoll, stellte der langjährige Prüfungsvorsitzende, Herr Ministerialrat Diehl, Düsseldorf, bei seinen Unterrichts- und Schulbesuchen fest. Die Schwierigkeit der mathematisch-naturwissenschaftlichen Terminologie scheint durch den zusätzlich stattfindenden und durch die spanische Regierung obligatorisch gemachten Terminologie-Unterricht abgebaut zu werden. Mit dem kommenden Schuljahr wird durch die Einführung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweiges in O 8 — bei Eliminierung von Latein —

eine Akzentverschiebung vorgenommen und damit dem zunehmenden Interesse an den Naturwissenschaften Rechnung getragen.

Schon bald nachdem die Umstellung vorgenommen worden war, zeigten sich die ersten Vorteile. Die Klassengemeinschaften wurden viel fester, da sich die Integration deutscher und spanischer Schüler durch den gemeinsamen Unterricht und den gemeinsamen Lehrplan, vor allem aber durch das gemeinsame Ziel viel schneller vollzog. Der Schwerpunkt lag von jetzt an auf der deutschen Versetzung und dem Ziel der deutschen Reifeprüfung. Lehrer und Eltern stellten eine durch die Harmonie des Lehrplanes zunehmende Konzentration des gesamten Unterrichts und damit eine für die Kinder außerordentlich förderliche Kräfterationalisierung fest.

Nachteile des neuen Systems zeigten sich nicht. Als gewisse Schwierigkeit erwies sich, daß die spanischen Schüler nun in stärkerem Maße den Unterschied zwischen spanischer und deutscher Unterrichtsmethode feststellen konnten und die spanischen Kollegen, die weiterhin den Vortrags- und Nachlernunterricht pflegten, sehr bald an Autorität verloren. In freundschaftlichen Kollegengesprächen versuchen wir, diese Methoden-Differenz weiter abzubauen.

Der häufige Regierungswechsel erwies sich als hemmend. Die *Nueva Ley de Educación* wurde nur sehr zögernd durchgeführt. Dadurch schob sich die zeitliche Anpassung des spanischen Bachillerato an die 8jährige Reifeprüfung weiter hinaus. Einige weitere Jahrgänge unserer Schüler werden erst ein Jahr später zum Studium kommen, jedoch soll bis 1978 die Angleichung durchgeführt werden.

Die Konvalidierung der Klassenstufen bereitet nach unseren vielfachen Erfahrungen keinerlei bürokratische Schwierigkeiten. Das Verfahren konnte wesentlich vereinfacht werden. Daß ein Schulwechsel — vor allem in der Oberschule — dem Schüler selbst außerordentliche Schwierigkeiten bereitet, ist gar keine Frage. Daher versuchen wir durch genauere Beobachtung der spanischen Schüler während der Grundschulzeit, in der sie nach wie vor sowohl den deutschen als auch den spanischen Zweig besuchen, und durch erhöhte Prüfungsanforderungen beim Übergang zur Oberschule stärker auszuwählen. Das erste Oberschuljahr (5. Schuljahr) hat als Beobachtungsstufe ein besonderes Gewicht. Die Eltern werden zusätzlich zum Halbjahreszeugnis sowohl am 15. 12. als auch am 15. 4. über den Leistungsstand ihrer Kinder informiert. In ständigen Gesprächen mit den Eltern werden die schulischen Ausbildungsmöglichkeiten der Kinder besprochen und Lösungswege gesucht. Da die *Enseñanza General Básica* in ihrem ersten Abschnitt mit dem 5. Schuljahr endet, hat sich ein Übergang der spanischen Schüler am Ende der O 1 auf ein spanisches Colegio als günstiger Zeitpunkt erwiesen. Auch an unserer Schule setzen wir große Hoffnungen in die von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln geplante Einführung des sogenannten „Begabten-Einstiegs" im 4. und 5. Schuljahr. Es ist sehr gut möglich, daß dieses Modell eine Lösung der Schülerauswahl im Hinblick auf das *Bachillerato mixto* und die deutsche Reifeprüfung sein wird.

Ende Mai 1975 wird an unserer Schule zum ersten Male eine vollgültige deutsche Reifeprüfung für 20 spanische Schüler abgenommen. Hierbei handelt es sich nicht um die Anerkennung einer schulischen Abschlußprüfung. Diese Prüfung ist der sinnvolle Abschluß des *Bachillerato mixto*.

Die kürzliche Einführung der Auswahlprüfungen an den spanischen Universitäten (Numerus clausus der Spanier) hat die Vorbereitung auf die Reifeprüfung außerordentlich belastet. Zum einen mußte die Reifeprüfung vorverlegt werden, da die Universität ihre Prüfungen bereits Mitte Juni durchführt. Zum anderen mußten die Schüler mit den von den Universitäten vorgeschriebenen Prüfungsgegenständen vertraut gemacht werden. Da diese zum Teil nicht in den deutschen Lehrplänen vorgesehen sind und die Lehrpläne nicht mehr wesentlich modifiziert werden konnten, mußte die Vorbereitung auf die Prüfung dieses Jahr in einen Zusatz-Unterricht verlegt werden, der die Schüler zeitlich und kräftemäßig sehr belastete. Ständige Kontakte und Verhandlungen mit der Universität Bilbao versprechen eine Lösung dieses Problems, und sicherlich werden sich die Schwierigkeiten in den kommenden Jahren verringern, wenn aus den praktischen Erfahrungen der Prüfungen die notwendigen Folgerungen gezogen werden können. Vor allem werden dann die in der Auswahlprüfung (*Selectividad*) geforderten Unterrichtsstoffe langfristig in den deutschen Lehrplan eingebaut werden können. Hoffen wir, daß die spanischen Universitäten nicht allzu lange mit dieser Prüfung experimentieren!

Über die Erfahrungen der ersten deutschen Reifeprüfung als Abschluß des Bachillerato mixto soll zu einem späteren Zeitpunkt berichtet werden.

Die „Neue Sekundarstufe" an der Deutschen Schule Valencia

Von Gottfried Allhoff, Leiter der Deutschen Schule Valencia

Die Enquête-Kommission des Bundestages und der Konstanzer Professor Dr. Peisert hatten durch ihre Untersuchungen zutage gefördert, was langjährigen Auslandslehrern nicht ganz neu war: die Krisenlage der deutschen Auslandsschulen. Die oft recht unbekümmerte Fortschreibung einstmals vielleicht sinnvoller Lehrverfassungen, die mangelnde Fähigkeit, sich längst veränderten gesellschaftlichen Bedingungen anzupassen, fehlende pädagogische und bildungsökonomische Leitlinien und geringe Effizienz wurden u. a. als Ursachen für eine unbefriedigende Schulform ausgemacht, auf deren Fassade anspruchsvoll das Wort „Begegnungsschule" prangte.

Bei steigenden Ausgaben für diese Schulen konnte es den zuständigen Stellen jedoch nicht auf Dauer verborgen bleiben, daß die wohltönende Bezeichnung eine Schulwirklichkeit verschleierte, die nach kulturpolitischen, sozialen und pädagogischen Maßstäben längst fragwürdig geworden war. Diese Zusammenhänge sind oftmals dargestellt worden und bedürfen keiner weiteren Erörterung.

Auf der Suche nach einem Ausweg aus dieser Situation stieß man auf die hohen Erfolgsquoten der deutschen Schulen in Athen und Istanbul, wo ca. 90 % der aufgenommenen fremdsprachigen Schulanfänger die Hürde der Reifeprüfung nahmen. Die Struktur dieser Schulen war ursprünglich wohl eher Ergebnis einer Notlage, denn nicht Erkenntnis hatte die Verantwortlichen dort von vornherein auf Kindergarten und Primarstufe verzichten lassen. Die Landesgesetze gestatteten den Fremdsprachenunterricht erst just in dem Alter, in dem Erkennen und pro-

gnostische Aussagewerte über den Schulerfolg möglich sind. Die genannten Erfolgsquoten hätten also geradezu Beweismaterial für die neuesten Ergebnisse der Begabungsforschung abgegeben.

Da die Teilnahme an den Ausleseverfahren für die Aufnahme in diese Schulen jedem interessierten Schüler offensteht, nachgewiesene Begabung somit einzige Voraussetzung für den Besuch dieser bikulturellen Schulen ist, war das Entstehen eines privaten Interessengeflechtes erst gar nicht möglich. Die „soziale Öffnung" wurde damit zwangsläufig integrierter Bestandteil dieser oder ähnlich strukturierter Auslandsschulen.

Innerhalb dieses Erfahrungskontextes sind wohl alle Versuche zu betrachten, die an mehreren deutschen Auslandsschulen inzwischen mit Genehmigung der Zentralstelle eingeleitet wurden. Diese Versuchsklassen, denen noch soeben in der Bezeichnung „Seiteneinstieg" oder „seitlicher Einstieg" der Ruch fragwürdiger Herkunft anhaftete, haben sich längst durch unbestreitbare Anfangserfolge legitimiert. Sie laufen unter der Bezeichnung „Neue Sekundarstufe", die den Anspruch verdeutlicht, der an sie gestellt wird.

Die Deutsche Schule Valencia praktiziert die neue Form der selektiven Aufnahme seit dem Schuljahr 1972/73. In zwei Tageszeitungen waren die Voraussetzungen für die Aufnahme in die Schule erläutert worden und der vorbereitende Sprachkursus von 4 Wochenstunden wurde kostenlos angeboten. Das Ergebnis schien wenig ermutigend, denn es gingen nur insgesamt 36 Anmeldungen ein; der Notendurchschnitt allerdings war erfreulich gut:

14	Schüler(innen)	— gut—sehr gut (1,12—1,77)
6	„	— gut (2,00)
9	„	— befriedigend (2,28—3,00)
7	„	— befriedigend—ausreichend (3,16—3,76).

Die soziale Herkunft, orientiert am Berufsbild der Väter, zeigte folgende Verteilung:

1.	Universitätsabsolventen (2 Universitätsprofessoren, 3 Institutsprofessoren, 1 Arzt, 1 Chemiker, 1 Veterinär, 1 Richter, 1 Ingenieur, 1 Rechtsberater)	11
2.	Volksschullehrer	1
3.	Unternehmer	2
4.	Angestellte (Bank, Verwaltung) (davon 2 Universitätsabsolventen)	16
5.	Handel	6

Der Vergleich mit einer im November 1971 erstellten Statistik über die Schichtenzugehörigkeit der Eltern unserer Schüler ergab ein fast identisches Bild.

Aufgrund der geringen Zahl brauchte keine Vorauslese für den Sprachkursus durchgeführt zu werden, sondern alle angemeldeten Schüler begannen den vorbereitenden Sprachkursus. Sie kamen pünktlich und regelmäßig, nur zwei blieben

später dem Unterricht wegen mangelnden Interesses fern; ein hochbegabtes Mädchen wurde gegen ihren Willen von der Mutter abgemeldet: es mußte die jüngere Schwester beaufsichtigen! In allen drei Fällen zeigte sich während der Unterhaltung mit den Eltern lehrbuchhaft die Wirkung schichtenspezifischer Mechanismen in deren Verhaltensstil: geringes Aufstiegsstreben, fehlende Bildungsmotive, mangelnde Bereitschaft, für erst später erfüllbare Erwartungen gewisse Unannehmlichkeiten in Kauf zu nehmen.

Die Unterrichtsarbeit auf der Basis des Lehrwerks „Vorwärts" erwies sich als recht erfolgreich, vor allem hinsichtlich des raschen Lerntempos bei anhaltenden ausgezeichneten Gedächtnisleistungen. Im weiteren Verlauf des Kurses wurden dennoch Leistungsunterschiede deutlich, die dann in Tests, Probeunterricht in spanischer Sprache und Rechenarbeiten weiter überprüft wurden. Die Auslese verlief kontinuierlich. Die Eltern zeigten ausnahmslos Verständnis für die Begründung, daß ein bikulturelles Schulsystem spezifische Schwierigkeiten biete und somit allgemeine und spezifische Begabung voraussetze.

Zum Schuljahresbeginn 1972/73 wurden 10 Schüler(innen) der Gruppe in die 5. Klassenstufe aufgenommen, zwei weitere kamen hinzu; einer hatte die Deutsche Schule schon seit dem Kindergarten besucht. Wegen mangelnder Deutschleistungen hatte er die Schule am Ende des 4. Schuljahres verlassen sollen, doch seine übrigen Leistungen waren gut. Man ging von der Annahme aus, daß er aufgrund von 6 Jahren Vorsprung nun im Deutschunterricht der „Anfänger" Fuß fassen könne. Das war ein Irrtum: Der an muttersprachliche Unterrichtsmethodik anknüpfende Sprachlernprozeß hatte ihn nicht zur syntaktisch richtigen Versprachlichung einfachster Sachverhalte befähigen können, selbst sein Vorsprung im Wortschatz war bald aufgezehrt. Statistisch betrachtet ist dieser Einzelfall sicherlich kein Beweis für die Richtigkeit der Konzeption „Neue Sekundarstufe" gegenüber der sogenannten „Begegnungsschule", dennoch handelt es sich wohl um einen exemplarischen Einzelfall.

Im Schuljahr 1973/74 nahmen wir persönlichen Kontakt mit den Direktoren von 24 „Colegios Nacionales" auf. Im Gespräch wurde die Zielsetzung unserer Schule eingehend erläutert und auch dargelegt, daß aus pädagogischen Gründen nur sehr begabte Schüler in ein bikulturelles Schulsystem aufgenommen werden sollten. Die Bereitschaft dieser Schulen zur Zusammenarbeit übertraf alle unsere Erwartungen. Die von uns vorbereiteten Informationsblätter händigten die Klassenlehrer nur den besten Schülern aus, so daß eine Vorauslese von diesen Schulen selbst durchgeführt wurde. Bis zum Stichtag lagen 257 Anmeldungen vor; der Notendurchschnitt der gemeldeten Schüler in Spanisch, Rechnen und Sachkunde ergab folgende Verteilung:

114 Schüler(innen) — sehr gut
107 „ — gut
15 „ — befriedigend

Für 17 Schüler(innen) wurde von der Schule ein IQ von „über 100" angegeben.

Die Schüler nahmen an einem informellen Testverfahren teil, das an einem Tag in 10 Gruppen von jeweils zwei Lehrern durchgeführt wurde. Von insgesamt 141 möglichen Leistungspunkten erreichten

18—20	—	4	Schüler(innen)
21—30	—	5	„
31—40	—	14	„
41—50	—	35	„
51—60	—	44	„
61—70	—	41	„
71—80	—	39	„
81—90	—	16	„
91—100	—	12	„
101—110	—	3	„
115	—	1	„

Die besten Schüler, 41 Jungen und 19 Mädchen, bei denen hohe Leistungsnoten und das Testergebnis übereinstimmten, wurden in zwei vorbereitende Sprachkurse aufgenommen. Dabei zeigte sich, daß jegliche Begabtenauslese schichtenspezifische Auswirkungen hat. Aus der Gruppe der Kinder, deren Väter ein Universitätsstudium abgeschlossen hatten, schafften etwa 70 % die Zulassung. Der Prozentsatz der erfolgreichen Kinder aus wirtschaftlich schwachem Milieu betrug dagegen nur 18 %.

Dieses Ergebnis kann nur denjenigen Ärgernis sein, die das Wort „Gleichheit" aus ideologischer Verblendung stets mißdeuten, die begrenzten Möglichkeiten einer deutschen Auslandsschule nicht sehen wollen oder ihre Funktion mißverstehen. Unser System kann keine kompensatorische Bildung anbieten (wie sollten wir dann auslesen und unsere Plätze verteilen?), sondern diese Aufgabe muß den Gastländern wohl selbst überlassen bleiben.

Von den 60 Kursteilnehmern wurden die 25 leistungsbesten zum Schuljahr 1974/75 in die Schule aufgenommen; wenn die wirtschaftlichen Verhältnisse der Eltern es erforderten, wurden sie ganz oder teilweise von der Zahlung des Schulgeldes und der Lernmittel befreit. Das Wort von der richtig verstandenen „sozialen Öffnung" ist also beim Aufbau der begabungsorientierten „Neuen Sekundarstufe" kein leeres Schlagwort. Eben darum wurde das Projekt von den Direktoren der „Colegios Nacionales" so erfreut aufgenommen und die Lehrer an diesen Schulen für die Mitarbeit gewonnen.

14 weitere Schüler(innen), die nicht aufgenommen wurden, nehmen weiterhin regelmäßig an einem deutschen Sprachkurs teil, der die Arbeit des Vorbereitungskursus systematisch fortsetzt; sie können zwar nicht mehr in die „Neue Sekundarstufe" zugelassen werden, doch neben ihrer Ausbildung an einer spanischen Schule Kenntnisse in der deutschen Sprache erwerben.

Die Integration der Schüler der „Neuen Sekundarstufe" in das Schulsystem ist völlig reibungslos verlaufen. Die Klassen zeichnen sich aus durch ihre Lernbereitschaft und Leistungsmotivation; der Notendurchschnitt in fast allen Fachbereichen liegt höher als in den übrigen Klassen.

Dennoch sollten insgesamt betrachtet diese Anfangserfolge, erzielt durch strukturelle Veränderungen, vorsichtig beurteilt werden; euphorischer Überschwang vernebelt nur den Blick für noch vor uns liegende Problemstellungen, die u. a. die Lehrverfassung und die curricularen Entscheidungen betreffen.

Der Bericht über die „Neue Sekundarstufe" wäre unvollständig ohne einige Anmerkungen zum deutschen Sprachunterricht mit dem Lehrwerk „Vorwärts". Niemand wird bestreiten, daß die Unterrichtsarbeit nach fremdsprachlichen methodisch-didaktischen Unterrichtsprinzipien zu organisieren ist. Im Hinblick auf den frühzeitig einsetzenden Fachunterricht ist die Sicherheit in der freien Produktion syntaktisch richtiger Sätze vornehmliches Lernziel; darüber hinaus muß rechtzeitig ein Wortschatz vermittelt werden, der die Kommunikation in diesem Fachunterricht zwischen Lehrer und Schüler überhaupt ermöglicht. Die Erfahrungen in der praktischen Unterrichtsarbeit haben inzwischen gezeigt,

— daß ein Vergleich mit anderen Lerngruppen (z. B. „Vorwärts" an *„comprehensive schools"*) nicht ohne weiteres zulässig ist, da z. B. Wochenstundenzahl, Begabungsvoraussetzungen und Motivationsbedingungen in der „Neuen Sekundarstufe" anders sind;

— daß die Stoffverteilung nicht an die Erfahrungen mit anderen Lerngruppen anknüpfen kann, da das Lerntempo in der „Neuen Sekundarstufe" rascher ist und auch sein muß;

— daß bei ausschließlicher Verwendung dieses Lehrwerks der altersgemäße Einsatz des angebotenen Textmaterials kaum möglich ist, da die einzelnen Stufen viel früher abgeschlossen werden könnten, als dies von den Autoren aufgrund anderer Ausgangsbedingungen geplant ist;

— daß deshalb „flankierende Maßnahmen" notwendig sind, die, ohne die sprachstrukturellen Kenntnisse der Schüler zu überschreiten, den Wortschatz gezielt in einem vorbereitenden Fachunterricht erweitern;

— daß die Erarbeitung erdkundlicher und geschichtlicher Themen die Schüler außerordentlich zu interessieren und motivieren vermag und die zu diesem Zwecke zusätzlich verfaßten Texte die durch „Vorwärts" erlernten Sprachstrukturen sinnvoll berücksichtigen können;

— daß es — kurzum — nicht tabu ist, zu erörtern, ob die Unterrichtsstrategie völlig an die methodisch-didaktisch vorentschiedene Verfahrensweise des Lehrwerks anschließen muß.

Die Lernziele, die Schülergruppen, die Lehrwerke usw. ergeben in der „Neuen Sekundarstufe" ein dynamisches und auch neuartiges Bedingungsgefüge; nur die ständige, kritische Überprüfung aller Faktoren kann den erfolgreichen Aufbau dieser neuen Schulform sichern. So werden wir z. B. schon ab der 7. Klassenstufe im Schuljahr 1975/76 den Integrationsprozeß einleiten und den Mathematik- und Physikunterricht in deutscher Sprache erteilen. Bevor dies jedoch in der Lehrverfassung festgeschrieben wird, sollten die Unterrichtsergebnisse abgewartet werden.

Aus den Darlegungen folgt, daß die „Neue Sekundarstufe" noch geformt werden muß, bis sie dem anspruchsvollen Begriff entspricht; der Begriff allein bedeutet noch keine Überwindung der eingangs skizzierten Krise der Deutschen Auslandsschule.

Die Deutsche Schule San Sebastián

Von Dr. Heinrich Brück, Leiter der DS San Sebastián

Die Deutsche Schule San Sebastián führt mit über 400 Schülern einen zweijährigen Kindergarten, eine achtklassige *Educación básica*, den 5. und 6. Bachillerato-Kurs und einen Deutschen Zweig, der bis zur 6. Klasse geht. In Grund- und Oberschule sind tätig: 6 entsandte deutsche Lehrkräfte, 2 deutsche Ortskräfte (mit halber Stelle), 6 spanische *Licenciados*, 6 *Maestros*, 4 *Profesores especiales*. Die spanischen Lehrkräfte sind z. T. nur stundenweise beschäftigt. Im Kindergarten sind 1 entsandte Kindergärtnerin und 3 deutsche Ortskräfte tätig.

Struktur der Schule

Als im April 1971 die Deutsche Schule ein in der spanischen Öffentlichkeit viel beachtetes Fest zum 50jährigen Bestehen feierte, ahnte noch niemand, daß die kontinuierliche Weiterentwicklung der Schule bald durch einen Erlaß des Auswärtigen Amtes gestoppt werden sollte.

Seit 1966 hatte die Schule Schlußprüfungen durchgeführt, und 1969 hatte sie von der KMK die Anerkennung als „Deutsche Schule, die zur Schlußprüfung führt" erhalten. Am 28. 2. 1972 teilte die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen die Notwendigkeit einer Umstrukturierung mit, nach der die Schule aus einer sog. Begegnungsschule in eine Schule mit verstärktem Deutschunterricht (Modell I) umgewandelt wird. Dazu bleibt ein kleiner deutscher Zweig bis zur 6. Klasse, in dem die Schüler nach innerdeutschen Lehrplänen unterrichtet werden. Die Umstrukturierung muß bis Ende des Schuljahres 1974/75 abgeschlossen sein. Von 12 vermittelten deutschen Lehrkräften im Jahre 1971 bleiben der Schule dann noch 5 Lehrer und eine Kindergärtnerin erhalten. Darin eingeschlossen ist ein deutscher Schulleiter.

Das Unterrichtsziel für die Schüler des Spanischen Zweiges ist die Vermittlung guter deutscher Sprachkenntnisse und die Teilnahme an der Sprachprüfung für das Deutsche Sprachdiplom Stufe I. Diese Prüfung, die für alle Schüler der Abschlußklasse Pflicht ist, fand erstmalig im April 1975 statt.

Bisher zeigten die Eltern und Schüler wenig Bereitschaft für diese Prüfung, da man mit der Stufe I wenig anfangen kann, wenn nicht die Möglichkeit einer Weiterführung zur Stufe II geboten wird. Eine solche Möglichkeit scheint sich abzuzeichnen, wenn genügend Schüler nach Abschluß der 10. Klasse noch 2 weitere Jahre 4 Stunden wöchentlich zu einem Abendunterricht in die Deutsche Schule kommen.

Deutscher Schulleiter

Ein deutscher Schulleiter soll nach dem Wunsch der Eltern und der Zentralstelle weiterhin die Schule leiten. Wenn der Leiter einer Schule nach Modell I auch nur einen begrenzten Einfluß auf Stoffverteilung und Methode hat, da nur ein Fünftel des Unterrichts in der Gesamtklasse von einer deutschen Lehrkraft gegeben wird, so kann er doch wesentlich mehr als eine Verwaltungsfunktion ausüben:

er kann der Schule deutsche Gesichtszüge verleihen, die nach außen u. a. bei Schulveranstaltungen kultureller, geselliger und sportlicher Art deutlich werden. Schulfeste und Feiern, die sich an deutsche Sitten anlehnen, bedeuten für Eltern und Schüler mehr als Zuckerguß und Verpackung. Die Wechselwirkung zwischen Sprachunterricht und deutschem Ambiente sollte nicht unterschätzt werden. Für die Eltern sind die deutschen Akzente einer Deutschen Schule nicht minder wichtig als der deutsche Sprachunterricht ihrer Kinder. Gute spanische Schulen gibt es genügend, aber nicht Schulen, in denen der Sprachunterricht eingebettet ist in die Atmosphäre des Landes, dessen Sprache erlernt wird.

Wenn kein deutscher Schulleiter vorhanden ist, werden die an einer Schule verbleibenden deutschen Lehrkräfte nicht viel mehr ausrichten können, als deutschen Sprachunterricht zu erteilen.

Beim Modell I kann man vielleicht differenzieren nach Schulen mit und ohne deutsche Schulleitung.

Unterbringung der Schule

Mit Bekanntwerden der Umstrukturierung entstand das nicht verstummende Gerücht, die Deutsche Schule schließe. Das hatte zur Folge, daß die Schülerzahl von 440 auf 400 zurückging. (Inzwischen ist sie wieder gestiegen.) Die Unsicherheit der Eltern war auch durch die Unterbringung der Schule in 5 alten Villen bedingt, von denen man wußte, daß sie baupolizeilichen und pädagogischen Vorstellungen nicht mehr genügten. Die Eltern standen vor der Alternative, aus eigener Kraft ein neues Schulgebäude zu errichten oder die Schule aufzugeben. Nach langen Beratungen entschloß man sich für einen Neubau und gründete dafür eine Cooperativa, in die jede Familie, die Kinder auf der Schule hat, eine Eintrittssumme zahlt. Diese Summe wird nach Abgehen des letzten Kindes der Familie zinslos zurückgezahlt.

Die Cooperativa konnte inzwischen mit diesen Eintrittssummen ein Grundstück erstehen und einen Architekten mit der Bauplanung beauftragen. Noch viele Überlegungen und Sorgen versperren den Blick auf ein neues Schulgebäude, das die Voraussetzung für ein Weiterbestehen der Schule ist. Bewundernswert sind die Opferbereitschaft und die Zielstrebigkeit der Eltern, die zur Hoffnung auf das Gelingen des Werkes berechtigen.

Die Deutsche Schule Sevilla

Von Gerhart Frey, Leiter der DS Sevilla

Die Umbildung des Colegio Alemán Sevilla in eine Schule nach Modell I liegt nur wenige Jahre zurück. Trotzdem ist ein Erfahrungsbericht heute schon möglich. Lehrkräfte, die lange genug an der Schule arbeiten, um die frühere Form mit der jetzigen vergleichen zu können, sehen in der Umstrukturierung eine echte Reform: Die Schule hat endlich Ziele, die einigermaßen genau beschrieben werden können, und das wirkt sich auf die gesamte Arbeit positiv aus:

a) Der Schüler weiß, daß er eine spanische Schule besucht, die ihn in erster Linie für eine Laufbahn in seinem Lande vorbereitet. Dabei hat er die Chance, eine fremde Sprache — Deutsch — vergleichsweise gründlich und eine zweite — Englisch — mindestens bis zu einem an den guten Schulen des Landes erreichbaren Grad zu erlernen.

b) Der Deutschlehrer weiß endlich, wie er seine Aufgabe zu verstehen hat: Er lehrt eine fremde Sprache. Er kann sich an didaktische Prinzipien und Ziele halten und geeignete Methoden entwickeln. Seine Aufgabe ist jetzt lösbar, früher war sie es nicht.

Im Rückblick wird deutlich, was die Deutsche Auslandsschule Schülern und Lehrern eigentlich zugemutet hat. Die Schüler hatten ein unterrichtliches Doppelprogramm zu bewältigen. Deutsch war Unterrichtsprache, und das bedeutete, daß der Schüler dem Unterricht eben nur in dem Maße zu folgen vermochte, wie er die deutsche Sprache beherrschte. Anspruchsvollere gedankliche Leistungen konnten in Fächern wie Geschichte, Geographie, Biologie, Physik nur von einem geringen Prozentsatz der Schüler erwartet werden. Bei vierzig und mehr Wochenstunden blieb der Unterrichtserfolg relativ bescheiden. Die Hoffnung, der Schüler werde um so besser Deutsch lernen, je mehr deutschsprachigen Unterricht er erhalte, konnte sich nicht erfüllen; denn der Umgang mit der deutschen Sprache blieb unordentlich, grobe Mängel wurden bis ans Ende der Schulzeit mitgeschleppt. Systematischer Sprachunterricht fehlte. Er hätte ja auch dem Konzept der Schule widersprochen.

Der deutsche Lehrer brauchte kaum mehr als ein Jahr, um zu begreifen, daß kein Engagement ausreichte, um unter solchen Bedingungen befriedigende Ergebnisse zu erreichen. Seine Tätigkeit an der Auslandsschule zerfiel fast notwendig in zwei Phasen. Eine erste, kürzere, war durch Optimismus und Arbeitsfreude gekennzeichnet; eine zweite, viel längere, mußte in einer Grundstimmung von Enttäuschung durchgestanden werden. So interessant und in vieler Hinsicht gewinnbringend der Aufenthalt im Ausland gewesen sein mag, es fällt schwer zu glauben, der Lehrer habe ihn dazu nutzen können, besonders wertvolle berufliche Erfahrungen zu sammeln.

***

Verwunderlich muß es erscheinen, daß es in Sevilla immer noch Leute gibt, die der Schule von einst nachweinen. Es handelt sich vor allem um deutsche Eltern, aber auch ein paar Spanier sind darunter. Sie möchten den Wert der Schule danach beurteilen, wieviel deutsche Lehrer hier tätig sind. Tatsächlich haben die etwa 14 % Deutsche unter unseren Schülern Grund, sich durch die Umbildung zunächst einmal benachteiligt zu fühlen. Ihre deutschen Sprachkenntnisse verschaffen ihnen keinen Vorteil mehr. Im Deutschunterricht bleiben sie ihren spanischen Mitschülern zwar überlegen, aber im Grunde wird gerade dieser Unterricht ihren Bedürfnissen nicht gerecht. Sie langweilen sich, wenn hier elementare Kenntnisse vermittelt werden, die sie längst besitzen, und bei aller Bemühung um innere Differenzierung ist es doch nicht möglich, sie in angemessener Weise zu fördern. Die Schule ist deshalb dabei, den Deutschunterricht vom fünften Schuljahr ab neu zu organisieren. Durch die Bildung von Leistungsgruppen soll es möglich werden, deutschen

und gut Deutsch sprechenden spanischen Schülern einen Unterricht zu bieten, der ihrem sprachlichen Niveau entspricht.

* * *

Die Umbildung hat die Mehrzahl der Eltern zweifellos veranlaßt, ihr Verhältnis zur Deutschen Schule neu zu durchdenken und ihre bisherige Haltung zu korrigieren. Man hat begriffen, daß diese Schule in Zukunft nur bestehen kann, wenn sich die Elternschaft in stärkerem Maße engagiert. Und offenbar ist man zu diesem Engagement bereit. Es ermutigt zu sehen, wie die Anteilnahme der Eltern an allem schulischen Geschehen wächst.

Die Deutsche Schule von Santa Cruz de Tenerife

Von Dr. Walter Rosendahl, Leiter der DS Santa Cruz de Tenerife

Ferieninsel Teneriffa und dort eine Deutsche Schule Teneriffa — das klingt wie ein Widerspruch; denn Teneriffa assoziiert man mit Urlaub, Sonnenschein und „dolce far niente".

Die Wurzeln des Colegio Alemán reichen in die vortouristische Zeit zurück: Wie an vielen Orten entstand die Schule aus der Initiative von deutschen, dem Mutterland verbunden gebliebenen Kaufleuten. Man schrieb das Jahr 1927, Anzahl der Schüler 15. Seitdem wurde das Gebäude zweimal beträchtlich vergrößert, und es platzt heute wiederum mit insgesamt 32 Lehrkräften, davon 9 vermittelten, und 461 Schülern einfach aus den Nähten.

Von den Schülern sind 33 % deutscher Staatsangehörigkeit. Etwa gleich groß ist die Anzahl der Schüler, die den deutschen Zweig der Schule besuchen; zwei von drei Schülern gehören also dem spanischen Zweig an.

Zu dieser einschneidenden Struktur kam es durch einen sehr hart umkämpften Beschluß des Schulvereins vom Frühjahr 1973. Der Deutschen Schule in Santa Cruz war als erster im iberischen Raum das Modell II angeboten worden — wohl zu früh. Die Entscheidung fiel für die Form I: Teilung in einen deutschen und einen spanischen Zweig!

Als einen relativen Vorteil erweist sich die Unterrichtung der Schüler in der Muttersprache, auch der Umstand, daß sich der Stoff an dem orientiert, was in der *Educación general básica* bzw. im *Bachillerato unificado polivalente* oder aber an einer innerdeutschen Schule verlangt wird. Die Schüler sind also entlastet.

Die Nachteile sind offensichtlich:

1. Während Schüler spanischer Nationalität später mit der Sprachprüfung der KMK die Möglichkeit haben, auch in Deutschland zu studieren, werden deutsche Schüler durch die Ablegung der Schlußprüfung einseitig auf ein weiteres Studium in Deutschland festgelegt, es sei denn — was wir erstreben — sie legen in Las Palmas das bilinguale Abitur ab.

2. Bilinguale Schüler, d. h. also Schüler, die sowohl Spanisch wie auch Deutsch sprechen, werden in dem Zweig, für den sie sich entscheiden, in ihrer zweiten

Sprache kaum gefördert, da diese als Fremdsprache unterrichtet wird. Wir wollen versuchen, dieser Gefahr durch Differenzierung zu begegnen.

3. Außerdem besteht die große Gefahr, daß wir zwei Schulen, nämlich eine deutsche und eine spanische, unter einem Dach haben. Damit ginge ein wesentliches kulturpolitisches Anliegen der Bundesrepublik verloren. Der Gedanke des partnerschaftlichen Gebens und Nehmens wäre nur sehr rudimentär zu verwirklichen; anstelle eines soliden Brückenschlags käme nur ein wackliger Steg zustande. Auch seitens der Eltern wird uns immer wieder die geringe Chance der Integration als entscheidender Mangel des Modells I genannt.

Wir versuchen, der Gefahr der Tennung durch vier Maßnahmen vorzubeugen:

a) Gemeinsamer Unterricht in einigen Fächern, so z. B. Englisch, Kunst, Sport und in Arbeitsgemeinschaften.
b) Die Klassen 1 bis 3 haben an jedem zweiten Samstagvormittag Spielturnen, Wandern u. a. Diese schulischen Veranstaltungen haben für uns eine integrierende Funktion. Während des Spiels sollen die deutschen und spanischen Schüler zwanglos miteinander in Kontakt kommen.
c) Gemeinsame Ausflüge der Parallelklassen.
d) Schulfeste der Oberstufe, die einige Male im Jahr veranstaltet werden.

Im pädagogischen Beziehungsdreieck Schüler, Schule und Eltern haben wir versucht, letztere für die Schularbeit noch mehr zu interessieren. Wir haben Klassen-Pflegschaftsversammlungen und einen jährlichen Elternsprechtag eingeführt. Innerhalb des Goethe-Instituts werden pädagogische Vorträge in deutsch und spanisch angeboten.

Das Goethe-Institut ist im wesentlichen unsere kulturpolitische Basis für ein Wirken über die Schulmauern hinaus. Außer Sprachkursen bietet es Vorträge, Ausstellungen und Filme.

Auch die Schule will aus ihren Mauern hinaus: wir möchten gerne den Deutschunterricht in die spanischen Schulen hineintragen, was für eine Insel, die wesentlich auch vom deutschen Tourismus lebt, sehr wertvoll sein dürfte.

Einführung der Neuen Sekundarstufe an der Deutschen Schule Las Palmas

Von Günter Weihe, Leiter der Deutschen Schule Las Palmas

Schon kurz nach ihrer Gründung im Jahre 1920 hat die Deutsche Schule Las Palmas auch Schüler spanischer Muttersprache aufgenommen und sich bemüht, diese in den deutschsprachigen Unterricht zu integrieren. Die damals noch geringe Schülerzahl und die Unverbindlichkeit des Lehrplans, der keine Abschlußprüfung vorsah, sowie das noch wenig entwickelte spanische Schulwesen machten ein friedliches Nebeneinander deutsch- und spanischsprachiger Schüler in einer Klasse möglich.

Nach der durch das Kriegsende erzwungenen Pause versuchte man mit der Neugründung im Jahre 1953 an diesen Weg wieder anzuknüpfen, sah sich jedoch

einer völlig veränderten Situation gegenüber. Das spanische Schulwesen war inzwischen als Folge des wirtschaftlichen Aufschwungs des Landes, das sich vom Agrar- zu einem Industriestaat zu entwickeln begann, bedeutend ausgebaut worden. Damit wurde eine abgeschlossene Schulbildung für weite Kreise interessant, denn nur sie gab die Möglichkeit, die Universität zu besuchen und damit den Zugang zu den neugeschaffenen oder bedeutend vermehrten lukrativen Berufen zu finden. Der spanische Schüler, der in diesen Jahren in die Deutsche Schule kam, war sich bewußt, daß er im Alter von 10 Jahren genügend abfragbares spanisches Realwissen angesammelt haben mußte, um die Aufnahmeprüfung für den spanischen Oberschulzweig (Enseñanza Media) zu bestehen, und daß er neben dem deutschen das volle spanische Programm bewältigen mußte. Seine Deutschkenntnisse und der gesamte deutsche Lehrstoff verblieben im „Hobbyraum"; denn weder an der Universität noch in der Berufsausbildung boten sie ihm bei Aufnahme- oder Berechtigungsprüfungen irgendwelchen Nutzen.

Erschwerend kam für den spanischen Schüler hinzu, daß in den sechziger Jahren im deutschen Zweig ein fester Lehrplan eingeführt wurde, der die Ablegung der Deutschen Schlußprüfung zum Ziel hatte, die der Versetzung in die 11. Klasse (Obersekunda) des Gymnasiums entsprach. Das war für einen spanischen Schüler eine sehr hohe Anforderung, an der sich denn auch die Geister schieden, so daß zwei Schulsysteme entstanden: einerseits Deutsche Schulen, die deutsche und spanische Schüler grundsätzlich getrennt unterrichteten, wobei die spanischen Schüler die Fächer des spanischen Bachillerato-Lehrplans mit Zusatzstunden in Deutsch erhielten und einen spanischen Abschluß anstrebten, andererseits Integrationsschulen, die den deutschen Lehrplan für alle Schüler verbindlich machten und von allen Schülern das Ablegen einer deutschen Prüfung erwarteten. Um dem Gesetz Genüge zu tun, mußte leider dem spanischen Schüler zugemutet werden, auch den spanischen Lehrplan zu erfüllen.

Diese Form haben wir an der Deutschen Schule Las Palmas seit den 60er Jahren konsequent praktiziert. Wir gingen dabei davon aus, daß anders der Titel „Deutsche Schule" nicht gerechtfertigt sei und daß die Schule für die besondere — nämlich zweisprachige — Ausbildung, die sie bot, auch besonderen Einsatz fordern konnte. Der Erfolg scheint uns recht gegeben zu haben. Die Schülerzahl ist von Jahr zu Jahr größer geworden, wobei der spanische Anteil besonders gewachsen ist.

Prüflinge Schlußprüfung

Jahr	*Gesamt*	*Spanier*
1965	—	—
1966	1	—
1967	3	—
1968	7	1
1969	6	3
1970	10	6
1971	13	9
1972	13	11
1973	14	8
1974	22	18

Aber wir wußten auch, was dieser Erfolg unseren spanischen Schülern abverlangt hatte (sie mußten bis zu 52 Wochenstunden verkraften) und daß bei diesem System ein weiterer Ausbau der Schule nicht möglich war.

Einen Ausweg aus dieser Sackgasse bot das spanische Schulgesetz von 1970 in Verbindung mit dem Dekret über die Anerkennung ausländischer Prüfungen. Damit wurde das an deutschen Schulen in Spanien abgelegte Abitur unter bestimmten, leicht zu erfüllenden Auflagen auch für Spanier als Zugangsprüfung zur spanischen Universität anerkannt. Der gesonderte spanische Unterricht des sog. Bachillerato-Zweiges konnte entfallen; so war die Möglichkeit gegeben, die Schule bis zum Abitur auszubauen. Nachdem das Auswärtige Amt den Ausbau genehmigt hatte, galt es, die für eine bilinguale Abiturschule geeignet erscheinenden Schüler zu finden und sie mit dem größtmöglichen Maß an Erfolgssicherheit in diese Schule zu integrieren.

Es war klar, daß die frühere Übung, spanische Kinder im Alter von 4 Jahren in den Kindergarten aufzunehmen und sie dort und anschließend in einer zweisprachigen Grundschule in deutsch zu unterrichten, trotz aller ständig vorgenommenen Verbesserungen unbefriedigend war, da auf dieser Altersstufe nicht genügend Kriterien zur Verfügung standen, um einen späteren Unterrichtserfolg mit ausreichender Sicherheit vorauszusagen. Als Lösung wurde ähnlich wie an den Deutschen Schulen in Istanbul und Athen der Weg gewählt, spanische Schüler erst im Alter von 10 Jahren in das Gymnasium zu übernehmen. Interessierte und geeignet erscheinende Schüler bewerben sich um die Aufnahme in einen Vorbereitungskurs an der Deutschen Schule, der 1 Jahr lang mit 4 Wochenstunden parallel zu ihrem normal fortlaufenden 4. Schuljahr abgehalten wird. Die nach Spracherwerb, Arbeitshaltung, Arbeitsrhythmus und Motivation geeignet erscheinenden Schüler werden in die 5. Klasse der Deutschen Schule, d. h. in die 1. Klasse der neuen Sekundarstufe aufgenommen und erhalten neben spanischem Fachunterricht 12 Wochenstunden Deutsch. Bereits in der 6. Klasse beginnt ein deutschsprachiger Fachunterricht, der sich in den Folgejahren steigert, so daß mit Abschluß des 8. Schuljahres die Schüler voll in den deutschsprachigen Unterricht integriert sind.

Das System hat sich in vielerlei Hinsicht bewährt. Das wichtigste Ergebnis ist zweifellos, daß es gelungen ist, das spanische Begabtenpotential auf breitester Grundlage anzuzapfen, ohne daß man gezwungen war, einen unverhältnismäßig großen, personell und finanziell nicht vertretbaren Unterbau zu schaffen. Die spanischen Schüler rekrutieren sich in dieser neuen Sekundarstufe nicht mehr aus den 50 bis 60 mit vielen Imponderabilien belasteten Kindergartenkindern, sondern aus ca. 1500 Schülern aus 18 spanischen Grundschulen (7 Staats- und 11 Privatschulen) mit ungefähr 50 dritten Klassen, von denen ca. 30 Schüler ausgewählt werden. Hervorzuheben ist die gute Zusammenarbeit mit den spanischen Staatsschulen, die es sich zur Ehre anrechnen, ihre besten Schüler (Durchschnittsnote besser als 2,0) für eine zweisprachige Erziehung an der Deutschen Schule vorzuschlagen. Die Privatschulen verhalten sich hier noch etwas abwartend. Die Schüler dieser Schulen werden eher durch Mundpropaganda und Zeitungsveröffentlichungen erreicht.

Obwohl an der hiesigen Schule nie der Geldbeutel des Vaters, sondern immer die Begabung des Kindes für die Aufnahme entscheidend war, sprechen wir

nunmehr Bevölkerungsschichten an, die bisher keinerlei Kontakt zur Deutschen Schule hatten, weil sie diese für eine den einflußreichen und wohlhabenden Familien vorbehaltene Schule ansahen und somit gar nicht auf den Gedanken kamen, ihre Kinder bei uns anzumelden. Die heute so oft geforderte soziale Öffnung wurde also nicht künstlich forciert und durch einige Renommierfälle dokumentiert, sondern ergab sich als ein ganz natürliches Nebenprodukt der neuen Organisationsform der Schule.

Auf die lehrplan- und unterrichtstechnischen sowie organisatorischen Probleme der Neuen Sekundarstufe kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Wenn oben die Neue Sekundarstufe als Ausweg aus einer Sackgasse bezeichnet wurde, so sei abschließend mit allem Nachdruck darauf hingewiesen, daß sie nach unserer Meinung nicht eine Verlegenheitslösung darstellt, sondern die unter den gegebenen gesetzlichen, finanziellen, personellen und sachlichen Voraussetzungen sich überzeugend anbietende Form, in der die Deutsche Schule Las Palmas ihre kulturpolitische Aufgabe als bikulturelles Zentrum erfüllen kann.

Schülerzahlen der Deutschen Schulen in Spanien (ohne Kindergarten)

(Schuljahr 1974/75)

	SCHÜLER		
SCHULE	deutschpr.	fremdspr.	insgesamt
Barcelona	943	342	1285
Bilbao	119	456	575
Madrid	801	800	1601
Las Palmas	198	185	383
San Sebastián	81	320	401
Santa Cruz	166	285	451
Sevilla	49	167	216
Valencia	90	455	545
Vigo	9	99	108
	2456	3109	5565

Anzahl der vermittelten Lehrer in Spanien

(Schuljahr 1974/75)

SCHULE	KG'	GH-L	RL	StR	zus.
Barcelona	5	18	2	19	44
Bilbao	3	6	3	12	24
Madrid	5	9	4	25	43
Las Palmas	—	5	4	5	14
San Sebastián	1	3	1	2	7
Santa Cruz	—	3	3	3	9
Sevilla	1	2	1	—	4
Valencia	2	7	4	4	17
Vigo	1	—	—	—	1
insgesamt	18	53	22	70	163

Förderung des Deutschunterrichts in den franko-afrikanischen Staaten

Teil 1: Zielvorstellungen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und vorgesehene Sofortmaßnahmen.

I. Zielvorstellungen

Das Förderungsprogramm der deutschen Sprache im frankophonen Afrika, das 1968/69 eingeleitet wurde, wird in den nächsten Jahren eine Akzentverschiebung erfahren: die Entsendung deutscher Lehrer wird zurückgehen, die Bedeutung einer Förderung und Betreuung der *afrikanischen* Deutschlehrer wird zunehmen.

Es ist unser *Ziel*, daß mit dem Auslaufen des auf 12 bis 15 Jahre angesetzten Programms der Deutschunterricht in den franko-afrikanischen Ländern auf einer soliden Grundlage ruht und sich weitgehend *selbst erhält*. Dies dürfte in den Jahren *nach 1980* der Fall sein. Der Beitrag der Bundesrepublik Deutschland wird sich dann auf die wichtige „pädagogische Verbindungsarbeit" konzentrieren, durch die Belassung eines oder mehrerer Experten je Land als Regional-Fachberater für den Deutschunterricht und als Lehrer-Ausbilder. In den Jahren bis 1980 wird sich indessen die Zahl der entsandten Deutschlehrer (1974/75: 34) nur unwesentlich verringern, da noch nicht genügend afrikanische Deutschlehrer mit pädagogischer Qualifikation zur Verfügung stehen werden.

Die Stellung des Deutschunterrichts in den meisten der betreffenden Staaten scheint sich — nach einer Periode der Unsicherheit — gefestigt zu haben, so daß begründete Aussicht besteht, das angestrebte Ziel in Kooperation mit den Partnerstaaten zu erreichen.

II. Sofortmaßnahmen

Schon jetzt müssen Maßnahmen getroffen werden, um den Erfolg des Programms zu sichern. Die Maßnahmen haben die *Erhöhung der Qualität und Effektivität* des Deutschunterrichts zum Ziel. Sie müssen organisatorisch durch Vereinbarungen mit den afrikanischen Staaten abgesichert werden.

Ebenso muß die haushaltsmäßige Absicherung seitens der Bundesrepublik Deutschland feststehen.

Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen hält folgende *Sofortmaßnahmen* für erforderlich:

1. Die Einführung und Weiterentwicklung von Unterrichtsmitteln, die den Erfordernissen der afrikanischen Situation angepaßt sind (Lehrbücher, Lehrer-Programmierungen usw.). Diese Lehrmittel müssen dem Bedürfnis der Staaten nach Afrikanisierung des Unterrichts entgegenkommen, ein modernes, entzerrtes Deutschlandbild vermitteln und eine partnerschaftliche Begegnung des afrikanischen mit dem deutschsprachigen Kulturraum vorbereiten.

2. Die Einsetzung von *pädagogischen Regional-Fachberatern* (Reise-Fachberatern) zur Betreuung des Deutschunterrichts.

Die dringendste Aufgabe der Fachberater ist — hier und jetzt — die Einarbeitung der einheimischen Deutschlehrer in moderne Lehrwerke und Unterrichtsweisen, damit ein wirksamer Deutschunterricht erst möglich wird. Dies erreicht der Fachberater vor allem durch Vorführung eigenen exemplarischen Unterrichts, Unterrichtsbesuche der afrikanischen Deutschlehrer und regelmäßig abzuhaltende Regionalseminare an verschiedenen Stellen des Landes. Er stellt auf dem Gebiet des Deutschunterrichts das für didaktische Fragen zuständige Bindeglied zwischen dem betreffenden afrikanischen Staat und der Bundesrepublik Deutschland dar. Der Regional-Fachberater ist *gleichzeitig Deutschlehrer* an einer Schule seines Einsatzlandes, jedoch mit verminderter Stundenzahl und 2 bis 3 unterrichtsfreien Tagen je Woche, die ihm zur Fachberatung zur Verfügung stehen. Es sollte im allgemeinen ein Fachberater je Land sein, bei größeren Ländern wird der Einsatz mehrerer sinnvoll sein.

3. Die Einrichtung einer wirksamen *pädagogischen Ausbildung zukünftiger afrikanischer Deutschlehrer.* Sie besteht bisher nur in der Elfenbeinküste, z. T. auch in Togo, muß aber an den anderen Schwerpunkten des Afrika-Programms (Senegal, Kamerun) ebenso eingerichtet werden.

Die *Deutsch-Studenten der afrikanischen Ecoles Normales Supérieures* (Hochschulen für Lehrerbildung) sollen — wie bisher — einen Studienaufenthalt in Deutschland erhalten. Es handelt sich bei diesen Studenten um künftige Deutschlehrer, die sich ihren Staaten gegenüber verpflichtet haben, nach dem Examen wirklich in den Schuldienst zu gehen.

Die bisherige Regelung sah Deutschland-Aufenthalte zwischen dem 1. und 2. Studienjahr vor:

a) Für die Studenten der E.N.S. Elfenbeinküste: 7 Monate Goethe-Institut. Nach etwa 5 Jahren Schuldienst ist ein 2½ monatiger Fortbildungskurs in Deutschland vorgesehen.

b) Für die Studenten der E.N.S. Togo: 2½ Monate Goethe-Institut.
Ein 2½ monatiger Fortbildungskurs in Deutschland ist nach dem 1. Dienstjahr als Deutschlehrer vorgesehen.

c) Für die Studenten der E.N.S. Kamerun (Deutsch bisher nur als Nebenfach) wurde 1974 erstmalig ein einmonatiger Ferienkurs durchgeführt (nach einem längeren Englandaufenthalt der Studenten). Für 1975 ist ein 2½ monatiger Kurs in den Sommerferien vorgesehen, den die Kameruner zusammen mit den Togoern besuchen.

Ab 1975/76 soll Deutsch an der E.N.S. Kamerun Hauptfach werden; die Studienaufenthalte in Deutschland werden sich dann nach dem elfenbeinischen (a) oder togoischen (b) Muster richten.

4. Die *Weiterbildung bereits tätiger Deutschlehrer.* Sie wird in begrenztem Rahmen durch die örtlichen Goethe-Institute wahrgenommen. Der schwache Sprachstand der meisten afrikanischen Lehrer dürfte jedoch nur durch einen *zusammenhängenden Deutschlandaufenthalt mit gezieltem Fortbildungsprogramm* zu bessern sein.

Die *Zielgruppen* sind:

a) Ausgebildete Deutschlehrer (Absolventen der Ecoles Normales Supérieures), die während ihrer Studienzeit einen Deutschlandaufenthalt hatten und jetzt, nach mehreren Jahren Unterrichtstätigkeit im eigenen Land, einer dringenden sprachlichen und deutschlandkundlichen Auffrischung bedürfen.

Empfehlung: 2 bis 3 Monate Ferienkurs in der Bundesrepublik.

b) Deutschlehrer, die keine angemessene Ausbildung erhalten haben und die noch nie in Deutschland waren. Es handelt sich im wesentlichen um eine Gruppe von etwa 100 „Deutschlehrern" aus Togo und Kamerun. Nur die erfolgreichsten sollten zur Fortbildung eingeladen werden; der Regional-Fachberater stellt die pädagogische Eignung fest und schlägt die fortbildungsfähigen Lehrer vor.

Empfehlung: 2 bis 3 Monate Ferienkurs in der Bundesrepublik.

c) Die Absolventen der afrikanischen *Universitäten* werden im Rahmen des „Abidjan-Programms" des Deutschen Akademischen Austauschdienstes zu Fortbildungsaufenthalten in die Bundesrepublik Deutschland eingeladen. Auch diejenigen, die als nationale Stipendiaten ihrer Heimatländer ausgebildet und direkt in ihren Schuldienst übernommen wurden, sollen durch Deutschlandaufenthalte weitergebildet werden. Laut „Ergebnisprotokoll über die Tagung zur Planung der Förderung der deutschen Sprache im frankophonen Afrika" vom 6. 9. 1974 sieht der Deutsche Akademische Austauschdienst 2 bis 3 „strukturierte" Ferienaufenthalte in der Bundesrepublik vor. Allerdings befindet sich das Weiterbildungsprogramm des DAAD erst im Vorplanungsstadium (lt. Telefongespräch Schröder/ Dr. Niesel, DAAD, vom 8. 1. 1975).

Das Goethe-Institut ist dagegen relativ kurzfristig in der Lage, für die Lehrer der Gruppen a und b gezielte Sprachkurse durchzuführen, in Zusammenarbeit — bei der Gestaltung des Lehrplans und Studienaufenthalts — mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA als ausrichtende Stelle, G.I. als durchführende).

Der Beginn des Weiterbildungsprogramms für afrikanische Deutschlehrer ist für Sommer 1975 vorgesehen.

III. Die haushaltmäßige Absicherung

Punkt 1: Einführung und Weiterentwicklung von geeigneten Lehrmitteln.

Ersteinführung der adaptierten Lehrmittel für die afrikanischen Staaten wird über Buchungsabschnitt 57 des Schulfonds übernommen. In den Folgejahren bezahlen die Staaten selbst. Wohlwollende Prüfung in Härtefällen wird zugesagt.

Weiterentwicklung geeigneter Lehrmittel: über BA 82.

Punkt 2: Reise-Regionalfachberater.

Von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen entsandte Lehrer, besoldet wie alle anderen Lehrer „an sonstigen ausländischen Schulen und Lehrerbildungsanstalten", BA 50/55.

Reisekosten des Regional-Fachberaters:

Die bereits tätigen Reise-Regionalfachberater in Südamerika werden aus dem BA 83 bezahlt (Reise-, Übernachtungs-, Tagegelder).

Die *afrikanischen* Staaten sollten jedoch verpflichtet werden, hier einen Beitrag zu leisten. Sie könnten — im Rahmen des ihnen Möglichen — die Reisekosten des Regional-Fachberaters (z. B. über Benzinscheine) übernehmen, zumindest ihm aber die kostenlose Benutzung ihrer öffentlichen Verkehrsmittel (z. B. staatl. Fluggesellschaft) und ihrer staatlichen Hotels, soweit vorhanden, zugestehen.

In den Fällen, wo die Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel in Afrika unzumutbar oder sinnlos ist (z. B. überlange Eisenbahnfahrten) und wo eine Übernahme der zusätzlich anfallenden Kosten nicht möglich ist (Übernachtungen in Privat-Hotels, Mahlzeiten, Taxis ...), muß BA 83 einspringen. Es wird weiterhin — aus Gründen der Kostensenkung — vorgeschlagen, daß vom BA 83 nicht Tagegelder, sondern nur die tatsächlich entstandenen Kosten bestritten werden.

Punkt 3: Pädagogische Ausbildung künftiger afrikanischer Deutschlehrer.

Ausbilder sind von der Zentralstelle entsandte Lehrer, besoldet wie die anderen Lehrer „an sonstigen ausländischen Schulen und Lehrerausbildungsanstalten", BA 50/55.

Ist ein Deutschlandaufenthalt für die Studenten der Ecoles Normales Supérieures während der Ausbildung vereinbart (wie es seit 6 Jahren für die Studenten der E.N.S. Elfenbeinküste und seit einem Jahr für die der E.N.S. Togo der Fall ist), so werden wie bisher die Kosten dem BA 83 entnommen, unter Beteiligung der Heimatländer, wo dies möglich ist (Elfenbeinküste).

Punkt 4: Weiterbildung bereits tätiger afrikanischer Deutschlehrer, die sich in ihrem Beruf bewährt haben.

Hier könnte der BA 72 des Schulfonds in Anspruch genommen werden. Es kann auch wiederum der BA 83 einspringen.

Teil 2: Lehrwerk YAO LERNT DEUTSCH; Konzeption und finanzielle Sicherung.

1. *Das Projekt* YAO LERNT DEUTSCH ist von Anfang an (1972) von der Zentralstelle und dem Auswärtigen Amt gefördert worden, da es der besonderen pädagogischen Situation im frankophonen Afrika Rechnung trägt und den Unterrichtserfolg gezielt verbessern konnte. Der Einsatz und die Weiterentwicklung des Lehrwerks stellen den Kern der Bemühungen der Zentralstelle dar, die Qualität des Deutschunterrichts in Afrika zu verbessern und ein modernes, entzerrtes Deutschlandbild zu vermitteln. YAO LERNT DEUTSCH kommt den Wünschen der Staaten nach einer Anpassung der Lehrmittel an die afrikanische Situation entgegen.

Die Erstellung des Lehrwerks YAO LERNT DEUTSCH stellt einen Schwerpunkt im Bemühen der Zentralstelle dar, landesadaptierte Lehrmittel zur Erhöhung der Unterrichtseffektivität zu schaffen.

YAO LERNT DEUTSCH I wurde im Juli 1974 fertiggestellt und in folgenden franko-afrikanischen Staaten offiziell eingeführt: Elfenbeinküste, Togo, Senegal (Versuch), Obervolta, Zentralafrika, Madagaskar (mit Varianten); in den Staaten Kamerun, Gabun, Niger, Dahomey erfolgt die Einführung mit dem Schuljahr 1975/76.

YAO LERNT DEUTSCH II (2. Jahr) steht kurz vor der Vollendung und wird zum Schulanfang September 1975 zur Verfügung stehen.

YAO LERNT DEUTSCH III wird im Schuljahr 1975/76 in einer Versuchsfassung in mehreren Staaten erprobt werden.

Eine IV. Stufe (für die beiden letzten Oberstufenklassen) ist geplant und wird in Zusammenarbeit mit lokalen Arbeitsgruppen und afrikanischen Universitäten in den nächsten Jahren entwickelt.

Der Einsatz von YAO LERNT DEUTSCH bei Spätanfängern (Deutsch nur in den 3 Oberstufenklassen) wird erprobt und dürfte mit den Varianten, die dieser Zielgruppe entsprechen, im Schuljahr 1975/76 bereitstehen.

2. *Finanzierung des Projekts.*

Zu unterscheiden ist zwischen

a) dem Schülerteil (Textbuch, Schüler-Arbeitsheft),

b) dem Lehrerteil (Programmierung, Flanelltafel und Haftfiguren, Wandbilder und Karte, Tonband).

Zu a): Der *Schülerteil* erfordert eine *Produktion in großer Anzahl* (YAO I: 1. Auflage 1974, 10 000; 2. Auflage 1975, 25 000). Der *senegalesisch-elfenbeinische Verlag „Nouvelles Editions Africaines" übernimmt die Produktion (Entwicklungs- und Fertigungskosten).*

Die Produktion von YAO I geschah ausschließlich in Afrika (Abidjan), die von

YAO II geschieht sowohl in Deutschland (Entwicklung bis zur Fotografie) als auch in Afrika (Druck).

Der Schülerteil wurde *für die Ersteinführung* in den afrikanischen Staaten von der ZfA finanziell übernommen. Im Sinne einer partnerschaftlichen Beteiligung ist den Staaten nahegelegt worden, weitere Bestellungen selbst zu bezahlen. Dies ist jedoch für bestimmte Länder, die nur über eine geringe Wirtschaftskraft verfügen und denen bisher Frankreich alle Lehrbücher (auch für Deutsch) kostenlos zur Verfügung stellte, problematisch. Es wird daher in Härtefällen auch die weitere Ausstattung mit Lehrbüchern seitens der BRD erwogen, um die Kontinuität des Unterrichts zu wahren.

Die Kosten für den Schülerteil konnten relativ niedrig gehalten werden (Verkaufspreis etwa DM 6,— je Textbuch und Arbeitsheft); in den folgenden, höheren Auflagen werden die Kosten voraussichtlich weiter bis auf DM 4,— bis 4,50 gesenkt werden können. (Zum Vergleich: Bisher benutzte Lehrwerke z. B. „Allemand facile" von Chassard/Weil und „Wir lernen Deutsch" von Holderith und nicht zuletzt „Vorwärts" kosten ein Mehrfaches dieses Preises.)

Zu b): Der *Lehrerteil* erfordert eine Produktion *in kleiner Anzahl* (etwa 1000) und kann nicht in Afrika hergestellt werden. Er wird in Deutschland entwickelt und gefertigt.

Die finanzielle Übernahme des Lehrerteils wurde bisher von der ZfA geleistet und muß auch für die Weiterführung des Projekts von ihr geleistet werden.

Es wurde bisher übernommen:

a) Herstellung eines Tonbandes für YAO I;

b) Druck der „Programmierung" (Hinweise für den Lehrer), durch die Druckerei des BVA;

c) die Beschaffung von Flanelltafeln und Haftfiguren beim französischen Verlag Hatier (vorläufige Lösung).

Bisherige Finanzierung aus BA 57 (Lehrmittelfonds) und BA 82 (Kosten für die Entwicklung von speziellen Lehrmitteln).

Es wurde bisher übernommen:

a) Produktion von 500 weiteren Tonbändern für YAO I;

b) Druck von 500 weiteren Lehrer-Programmierungen für YAO I (Druckerei BVA);

c) Produktion von Haftfiguren und Beschaffung von Flanelltafeln (500 Sätze);

d) Produktion von 2 doppelseitig bedruckten Wandbildern und einer doppelseitig bedruckten speziellen Landkarte Afrika/Deutschland (55 Exemplare);

e) Druck der Programmierung — Hinweise für den Lehrer — von YAO II (500 Exemplare; Druckerei BVA).

Die Fertigstellung der Teile a) bis e) wird bis Juni 1975 erfolgen, damit ein rechtzeitiges Eintreffen in Afrika zum Schuljahresbeginn gewährleistet ist.

Die Buchungsabschnitte 57 (Lehrmittel) und 82 (Entwicklung spezieller Lehrmittel) stehen der ZfA für diese Zwecke zur Verfügung.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

Neue Mitarbeiter in der ZfA

Schroeder, Manfred, Studiendirektor, geb. 1934; Studium Romanistik, Anglistik. Wissenschaftliche und Pädagogische Prüfungen 1960 bzw. 1962. Im Schuldienst in Hameln, Göttingen, Holzminden bis 1966. Auslandstätigkeit von 1966 bis 1974 in Abidjan/Elfenbeinküste: Lehrerausbildung an Ecole Normale Supérieure, Regionalfachberater für Deutschunterricht (Animateur Pédagogique) in Elfenbeinküste. Seit 1974 in der ZfA.

Reissert, Horst, Realschuldirektor, geb. 1921 in Stettin. 1940 Abitur; bis 1945 Wehrdienst. 1946—48 Volksschullehrerausbildung an der PH Flensburg. Anschließend im Schuldienst des Landes Schleswig-Holstein (zunächst Volksschule mit Aufbauzug, später Realschule). 1962 und 1963 Mittelschullehrerprüfung Englisch bzw. Deutsch. 1964—1969 Lehrer an der Deutschen Schule Bilbao; 1969—1974 Leiter der Deutschen Schule Sevilla. Seit 1. 9. 1974 in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen tätig, insbesondere im Bereich der Vorbereitungslehrgänge für künftige Auslandslehrer.

vgl. Mitteilgn 1+2/75 S. 22

Hartwig, Claus, Oberlehrer, geb. 1935 in Tönning/Nordfriesland. Studien: Rechtswissenschaft, Pädagogik (Englisch, Religion). 1. 4. 1960 bis 1. 10. 1967 im Schuldienst des Landes Schleswig-Holstein; 1. 10. 1967 bis 1. 2. 1975 Lehrertätigkeit in Santa Cruz, Bolivien; seit 1. 2. 1975 in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen tätig. Aufgabenbereiche: insbesondere Deutsch als Fremdsprache.

Salm, Hanns-Georg, Lehrer (37), von 1961—1966 Lehrer in Dasburg/Eifel; von 1966—1972 Lehrer an der DS Teheran/Iran; von 1972—1974 Tätigkeiten bei der Stadt Köln: a) Unterricht in Vorbereitungsklassen für ausländische Kinder, b) Leiter der AG für ausländische Lehrer; ab 1. 9. 1974 Mitarbeiter in der ZfA. Aufgabenbereiche: Dokumentation, Information, Statistik, Tests.

Direktreklamationen

Bei amtlichen Lehrmittelspenden sind Direktreklamationen bei den Lieferfirmen ohne Einschaltung der Zentralstelle nicht zulässig. Akzeptabel ist allenfalls, daß die Lieferfirmen Durchschriften der Reklamationsschreiben an die Zentralstelle erhalten.

Vorbereitungs- bzw. Informationslehrgänge im 2. Halbjahr 1975

Im 2. Halbjahr 1975 wird die Zentralstelle folgende Vorbereitungslehrgänge durchführen:

TERMIN	ORT	TEILNEHMERKREIS
Anfang September	Zentralstelle	Lehrer und Regionalfachberater im frankophonen Westafrika
15. 9.—27. 9.	Th.-Heuss-Akademie Gummersbach	künftige Lehrer des Faches „Deutsch als Fremdsprache“
20. 10.—25. 10.	Th.-Heuss-Akademie Gummersbach	Lehrer mit naturwissenschaftlichen Fächerkombinationen für den Gymnasialbereich
2. 11.—29. 11.	Deutsche Schule Valencia	künftige Lehrer des Faches „Deutsch als Fremdsprache“ in spanischsprachigen Ländern
November	Zentralstelle	Lehrer für Süd- und Südwest-Afrika

Vordrucke für die Bundesjugendspiele

Für das Jahr 1975 werden die deutschen Schulen nicht mehr durch den Atlantis Buch- und Zeitschriften-Versand mit den Wettkampfunterlagen für die Bundesjugendspiele versorgt. Die entsprechenden Vordrucke müssen bei Bedarf nunmehr von den Schulen selbst über den Buch- und Pressevertrieb

Emil Büren
401 Hilden
Postfach 127

bestellt und bezogen werden. Alle entstehenden Kosten sind von den Schulen selbst zu tragen und können nicht über die ZfA abgerechnet werden.

Der Buch- und Pressevertrieb Emil Büren nennt hierzu folgende Preise:

1. Verpackungskosten je Karton DM 1,50
2. Versandkosten (Sendungen bis zu 8 kg) freie Lieferung nach Post-Tarif (+ MWSt)
3. Lohnkosten je Paket (nicht je Sendung bzw. Empfänger) DM 3,50.

Offene Stellen

Folgende Funktionsstellen sind zu besetzen:

Zum 1. 2. 1976

1. Stelle des Leiters der Deutschen Schule La Paz/Bolivien durch einen OStR/StD
2. Stelle eines Abteilungsleiters (Sekundarstufe II) beim Schulverband Valparaíso/Chile durch einen OStR/StD mit der Fächerverbindung Deutsch/moderne Fremdsprache

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 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.

Persönliche Nachrichten

Am 2. April 1975 ist

Frau Ella Hettich geb. von Dobschütz

nach kurzer Krankheit im 89. Lebensjahr entschlafen. Sie war bis zu ihrer Verheiratung mit Dr. Leonhard Hettich, dem Mitbegründer und ersten Herausgeber unserer Zeitschrift, Lehrerin an den deutschen Schulen in Gardone, Galatz und Bukarest. Sie hat an der Entwicklung des Auslandsschulwesens über 60 Jahre lang lebhaften Anteil genommen und war mit unserer Zeitschrift auch nach dem Tod ihres Gatten eng verbunden. Wir werden ihr ein dankbares Gedenken bewahren.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Ministerialrat i. R. Dr. Heinrich Langerfeld 91 Jahre

Dem langjährigen Leiter der Deutschen Schule Sofia und späteren Referenten für das deutsche Auslandsschulwesen im Reichserziehungsministerium, der am 2. Juli 1975 seinen 91. Geburtstag feiert, gelten unsere innigen Wünsche für das neue Lebensjahr.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Otto Daube 75 Jahre

Am 12. Juni 1975 wird Oberstudienrat a. D. Otto Daube 75 Jahre alt. Dem Mitarbeiter unserer Zeitschrift vom ersten Jahr ihres Bestehens an, dem bekannten Musikpädagogen und Musikschriftsteller, dem über die Grenzen unseres Landes hinaus wirkenden Kulturexperten gilt an diesem Tage unser herzliches Gedenken. Wir senden ihm Grüße in seine Wahlheimat Königsfeld im Schwarzwald und wünschen dem unermüdlich Tätigen für sein weiteres Schaffen Gesundheit, Kraft und Ausdauer.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

40jähriges Dienstjubiläum von Frau Dr. Dr. Francisca Palau-Ribes Casamitjana an der Deutschen Schule Barcelona

Frau Dr. Palau hat schon als Schülerin die Deutsche Schule Barcelona vom Kindergarten bis zur deutschen Reifeprüfung besucht. Nach dem Studium der neueren Sprachen an den Universitäten Köln, Paris, Barcelona, Exeter und Bonn promovierte sie 1933 in Bonn als jüngste Doktorandin Deutschlands. Da aber das deutsche Abitur für spanische Schüler nicht anerkannt wurde, mußte die Doktorin sämtliche spanischen Schulprüfungen,

angefangen mit dem Ingreso de Bachillerato, als Nebenbeschäftigung nachholen. 1933 hielt sie an der Universität Barcelona die erste Vorlesung über deutsche Literatur; 1934 nahm sie ihre Tätigkeit als Lehrerin an der Deutschen Schule auf. Während des Bürgerkriegs übernahm sie das Lektorat für spanische Sprache und Literatur an der Universität Münster i. W. Als die Deutsche Schule 1945 geschlossen wurde, gründete sie die private deutsche Schule Miramar, die den deutschen Schülern wie den Lehrern die Fortsetzung des Unterrichts ermöglichte und deutsches Abitur und spanisches Bachillerat harmonisch miteinander verband.

1950 konnte das Colegio Alemán San Alberto Magno die Tradition der alten Deutschen Schule fortsetzen. Frau Dr. Palau verband ihre Aufgabe als Directora Técnica an der Schule mit ihrer Lehrtätigkeit in der germanistischen Abteilung an der Universität. 1962 erwarb sie auch noch die spanische Doktorwürde im Fach Germanistik. Ihre zahlreichen Veröffentlichungen zeugen von ihrem großen Anliegen, Brücken zu schlagen zwischen dem spanischen und dem deutschen Geistesleben: Übersetzungen von Autoren wie Peter Wust und Romano Guardini, Beiträge über deutsche Literatur in der Enciclopedia Salvat und in verschiedenen Zeitschriften, und schließlich das „Lehrbuch der spanischen Sprache auf wissenschaftlicher Grundlage", der „Heinermann-Palau", dessen 20. Auflage 1960 im Max Hueber Verlag erschien. In unserer Zeitschrift veröffentlichte sie in Heft 2/1965 einen Aufsatz über „Die deutschen Schulen als Brücken zwischen zwei Kulturen", in dem sie es als Aufgabe der Begegnungsschule bezeichnete, „Interesse, Achtung, Liebe und Begeisterung für das deutsche und spanische Kulturwachstum zu wecken und darüber hinaus eine menschliche Gemeinschaft zu begründen". Dieser Aufgabe hat sie ihr Leben gewidmet, und wir wünschen ihr ein weiteres erfolgreiches Wirken.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Aus aller Welt

Deutschland

Schuljahr 1974/75: 9,9 Mill. Schüler in allgemeinbildenden Schulen

9,9 Mill. Schüler befinden sich zur Zeit in der Bundesrepublik in allgemeinbildenden Schulen, etwa 164 000 Schüler mehr als ein Jahr zuvor. Das ergab eine erste vorläufige Zusammenstellung von Meldungen der Kultusministerien der Länder zu einer Umfrage des Sekretariats der Kultusministerkonferenz.

Von den Schülern besuchen 4,1 Mill. Grundschulen (41,6 %), 2,3 Mill. Hauptschulen (23,7 %), 1,1 Mill. Realschulen (11,4 %) und 1,8 Mill. Gymnasien (18 %).

Während die Schülerbestände der Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien gegenüber 1973/74 weiter zunahmen — die der Hauptschulen um 44 000, die der Realschulen um 55 000 und die der Gymnasien um 102 000 Schüler —, nahmen die der Grundschulen (—67 000) infolge des Mitte der sechziger Jahre einsetzenden Geburtenrückgangs weiter ab.

Zugenommen hat auch die Zahl der Sonderschüler (von 378 000 auf jetzt 385 000). Der Zuwachs war mit 2 % jedoch niedriger als im vergangenen Jahr (+4%).

Erneut stark angestiegen ist die Zahl der Schüler in Schulen mit integrierten Klassenstufen, die zur Zeit von 143 000 Schülern besucht werden, das sind 23 000 Schüler mehr als im vorigen Schuljahr. In den meisten Ländern ist der Anstieg eine Folge des Aufrückens eines weiteren Schülerjahrgangs in bestehende integrierte Systeme. Der Zuwachs ist mit +19 % zwar geringer als von 1972 auf 1973 (+25 %), liegt jedoch erheblich über den Zuwachsraten der übrigen noch expandierenden Schulgattungen.

Insgesamt ist für den Bereich der Schulen in engerem Sinne festzustellen, daß der Geburtenrückgang bisher nur in den Grundschulen zu einem Absinken der Schülerzahlen geführt hat und daß eine unvermindert anhaltende Nachfrage nach dem Realschulabschluß und dem Abitur zu einer Stagnation des Prozentanteils der Hauptschüler an der Gesamtzahl der Schüler in allgemeinbildenden Schulen geführt hat.

Im Bereich der Schulkindergärten und Vorschulklassen hat der Rückgang der Bevölkerung im entsprechenden Alter im Gegensatz zu den Grundschulen keine rückläufigen Zahlen zur Folge. Durch verstärkten Ausbau dieser Einrichtungen ist es vielmehr gelungen, die Zahl der aufgenommenen Kinder auf 84 000 zu erhöhen, das sind etwa 8000 oder 10,5 % Kinder mehr als 1973.

Bei den Institutionen des Zweiten Bildungsweges fällt eine deutliche Abschwächung des Zuwachses auf. Insgesamt werden diese Einrichtungen zur Zeit von 33 100 berufstätigen Erwachsenen besucht, das sind 800 mehr als 1973, als der Zuwachs gegenüber dem Vorjahr noch 2700 Personen betragen hatte. Diese Veränderungen bedeuten ein Absinken der Zuwachsrate von +9,1 % auf +2,5 %.

Im einzelnen weisen die Kurse in Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges gegenwärtig folgende Teilnehmerzahlen auf: Abendrealschulen 11 200, Abendgymnasien 13 800 und Kollegs 8100. Die Zuwachsrate von 1973 auf 1974 (in Klammern zum Vergleich die Zuwachsrate von 1972 auf 1973) betrug bei den Abendrealschulen +3,1 % (+11,6 %), bei den Abendgymnasien +2,3 % (+10,2 %) und bei den Kollegs +2,0 % (+4,1 %).

(Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK v. 14. 3. 1975)

Sonstige Länder

Deutsche Schule Dublin

Die DS Dublin hat ihr erstes Schuljahr auf dem neuen Gelände an der Roebuck Road und in neuen Gebäuden erfolgreich beendet. Der Unterricht in den Pavillons, die auf 3 Terrassen liegen, verlief weit besser als in dem alten, überfüllten Schulhaus. Räumlichkeiten für Gruppenunterricht sind vorhanden. Bei schlechtem Wetter turnen die Kinder in der Halle des Mehrzweckgebäudes. Eine 3,6 Hektar große Freifläche bietet für alle Sportarten genügend Platz. Kunsterziehung und Werken finden in einem gesonderten Pavillon statt. Eine gut eingerichtete Küche ermöglicht die Zubereitung von täglich bis zu 100 Mahlzeiten. Eine breite Einfahrt und ein großer Parkplatz ermöglichen eine relativ reibungslose Abwicklung bei der Zu- und Abfahrt vom Grundstück. Ein Schlechtwetterunterstand ist im Bau. Das Verwaltungsgebäude mit Lehrerzimmer und Fachräumen bildet den Mittelpunkt der Anlage.

Die Schule zählt jetzt mit Kindergarten und Vorschule (je 2 Gruppen) und 7 Klassen (Klassen 2—4 zweizügig) 345 Schüler, davon 203 Iren, 54 Irisch-Deutsche, 55 Deutsche, 16 Engländer und 17 sonstige Ausländer.

(Aus dem Jahresbericht 1973/74 der Schule)

Deutsche Schule Madrid

Im zweisprachigen Jahresbericht der DS Madrid, die nahezu 2000 Schüler zählt, berichten Hildegard Spendrin über die Besonderheiten des Kindergartens der DS Madrid, der frühere Leiter der Grundschule Helmut Scheu über die acht Jahre seiner Tätigkeit, Erich Schlemper über die Entwicklung der Oberstufen der höheren Schulen. In dem Bericht von Helmut Scheu lesen wir:

„Unsere Auslandsfibel und das darauf aufbauende Auslandslesebuch sind immer wieder kritisiert worden, teilweise zu Recht. Nur: bis heute konnte kein besseres wegen des wohlüberlegten Wortschatzaufbaus, der Wortschatzerweiterung, damit der Spracherlernung, an deren Stelle treten — auch heute nicht, obwohl der Prozentsatz der deutschsprechenden Kinder von 35 % im Jahre 1966 auf über 60 % im letzten Jahr angestiegen ist. Wohl kann der Deutschlehrer bei genügender Erfahrung mit viel

Zeitaufwand eine eigene Fibel zusammenstellen, oder man kann das Lesewerk ergänzen — es ganz zu ersetzen dürfte gewagt sein."

(Aus dem Jahresbericht 1973/74 der Schule)

Deutsche Schweizerische Internationale Schule Hongkong

Die Schule wurde 1969 nach mehrjährigen Vorbereitungen gegründet. Bei den Vorarbeiten und der Gründung selbst spielten verständlicherweise die in Hongkong dauernd oder für längere Zeit ansässigen Deutschen und Schweizer die Hauptrolle. Ihre Handschrift kennzeichnete auch die Konzeption der neuen Schule. War diese doch charakterisiert durch den Versuch, deutsches und englisches Schulwesen zu integrieren. Vom Kindergarten bis zum Gymnasium sollten in allen Klassen und Fächern deutsch- und englischsprachige Kinder gleichzeitig und miteinander unterrichtet werden.

Diese Konzeption ging von der Voraussetzung perfekt zweisprachiger Kinder aus und sollte ihnen schließlich die Möglichkeit eines Hochschulstudiums in Deutschland, England oder Hongkong eröffen. Nicht gerecht wurde sie jedoch den Möglichkeiten und Interessen der beiden anderen Eltern- und Schülergruppen, denen die Schule von Anfang an ihre Tore geöffnet hatte und die dort rein numerisch eine eindeutige Mehrheit bilden. Es sind dies die kurzzeitig in Hongkong ansässigen Deutschen und eine steigende Zahl von fremd-, zumeist englischsprachigen Kindern, die in der Regel die Schule nicht von ganz unten bis ganz oben durchlaufen und daher nicht die perfekte Zweisprachigkeit erreichen, auf der die Gründerkonzeption basiert. Sie sind weder in der Lage noch daran interessiert, deutsche *und* englische Abschlüsse zu erzielen, sie wollen deutsche *oder* englische.

Seit September 1974 läuft der Versuch mit einer englischen Primarklasse 1, neben der zwei deutsche erste Klassen geführt werden. Diese Neuerung hat nicht nur dazu geführt, daß die Nachfrage nach Schulplätzen von seiten englischsprachiger Eltern sprunghaft angestiegen ist, sie hat — vor allem — eine spürbare Klimaverbesserung in den betreffenden Klassen gebracht. Die vertrauten Klagen von Schülern, Lehrern, Eltern über eine zu große Belastung (aller Beteiligten) sind plötzlich verstummt. Die Kinder sind glücklich in ihren Klassen und mit ihnen Eltern und Lehrer. Es wurde daher beschlossen, die Zweizügigkeit in allen Primarklassen einzuführen. Vom Beginn des Schuljahres 1975/76 an wird es also von P 1 bis P 6 jeweils eine deutsche und eine englische Klasse geben. Dabei wird der gesamte Unterricht in den deutschen Klassen auf deutsch, in den englischen auf englisch erteilt. Eine Ausnahme macht lediglich der Deutschunterricht in den englischen, der Englischunterricht in den deutschen Klassen.

Ebenso wird ab September 1975 auch die Sekundarschule in einen deutschen und einen englischen Zug aufgegliedert werden. Die Schule bietet zu diesem Zweck zum 1. September eine Anzahl von Sekundarschulplätzen für englischsprachige Kinder an, um die vorhandenen kleinen englischen Gruppen zu voll funktionsfähigen Klassen ausbauen zu können. Die deutschen Klassen werden sich eher stärker als bisher an deutschen Lehrplänen und Unterrichtsmethoden orientieren können. Ihre Arbeit wird effektiver sein als bisher. Es ist dabei nicht auszuschließen, daß Unterricht in einzelnen Fächern zeitweise auf englisch erteilt wird.

Die Schule zählte am 1. 10. 1974 insgesamt 380 Schüler, davon 77 im Kindergarten, 227 in der Primarschule und 76 in der Sekundarschule. Von den Schülern sind 42,1 % deutscher, 26,3 % britischer, 13,6 % schweizerischer, 2,6 % österreichischer Staatsangehörigkeit; die übrigen 15,4 % verteilen sich auf 18 verschiedene Staaten.

Das Kollegium besteht z. Zt. aus 22 voll beschäftigten Lehrern (Kindergarten 8, Primarschule 9, Sekundarschule 5) und 13 stundenweise beschäftigten Lehrkräften. Drei Lehrer sind von der Bundesrepublik Deutschland vermittelt und werden auch von ihr besoldet, 32 sind Ortskräfte, die vom Schulverein besoldet werden müssen.

(Aus den Rundschreiben des Schulleiters von Okt. 1974 und März 1975)

Buchbesprechungen

Werner Ross / Toni Schneiders: **Imago Germaniae.** Deutschland — Geschichte, Landschaft, Kultur. Verlag Herder, Freiburg / Basel / Wien 1974. 23×29,5 cm, 292 S., davon 192 mit über 180 Farbbildern auf Kunstdruck, Ln. DM 120,— (Bestell-Nr. 16920).

Tief beeindruckt von den meisterhaften Bildtafeln des großformatigen Prachtbandes, ertappt man sich schon bald bei längerem Verweilen und Betrachten. Wohlbekanntes aus deutschen Landen und deutscher Geschichte, in der Erinnerung Verblichenes und gegenwartsnahes Neues tauchen in farbigem Gewand auf. Mit dem Vertiefen in den begleitenden Buchtext wird das Dargebotene zum Erlebnis. „Deutschland, was ist das?" erfragt die Begriffe von „Reich" und „Land", beleuchtet die fließenden Grenzen, die Durchzugs- und Vermittlungsfunktionen und die Mannigfaltigkeit der Landschafts-, Besiedlungs- und Wirtschaftsformen dieser mitteleuropäischen Spannungszone. In unmißverständlicher Aussage führt Werner Ross durch mehr als 1000 Jahre schicksalhafter deutscher Verflechtung und des Suchens und Ringens zu den jüngsten Tagen der Zweiteilung und den Aufgaben unserer Zeit. Die Hauptabschnitte „Deutsche Einsichten", „Glanz und Elend der Kaiser", „Die deutschen Freiheiten", „Fürstenherrlichkeit und Ende des Reiches", „Deutscher Aufstieg", „Zusammenbruch und Wiederaufbau" erschließen mit der Herausstellung geschichtlich-kultureller Wesenszüge, der Leistungen und Schwächen eine weitumfassende, abgerundete Schau, belebt durch Vergleiche zur Gegenwart. Es gibt keine langatmigen Aneinanderreihungen geschichtlicher Begebenheiten, dafür kritische Ausleuchtung, Aufzeigen der Wirkungen auf nachfolgende Epochen, auf das Land und auf die betroffenen Menschen, Anregung zum Nachsinnen, Überdenken und Korrigieren früherer Vorstellungen. Die Sprache hat bei aller nüchternen Abwägung der Vorgänge und dem Bemühen um unvoreingenommene Wertung Schwung und Glanz. — In enger Verbindung zu den Textausführungen stehen sechs eingefügte, jeweils zusammenhängende Bildgruppen. Landschaften vom Alpenrand bis zur Nord- und Ostsee, Wald-, Wein-, Korngebiete, Heide, Mittelgebirge, Flußufer mit Burgen und Domen lösen sich mit neuzeitlichen Verkehrs- und Industrieanlagen ab. Zeugnisse der Germanen-, Römer- und Kaiserzeit, christlicher und weltlicher Kunst, der Ritterschaft und des Minnesangs, der Ostkolonisation, des Bürger-, Bauern-, Mönchs- und Fürstentums, kriegerischer Auseinandersetzungen und Bildnisse geschichtlicher Persönlichkeiten stellen eine Vielfalt deutscher Überlieferung vor. Die ausgewählten, zu einem großen Teil ganz- oder doppelseitigen bildlichen Darstellungen des Lindauer Photographen Toni Schneiders bestechen durch Gehalt und Wiedergabetechnik. Sie veranschaulichen den aufgezeichneten Gang durch die Geschichte, durch den sie selbst wieder eigene Verdeutlichung erfahren. So formt sich in wechselseitiger Ergänzung ein Deutschlandbild, in das Verstand und Herz zu versenken sich immer wieder lohnt. In einem Registeranhang sind die Einzelaufnahmen noch einmal im Kleinformat schwarz-weiß zusammengestellt und dreisprachig mit zusätzlichen Erläuterungen versehen. — Imago Germaniae ist mehr als ein Schmuckstück für die Bücherei, mehr auch als Aufhellung oder Vermittlung geschichtlicher Ereignisse und Entwicklungen. Es ist ein Aufruf zur Zurückbesinnung aus der technisch-zivilisierten Gegenwart auf die Werte einer kulturträchtigen Vergangenheit und sucht auch Antwort zu geben auf die bewegende Schlußfrage: „Was bleibt von Deutschland?" J. Krull

V. L. Parsegian: **Kybernetik und moderne Welt.** Aus dem Amerik. von Dipl.-Biologe O. Hoffrichter. Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1974. 224 S. mit 31 einf. Abb., 13,9×21,4 cm, kart. lam. DM 22,—.

Die Übersetzung aus dem Amerikanischen durch einen Biologen ist bestens gelungen und trägt zu der Klarheit des Buches bei. Es gliedert sich in 11 Kapitel, von denen jedes in 2—3seitige Abschnitte zerfällt, die in sich geschlossen sind und dadurch einen Sachverhalt oder Begriff prä-

gnant herausstellen. So wird Baustein zu Baustein getragen und der Leser schrittweise zu einer kybernetischen Betrachtung sehr schwieriger biologischer Probleme geführt. „Kybernetes lautete der griechische Ausdruck für Steuermann, aus dem das lateinische Gubernator und das gegenwärtige Gouverneur wurden" (14). In ähnlich einprägsamer Weise werden an Beispielen die kybernetischen Termini eingeführt. Am Anfang steht ein kurzer historischer Überblick; drei Kapitel definieren die Grundbegriffe: das System, das Aktion-Reaktion-Prinzip, den Regelkreis, vorwiegend noch an mechanischen Beispielen. Der Hauptteil des Buches aber unterwirft biologische Vorgänge der kybernetischen Betrachtung. Nach eingehender anatomisch-physiologischer Beschreibung des Nervensystems werden die Regelsysteme unter Einschluß des Zentralnervensystems dargestellt. Diese lassen Parallelen, „allerdings von ganz oberflächlicher Art" (111), mit Computerschaltungen entdecken. Der nächste Schritt: „Wissen und Erinnerung bedeuten also Umwandlung von Information mit raum-zeitlichen Merkmalen in eine räumlich aufgebaute Registratur im Gehirn" (151). Die letzten drei Kapitel des Buches sind der kybernetischen Betrachtung der menschlichen und ökologischen Situationen, der Vorgänge in der Natur und der soziokulturellen Beziehungen gewidmet. Allerdings: „Die beschriebene Abfolge von Schritten entspricht einer mechanischen Betrachtungsweise und beruht großenteils noch auf einem Nichtwissen, wie es gegenwärtig vorliegt" (203). Trotzdem, ein aktuelles und höchst anregendes Buch keineswegs nur für den Biologen. W. Krieß

Diercke Weltatlas. Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1974. 248 S., davon 200 Kartenseiten, 32 S. Register, 14 S. Vorspann (Hinweise auf Mitarbeiter, Kartenverzeichnis, Sachregister), DIN A 4, DM 30,—.

Rez. hat einen DIERCKE der zwanziger Jahre vor sich: grüner Einband, schwarzer Leinenrücken, also annähernd fünfzig Jahre alt. Er stellt in den Hauptkarten sehr viel Natur dar und in den Nebenkarten, wie sich der Mensch in die Natur eingefügt hat. Daneben liegt der DIERCKE von Ende 1974: ganz in Leinen mit kräftigen Plakatfarben. Sechs Jahre hat die Vor- und Entwicklungsarbeit gedauert, sechs Millionen DM wurden investiert. Er stellt neben den notwendigsten landeskundlichen Karten dar, wie der Mensch die Natur nutzt und beherrscht. Wenn, wie im einführenden Text von D. Richter und W. Hausmann dargelegt wird, das Lernziel der Schulgeographie durch die Determinanten Gesellschaft - Stoff - Schüler bestimmt wird, so muß festgestellt werden, daß im DIERCKE '74 die gesellschaftlich „relevanten Sachverhalte der Fachwissenschaft und ihrer Bezugswissenschaften" (5) das Übergewicht haben, und gefragt werden, ob „die Schüler als Adressaten", besonders in der Unter- und frühen Mittelstufe, die notwendigen topographischen und klimatologischen Kenntnisse aus dem Atlas schöpfen können. Dennoch, ohne jede Einschränkung ist der DIERCKE '74 ein ausgezeichnetes Werk, die Vorarbeit und der finanzielle Einsatz haben reiche Frucht getragen. Bei der Einführung in das Kartenlesen werden das schräge und senkrechte Luftbild und — leider auf den letzten Seiten — das Weltraumbild den Karten in verschiedenem Maßstab und von charakteristischen Ausschnitten zur Seite gestellt. Die physischen Karten von 1 : 1,5 und 1 : 18 Millionen arbeiten sehr gut das Landschaftsbild heraus. Nebenkarten der natürlichen Verhältnisse (Niederschlag, Temperatur, Geologie, Böden) sind meist recht klein gehalten. Die Stärke des Atlas liegt in der Darstellung des Verhältnisses Mensch—Natur. Als Beispiel sei herausgegriffen der Kernraum der Europäischen Sowjetunion, Maßstab 1:6 Millionen (Blatt 124/25). Neben den Flüssen und Ortschaften mit ihren Namen sind flächig 10 Formen der Bodenbedeckung dargestellt, hinzu kommen mit Zeichen 9 Formen der Bodennutzung. Mit jeweils farbig unterschiedlichen Signaturen, teils in der Größe noch je nach Menge verschieden, sind 22 Bodenschätze eingetragen. 15 Industriearten geben mit ihren nach der Bedeutung gestaffelten Symbolen die Standorte an. Hinzu kommen noch Eisenbahnen, Straßen, Flugplätze, Kanäle, Pipelines und Staatsgrenzen. Wenn man also bedenkt, daß in eine Karte über 70 verschiedene Datengruppen eingearbeitet sind und sie

dennoch übersichtlich geblieben ist, so kann man diesem Werk die Hochachtung nicht versagen. Mit stets gleichen Symbolen und in gleicher Fülle wurden andere charakteristische Einheiten ausgestattet. Die Ergänzung dazu sind annähernd 350 Nebenkarten, die Details der Siedlungen, Bevölkerungsdichte, Verkehrsströme, Bodennutzung, Bodenschätze — kurz alles, was sich in engen Räumen ballt — darstellen. So kann der Atlas mit seinen 200 Seiten jeder Fragestellung eines modernen Geographieunterrichtes gerecht werden, und er wird dem Schüler, wenn er sich in die mit Daten prall gefüllten Karten eingelesen hat, keine Antwort schuldig bleiben. Mit dieser Neubearbeitung kann der DIERCKE das erste Jahrhundert seiner Existenz stolz beschließen. W. Krieß

Schlag nach! Die Staaten der Erde. Hrsg. vom Geographisch-Kartographischen Institut Meyer unter Leitung von Dr. *Adolf Hanle.* Bibliographisches Institut, Mannheim/Wien/Zürich 1974. 14×22 cm, 571 S. mit 40 farb. Bildtafeln, 80 Wirtschaftskarten, Flaggen u. einer Staatenkarte, geb. DM 39,—.

In alphabetischer Ordnung — von Afghanistan bis Zypern — enthält der gediegen ausgestattete Band das Wissenswerte über die rd. 200 Staaten und abhängigen Gebiete der Erde. Die Artikel, von angemessenem Umfang (z. B. Andorra 1, Iran 5, Sowjetunion 13, USA 15 Seiten), sind einheitlich gegliedert: Auf Kurzinformationen (Lage, Staatsgebiet, Fläche, Bevölkerung, Hauptstadt, Verwaltungsgliederung, Amtssprache, Staatsreligion, Nationalfeiertage, Währung, Internationale Mitgliedschaften, Zeitzone) folgen Beiträge und tabellarische Übersichten über Landesnatur (Topographie, Klima, Vegetation), Bevölkerung (Bevölkerungsentwicklung, Altersgliederung, Ethnische Gruppen, Sprachen, Religion, Erwerbstätigkeit), Wirtschaft (Bodennutzung, Viehbestand usw., Bergbau, Energiewirtschaft, Ausgewählte Industriegüter, Fremdenverkehr), Außenhandel (Wichtige Export- und Importgüter, die wichtigsten Handelspartner, Handel mit der BRD), Verkehr, Politische Verhältnisse. Daten und Fakten entsprechen dem Stand vom 31. 8. 1974. Den Text unterstützen farbige Wirtschaftskarten, und 108 Buntbilder auf 40 Tafeln zeigen die Vielfalt von Landschaften und Menschen unserer Erde. Fremde Staaten und Länder sind uns durch Flugverkehr, Nachrichten und weltweite politische wie wirtschaftliche Verflechtungen so nahe, daß die knappen, umfassenden Auskünfte, die der Band bereithält, manchen unentbehrlich und vielen nützlich sein werden. G. Scholz

Zeitschriftenschau

Die Schulreform in Spanien. — „Die Höhere Schule" (Heft 1/1975) veröffentlicht aus der Feder des Leiters der DS Genua, Dr. E. Arnold, eine wohldokumentierte Darstellung der Schulreform in Spanien. Der Aufsatz umfaßt auch den Hochschulbereich und behandelt außerdem Lehrerbildung und Lehrerstatus. G. Lepiorz

Mitarbeiter dieses Hefts

Dr. Dr. Francisca Palau-Ribes Casamitjana, Muntaner 447, Barcelona-6. — Johannes Röhrenbach, Colegio de San Miguel, Avda. Concha Espina, 32, Madrid-16. — Albrecht Weimann, Colegio Alemán San Bonifacio, Camino de Garaizar, Bilbao-4. — Gottfried Allhoff, Colegio Alemán, Jaime Roig, 14—16, Valencia-10. — Dr. Heinz Brück, Colegio Alemán, Apartado 350, San Sebastián. — Gerhart Frey, C./Exposición, 5, Sevilla-13. — Dr. Walter Rosendahl, Colegio Alemán, Enrique Wolfson, 16, Santa Cruz de Tenerife. — Günter Weihe, Colegio Alemán, Apartado 688, Las Palmas de Gran Canaria.

Neuerscheinung

Wir sind dabei! — Band 2

von Joachim Gradewald

100 Seiten, mit Zeichnungen, kart. DM 9,80, Hueber-Nr. 1145

Glossar Deutsch – Portugiesisch

Glossar Deutsch – Spanisch

je 20 Seiten, geheftet DM 3,—, Hueber-Nrn. 3.1145 und 4.1145

Dieses dreiteilige Lehr- und Übungsbuch eignet sich für zehn- bis vierzehnjährige Schüler, die Grundkenntnisse im Wortschatz besitzen, aber in Idiomatik und Grammatik einen systematischen Neuaufbau benötigen.

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

Schwann Arbeitsbuch Literatur

. . . bietet Modelle eines fachdidaktisch aufgebauten Curriculum . . .

In den Bänden für das 5. und 6. Schuljahr liegt das Schwergewicht auf der Erarbeitung formaler Techniken und Begriffe, da vor der Pubertät noch eine größere Bereitschaft zu formalen Operationen besteht und ohne den Erwerb dieser Methoden auf der Mittel- und Oberstufe keine nachprüfbaren Arbeitsergebnisse möglich sind. Die Methoden werden auf dieser Stufe noch anhand relativ konventionellen Textmaterials erarbeitet.

Die Bände 7 und 8 leiten über von der Erarbeitung formaler Techniken (dem Schwerpunkt der Unterstufenarbeit) zur Anwendung dieser Techniken als Mittel sprachlicher Interpretation und kritischer Reflexion überschaubarer Kommunikationsmodelle, welche die Arbeit der Mittelstufe bestimmen. Formale und inhaltliche Thematisierungen wechseln miteinander ab. Die Bandbreite der Sprachformen wird erweitert.

In den beiden Abschlußbänden treten die auf soziale Kommunikationsfelder gerichteten Kurse noch stärker hervor. Auf Grund der inzwischen geübten Fähigkeit der Schüler, sich mit verschiedenen Textsorten zu beschäftigen, ist es nun möglich, in eine kritische Diskussion pluraler Positionen einzutreten.

112 - 05	Arbeitsbuch Literatur 5	DM 11,80
112 - 06	Arbeitsbuch Literatur 6	DM 11,80
112 - 07	Arbeitsbuch Literatur 7	DM 11,80
112 - 08	Arbeitsbuch Literatur 8	DM 11,80
112 - 09	Arbeitsbuch Literatur 9	DM 11,80
112 - 10	Arbeitsbuch Literatur 10	DM 11,80

Prüfexemplare und Lehrerbände zum Vorzugspreis!

PÄDAGOGISCHER VERLAG SCHWANN GMBH, 4 Düsseldorf, Postfach 7640

Eine Literaturgeschichte neuer Prägung:

Deutsche Dichter

Ihr Leben und Werk

Unter Mitarbeit zahlreicher Fachgelehrter
herausgegeben von Benno von Wiese

Benno von Wiese entwirft mit dieser literarhistorischen Reihe ein Panorama der deutschen Dichtung in neuerer Zeit. Leben, Werk und literarische Bedeutung der hervorragenden und charakteristischen Dichter und Autoren der einzelnen Epochen werden jeweils von besonderen Fachkennern dargestellt. Bibliographien und Nachweise geben für jeden behandelten Dichter die Unterlagen zu weiterführender Arbeit.

Diese moderne Literaturgeschichte dient für Studium, Unterricht und allseitige Information.

Soeben erscheint in 3., überarbeiteter und erweiterter Auflage:

Deutsche Dichter der Moderne

624 Seiten, Gr.-8°, Ganzleinen mit Schutzumschlag DM 45,—
Diese Auflage ist um Artikel über Robert Walser und Ödin von Horváth vermehrt.

Weiter liegen vor:

Deutsche Dichter der Romantik

530 Seiten, Gr.-8°, Ganzleinen mit Schutzumschlag, DM 38,—

Deutsche Dichter des 19. Jahrhunderts

600 Seiten, Gr.-8°, Ganzleinen mit Schutzumschlag, DM 35,—

Deutsche Dichter der Gegenwart

686 Seiten, Gr.-8°, Ganzleinen mit Schutzumschlag, DM 45,—

Sonderprospekt steht auf Wunsch zur Verfügung!

ERICH SCHMIDT VERLAG
Berlin 30 · Bielefeld · München 60

Auch ein Primus kann besser werden.

DIERCKE WELTATLAS

Der Diercke liegt völlig neubearbeitet vor. Äußerlich neu, schon durch das handliche DIN-A4-Format. Das inhaltlich Neue in Stichworten:

200 Kartenseiten
davon mehr als 30 großformatige physische Übersichts- und Detailkarten

rund 45 funktional gegliederte Stadtkarten und Stadtübersichten in einheitlichen Maßstäben

zahlreiche nach neuesten Satellitenbildern bearbeitete Bodenbedeckungskarten

Karten der naturräumlichen Grundlagen

Wirtschaftsübersichten der Kontinente mit Prozentanteilen an der Weltproduktion

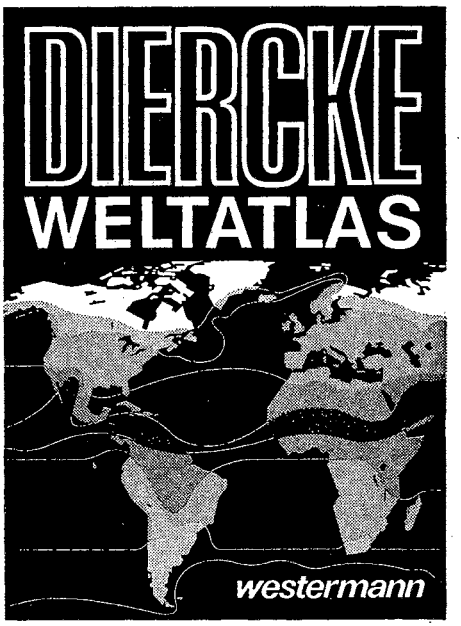
großformatige, vollquantifizierte Wirtschaftskarten aller wichtigen Agrar- und Industrieräume der Erde mit zahlreichen großmaßstäbigen Nebenkarten

mehr als 200 Karten sonstiger Themenbereiche

themenbezogene Kartengraphiken und Kartodiagramme, Schrägluftbilder und kartographisch interpretierte Satellitenaufnahmen

Karten beider Mondhälften, Darstellungen zur Weltraumforschung

Ausspracheregeln, Kartenübersichten Namen- und Sachwortregister

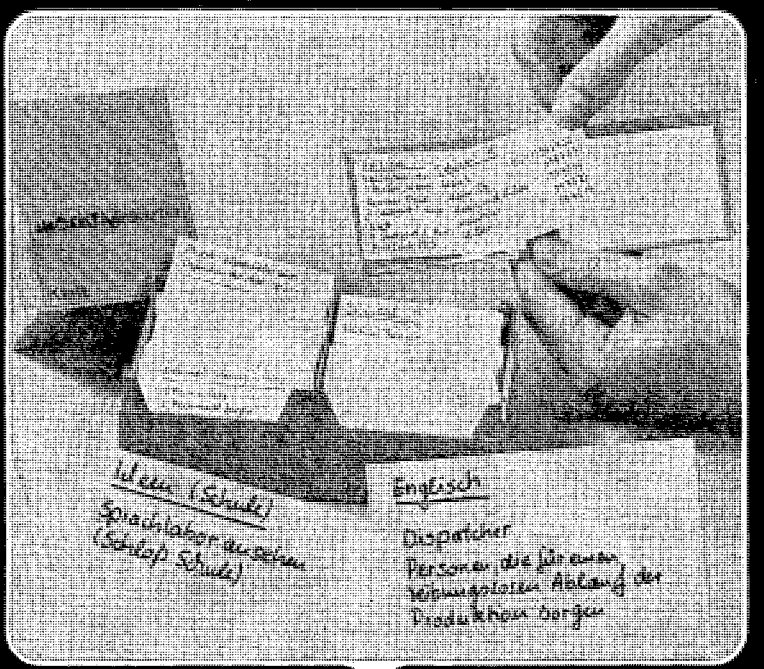


Der neue »Diercke« ISBN 3-14-**10 0500**-1
30,– DM

Die bisherige Ausgabe ist weiterhin lieferbar

westermann

3300 Braunschweig Postfach 33 20



Minimale Größe – Maximaler Vorteil

Eine kleine handliche Kartei für Schule, Schreibtisch, Hobby.

Unbegrenzte Möglichkeiten bieten sich dafür an:
Unterrichts- oder Referatsvorbereitung, Wortkarten, Vokabeln, Adressen, Geschichtedaten, Schallplatten- und Bücherkartei, Kleinsammlung.

Die **Merky Minikartei** gibt es in zwei Größen, 300 oder 600 unbeschriftete Karteikarten (Größe 7,5 x 5 cm) in stabiler Plastikkassette.

Farbige Zwischenblätter erleichtern das Suchen.

Zum Mitnehmen: die **Merky Taschenkartei** viel kleiner als ein Notizbuch, liegt jeder Minikartei bei. Eine ideale Strategie: von der Minikartei in die Taschenkartei. Zu Hause vorbereiten, unabhängig auf Reisen, bei Vorträgen, im Unterricht.

Unser Vorschlag: ausprobieren!

Merky Minikartei ca. 300 Karten
Bestell-Nr. 90487, DM 4,80

Merky Minikartei ca. 600 Karten
Bestell-Nr. 90484, DM 6,50

Ernst Klett Verlag 7000 Stuttgart 1 Postfach 809



Deutsche Bildwerke im deutschen Gedicht. Herausgegeben von Gisbert Kranz. 104 Seiten, mit 33 Abbildungen, kart. DM 10,—, Hueber-Nr. 1240

Diese Neuerscheinung ist eine interessante Arbeitsgrundlage für den fortgeschrittenen Deutschunterricht im Ausland. 33 Bildwerke (vom Bamberger Reiter über Kunstwerke von Lochner, Riemenschneider, Dürer bis zu Gemälden und Graphiken von Friedrich, Böcklin, Kokoschka, Klee, Beckmann und Grieshaber) werden von 43 Lyrikern interpretiert: Mörike, Heine, George, Rilke, Trakl, Lasker-Schüler, Gan, Goes, Piontek, Weyrauch u. v. a. Die einander zugeordneten Kunstwerke und Gedichte erhellen sich gegenseitig und erleichtern so das Verständnis. Das Buch vermittelt Anregungen für einen fächerverbindenden Unterricht, für synoptische Betrachtung von Dichtung und bildender Kunst, für eine Erziehung zu ästhetischer Kommunikationsfähigkeit und zu künstlerischer Sensibilität.

Max Hueber Verlag

D-8045 Ismaning/München, Krausstraße 30

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

22. Jahrgang Heft 7/8 Juli/August 1975

XXII. JAHRGANG JULI/AUGUST 1975

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

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

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

INHALT DES HEFTES

Zusammenfassender Bericht über die Vorbereitungslehrgänge . . . . . H. Reissert/G. Ullmann Seite 187
Deutsche und spanische Aussprache . . . . . G. Lepiorz Seite 193
Deutsch in Finnland . . . . . E. Jacobs Seite 201
Gedanken zur Modellpolitik der Deutschen Auslandsschulen . . . . . H. W. Böcker Seite 206
Tests im Mathematikunterricht der Beobachtungsstufe . . . W. Brosch Seite 208
Zum Rollenverständnis des Lektors — Dilettant im pädagogischen Niemandsland? . . . . . V. Raddatz Seite 214
Prüfungen zur Erlangung eines deutschen Zeugnisses der allgemeinen Hochschulreife . . . . . Seite 219
Informationen über und für das Auslandsschulwesen . . . . . Seite 221
Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 226
Aus aller Welt . . . . . Seite 228
Buchbesprechungen . . . . . Seite 230
Zeitschriftenschau . . . . . Seite 236

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

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)
8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 32,— zuzüglich Versandspesen; Einzelheft DM 3,—. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende.
Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Satz und Druck: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Zusammenfassender Bericht über die Vorbereitungslehrgänge

für künftige Deutschlehrer an Auslandsschulen in spanischsprachigen Ländern an der Deutschen Schule Valencia vom 3. bis 30. 11. 1974 und vom 12. 1. bis 8. 2. 1975

Von Horst Reissert und Dr. Georg Ullmann, Köln

1 Zielsetzungen und Erwartungen

Das Ziel der an der Deutschen Schule Valencia veranstalteten vierwöchigen Lehrgänge für künftige Deutschlehrer an Auslandsschulen in spanischsprachigen Ländern bestand und besteht in der bestmöglichen Vorbereitung der Teilnehmer für diese Aufgabe.

Die Verknüpfung von wissenschaftstheoretischer mit fachdidaktisch-methodischer Ausbildung in ständigem Kontakt mit der Unterrichtswirklichkeit einer Auslandsschule sollte durch die Wechselwirkung bei den Lehrgangsteilnehmern grundsätzlich ein Problembewußtsein über die Andersartigkeit der Voraussetzungen und damit notwendigerweise des Lehrverhaltens im weitesten Sinne wecken.

Darüber hinaus sollte durch kritisch reflektierte Einübung der Lehrtechniken im „Deutsch-als-Fremdsprache"-Unterricht die Bereitschaft der künftigen Auslandslehrer geweckt werden,

— bei den entsprechenden Voraussetzungen nicht mehr muttersprachlich, sondern fremdsprachlich zu arbeiten,
— in der Primar- und Sekundarstufe 1 die Unterrichtswerke KOMM BITTE und VORWÄRTS einzusetzen,
— den Literaturunterricht auf der Sekundarstufe so zu gestalten, daß auch der Einsatz literarischer Texte der Erweiterung der Sprachperformanz und Sprachkompetenz der Schüler dient,
— die Deutschlandkunde als Prinzip und als integrierten Bestandteil des Deutschunterrichts anzusehen
— und auch den deutschsprachigen Fachunterricht als Sprachunterricht zu gestalten, der die Kommunikationsfähigkeit der Schüler erweitert.

2 Voraussetzungen

2.1 — im Hinblick auf die Deutsche Schule Valencia

Aufgrund ihrer Lehrverfassung, der Schülerzusammensetzung und der Unterrichtswirklichkeit bietet diese Schule gute Voraussetzungen für die Durchführung von Vorbereitungslehrgängen. Hier gibt es differenzierten Deutschunterricht in Grundschul- und Sekundarklassen mit fremdsprachigen Schülern sowie Sondereinstiegklassen im Rahmen der „Neuen Sekundarstufe". Die Lehrwerke KOMM BITTE und VORWÄRTS sind weitgehend eingeführt.

2.2 — im Hinblick auf die Lehrgangsteilnehmer

Die Zusammensetzung der jeweils 30 Teilnehmer der beiden Lehrgänge

I: 10 GH-L 9 RL 11 StR
II: 11 GH-L 8 RL 11 StR

entspricht etwa dem Verhältnis der im letzten Jahr vermittelten Lehrer für den Deutschunterricht. Unter den Teilnehmern beider Lehrgänge waren jeweils einige, die für Funktionsstellen als Grundschulleiter bzw. als Fachleiter für Deutsch vorgesehen waren.

2.3 — im Hinblick auf die Mitarbeiter der Zentralstelle

Von der Zentralstelle waren in der ersten Woche der Lehrgänge zwei, in der 2. und 3. Woche drei und in der letzten Woche zwei Mitarbeiter in Valencia. Ihre Arbeit bestand aus Vorträgen, der Leitung seminaristischer Übungen und vor allem aus Mentorentätigkeit in den Arbeitsgruppen.

Außerdem stand der KOMM BITTE-Autor Hermann Schuh, der seit Schuljahrsbeginn 1974/75 an der DS Valencia tätig ist, für die Einführung in sein Unterrichtswerk und als Mentor bei der Arbeit mit ihm zur Verfügung.

2.4 — im Hinblick auf den Spanischunterricht

Der spanische Sprachunterricht wurde von spanischen Lehrern der Deutschen Schule Valencia getragen. Daneben stellte sich in jedem der Lehrgänge ein Teilnehmer für die Betreuung eines Teils der zahlenmäßig großen Anfängergruppe zur Verfügung.

3 Lehrgangsprogramm

3.1 Deutsch als Fremdsprache

Da die Förderung der deutschen Sprache ein wesentliches Ziel kulturpolitischer Wirksamkeit der deutschen Auslandsschulen ist, lag das Schwergewicht des Programms beider Lehrgänge auf dem Fach „Deutsch als Fremdsprache".

Im einzelnen enthielt es

— didaktisch-methodische Vorträge mit anschließender seminaristischer Gruppenarbeit über „Deutsch als Fremdsprache" mit folgenden thematischen Inhalten:
Lernziele und Curricula — Lernpsychologie —
Lerntheorie und Sprachlehrverfahren —
Textsorten — Kriterien der Textauswahl —
Arbeit mit Texten in der Sekundarstufe —
Leistungsmessung — Deutsches Sprachdiplom der KMK,
— die Demonstration der Unterrichtswerke KOMM BITTE und VORWÄRTS mit Erarbeitung ihres didaktischen und methodischen Aufbaus in Seminar- und Gruppenarbeit,
— die Anwendung der theoretischen Erkenntnisse in der Praxis des Unterrichts in Form von Hospitationen (hier auch Unterrichtsdemonstrationen der Mitarbeiter der Zentralstelle), in ihrer gezielten Auswertung in Gruppenarbeit, in gemeinsamer Vorbereitung der von den Lehrgangsteilnehmern zu haltenden

Unterrichtsversuche, in diesen Lehrversuchen selbst und schließlich in deren Auswertung durch Analyse und Kritik.

3.2 Deutschlandkunde

Die Didaktisierung der Deutschlandkunde hatte das Ziel, die Landeskunde nicht als Geographieunterricht zu verstehen, sondern als Unterrichtsprinzip und integrierten Bestandteil des Faches Deutsch als Fremdsprache sowie des deutschsprachigen Fachunterrichts.

Durch theoretische Vorträge und Gruppenarbeit zum Kennenlernen deutschlandkundlichen Materials und zur Didaktisierung und Methodisierung desselben wurden die Teilnehmer auf die konkrete Verwirklichung in spezifischen Unterrichtsversuchen vorbereitet.

3.3 Theorie und Praxis des Auslandsschulwesens

3.3.1 Theoretische Vorträge

Die theoretischen Beiträge informierten über die Träger der auswärtigen Kulturpolitik und die Aufgabenbereiche der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Sie zeigten die Problematik der deutschen Auslandsschulen und erläuterten die verschiedenen Modell-Typen (und besonders die „Neue Sekundarstufe").

3.3.2 Praktische Beiträge

Die praktischen Beiträge demonstrierten den Wirkungsbereich einer deutschen Auslandsschule am Beispiel der DS Valencia, zeigten den geographischen, historischen und wirtschaftlichen Hintergrund dieser Stadt und ihrer Umgebung. Sie informierten über die Mechanismen der Lehrervermittlung, über die finanzielle Betreuung der Auslandslehrer sowie über die Versorgung der Auslandsschulen mit Lehrmitteln.

3.4. Spanischunterricht

Der Spanischunterricht, der in drei Leistungsgruppen stattfand, mußte aus personaltechnischen Gründen an ungünstigster Stelle im Programm liegen.

3.5 Wahlhospitationen

Die Teilnehmer hatten außerhalb des Lehrgangsprogramms die Möglichkeit, nach Wahl im Kindergarten, im deutschsprachigen Fachunterricht und auch im Unterricht nach spanischem Lehrplan zu hospitieren.

3.6 Anmerkungen zur Organisation der Arbeitsgruppen

In der Phase der Vorstellung der Unterrichtswerke KOMM BITTE und VORWÄRTS, also in der 1. und in der ersten Hälfte der 2. Lehrgangswoche, waren die Teilnehmer in zwei Arbeitsgruppen aufgeteilt. An jeweils drei aufeinanderfolgenden Tagen lernten sie zuerst das eine, dann das andere Lehrwerk durch Demonstration, Gruppenarbeit, Hospitation und Auswertung kennen.

In der zweiten Hälfte der 2. und in der 3. Lehrgangswoche war für die Phase der Unterrichtsversuche eine Aufteilung in drei Arbeitsgruppen mit folgender Zuordnung erfolgt:

vorwiegend:	Einsatz im *Primarbereich*	Einsatz in der *Sekundarstufe 1*	Einsatz in der *Sekundarstufe 2*
vorwiegend:	GH-Lehrer	Realschullehrer	Gymnasiallehrer
hauptsächliche Unterrichtsmittel:	KOMM BITTE	VORWÄRTS	TEXTE

Dabei gab es in jeder Arbeitsgruppe ein mehrfaches Übergreifen auf die benachbarten Bereiche. Es handelte sich nicht um ein starres System, da die Möglichkeit des Wechsels der Arbeitsgruppe gegeben war.

In der 4. Lehrgangswoche wurden die Unterrichtsversuche mit Inhalten, die deutschlandkundliche Akzente hatten, fortgesetzt.

Grundsätzlich sollten in den Wochen der Lehrversuche die Arbeitsgruppen nicht mehr als 10 Teilnehmer umfassen, um die intensive Mitarbeit aller sicherzustellen.

4 Auswertung und konkrete Ergebnisse

4.1 — aus der Sicht der Lehrgangsteilnehmer

Die Teilnehmer beider Lehrgänge haben in den von ihnen in schriftlicher Form vorgelegten Lehrgangsauswertungen detailliert zu den verschiedenen Aspekten Stellung genommen. So heißt es z. B. in den „Bemerkungen" der Teilnehmer des November-Lehrgangs wörtlich:

„Die Entscheidung der Lehrgangsleitung, den Lehrgang im Ausland durchzuführen, erscheint, aus der Rückschau betrachtet, als die grundlegende Vorbedingung nicht nur für die weiteren positiven Eindrücke, sondern für das Erreichen der Kursziele überhaupt. Sie fand die einhellige Zustimmung der Lehrgangsteilnehmer.

Die Teilnehmer lernten dadurch die Aufgaben und Probleme der unterrichtlichen Tätigkeit im Ausland aus größtmöglicher Nähe kennen und gewannen Einsicht in die tatsächliche Situation einer Auslandsschule. Die hier gemachten Erfahrungen können nicht hoch genug veranschlagt werden.

Die sich daraus ergebende Möglichkeit, Schüler einer deutschen Auslandsschule selbst zu unterrichten, wurde ebenfalls als gute Vorbereitung auf die zukünftige Tätigkeit empfunden. Der Umgang mit den Unterrichtswerken für ‚Deutsch als Fremdsprache' konnte hier unter Ernstfallbedingungen erprobt werden.

Die Durchführung des Lehrgangs an einer Auslandsschule und die eigenen Unterrichtsversuche setzten die Zusammenarbeit der Teilnehmer mit der Leitung und den Kollegen der Schule voraus. Von seiten der Lehrgangsteilnehmer wurde vermerkt, daß diese Zusammenarbeit in Valencia besonders gut gelang. Auch im privaten Bereich war der Kontakt zu den Kollegen der Schule gut, wodurch die Teilnehmer wichtige Hintergrundinformationen über die tatsächliche Situation eines Lehrers im Ausland erhielten.

Als sehr wertvoll wurde die Einrichtung von drei dem jeweiligen Kenntnisstand der Teilnehmer entsprechenden Spanischkursen empfunden, weil dadurch die Möglichkeit gegeben war, die Sprache des künftigen Gastlandes teilweise von

native speakers zu erlernen. Die Möglichkeit, das in den einzelnen Stunden Gelernte gleich in der Praxis anzuwenden, wurde als sehr positiv empfunden.

Als angenehm erschien uns darüber hinaus auch die Auswahl der Kursteilnehmer. Sie war mit eine Voraussetzung dafür, daß das sehr arbeitsintensive Programm des Lehrgangs auch verkraftet werden konnte. Daß auch Kollegen mit Auslandserfahrung zum Lehrgang eingeladen waren, eröffnete eine zusätzliche Möglichkeit, Kenntnisse über die zukünftige Arbeit zu sammeln."

4.2 — aus der Sicht der Deutschen Schule Valencia

Trotz unbestreitbarer zusätzlicher Belastung der Schulleitung und des Kollegiums wurden von diesen die Lehrgänge als anregend empfunden, insbesondere wegen des Rückkopplungseffekts in allen Arbeitsbereichen des Faches ‚Deutsch als Fremdsprache'. Einige Kollegen haben durch Teilnahme an Referaten, Übungen und anderen Veranstaltungen die Lehrgänge bewußt zur eigenen Weiterbildung genutzt. Als Mangel wurde jedoch vermerkt, wenn Lehrer der Schule nicht an Auswertungsbesprechungen der von ihnen gegebenen Hospitationsstunden teilnehmen konnten.

Zwei jeweils vierwöchige Vorbereitungslehrgänge pro Schuljahr werden als Höchstgrenze des Zumutbaren angesehen, da der kontinuierliche Fortgang des Unterrichtsgeschehens andernfalls zu lange beeinträchtigt würde.

Die Schaffung der stundenplantechnischen Voraussetzungen für die programmgemäße Durchführung der Hospitationen und Unterrichtsversuche hat sich als machbar erwiesen.

Die räumliche Enge ist auf die Dauer störend für Kollegium und Lehrgangsteilnehmer, besonders dann, wenn drei Arbeitsgruppen Raum finden müssen. Der geplante Ausbau der Terrasse des Hauptgebäudes der DS Valencia wird die erforderliche Abhilfe schaffen.

Die zeitliche Lage der Lehrgänge im Ablauf des Schuljahres wird als günstig bezeichnet: Der November-Lehrgang beginnt sechs Wochen nach Schuljahresanfang, wenn einerseits die Trägheit der Schüler nach den langen Sommerferien bereits überwunden ist, andererseits noch keine Anzeichen der Erschöpfung nach zu vielen Schulwochen spürbar sind. Der Januar/Februar-Lehrgang liegt am Anfang des arbeitsintensivsten Trimesters, ragt jedoch nicht zu weit in dieses hinein, um die Effektivität ungünstig zu beeinflussen.

4.3 — aus der Sicht der Zentralstelle

Die Erkenntnisse der Zentralstelle decken sich weitgehend mit den zitierten Feststellungen der Teilnehmer sowie mit denen der Deutschen Schule Valencia.

Darüber hinaus muß erwähnt werden, daß bei den Lehrgangsteilnehmern in der 4. Lehrgangswoche eine Sättigung und damit der Beginn einer gewissen Unlust eintrat. Um den unbestreitbar positiven Effekt der Lehrgänge nun nicht in Ablehnung umschlagen zu lassen, sollte die Dauer unter gleichen Bedingungen nicht über vier Wochen ausgedehnt werden.

Was den Spanischunterricht betrifft, so kann nicht davon abgegangen werden, ihn durch spanische Kollegen der DS Valencia erteilen zu lassen, obwohl man sich bewußt ist, daß moderne Sprachlehrmethoden hier nicht zu erwarten sind.

Weitere Feststellungen der Zentralstelle münden bereits in die Vorschläge für notwendige Verbesserungen.

5 Notwendige Verbesserungen

Die Zentralstelle wird bemüht sein, die Erfahrungen und Auswertungsergebnisse der beiden ersten Vorbereitungslehrgänge an der DS Valencia zu benutzen, um die Effektivität weiterer Kurse im Sinne der Zielsetzung nach Möglichkeit zu steigern.

5.1

So wird die Schaffung von zwei zusätzlichen Räumen an der DS Valencia (HS-Labor und Mitschauraum) durch den Ausbau der Terrasse des Hauptgebäudes die Voraussetzung dafür sein, daß die 30 Lehrgangsteilnehmer in Zukunft nicht mehr als zuweilen störendes Element innerhalb des Schulbetriebes empfunden werden.

Darüber hinaus wird das HS-Labor die Möglichkeit neuer Unterrichtsformen eröffnen, die — zusammen mit der hier angewandten Medientechnik — ein weiterer Inhalt zukünftiger Kurse sein sollen. Video-Aufzeichnungen von Unterrichtsversuchen werden Voraussetzung für eingehendere Analyse methodischer Unterrichtsschritte sein.

5.2

Für die kommenden Lehrgänge sind für die Arbeitsgruppen VORWÄRTS und TEXTE in den Phasen Hospitation und Lehrversuche Unterrichtsreihen einzuplanen. Nur auf diese Weise kann der kontinuierliche Verlauf bei der Behandlung einer Lektion in den einander folgenden methodischen Schritten demonstriert werden. Nur in Unterrichtsreihen, die aus mehreren Deutschstunden in der gleichen Klasse bestehen, kann bei der Arbeit mit Texten gezeigt werden, daß auch sie zum Erwerb neuer Strukturen und zum Transfer (und damit zur Erweiterung der Sprachkompetenzen der Schüler) führt.

Die Schaffung der stundenplantechnischen Voraussetzungen hierfür wurde von der Schulleitung bereits zugesagt.

5.3

Zur Demonstration bestimmter Unterrichtsphasen bei der Arbeit mit den Lehrwerken für ‚Deutsch als Fremdsprache' sind von der DS Valencia Video-Konserven herzustellen. Diese sollen dann bei zukünftigen Lehrgängen eingesetzt werden.

Parallel zu Hermann Schuh könnte ein an die DS Valencia vermittelter VORWÄRTS-Fachmann nicht nur die Video-Aufzeichnungen veranlassen und dirigieren, sondern gegebenenfalls auch als Mentor für weitere Lehrgänge zur Verfügung stehen und einen Mitarbeiter der Zentralstelle ersetzen.

5.4

Die Zentralstelle muß bemüht sein, geeignete im deutschsprachigen Fachunterricht eingesetzte Auslandslehrer dahingehend anzuregen, daß sie die Arbeit in Richtung auf „Deutsch als FACHSPRACHE" vorantreiben.

5.5

Die bisher im Spanischunterricht benutzten Lehrbücher der VHS („Spanisch für Sie") sollen durch in Spanien erschienene Lehrwerke ersetzt werden. Die spanischen Sprachlehrer werden ein geeignetes Werk mit stärker grammatisierender Struktur und mit steilerer Progression vorschlagen.

5.6

In Zukunft sollten zu den November-Lehrgängen vorwiegend solche Lehrer eingeladen werden, die einen zum Frühjahrstermin beginnenden Dienstvertrag zu erwarten haben. Alle zum Schuljahrsbeginn im Herbst zu vermittelnden Lehrer sollten an dem Januar/Februar-Lehrgang teilnehmen.

6 Zusammenfassung

Bedingt durch die allgemeinen Voraussetzungen, durch den Aufbau des Lehrgangsprogramms, durch Bereitschaft und Mitarbeit der Schulleitung und des Kollegiums der DS Valencia ist es nachweisbar gelungen, bei den Lehrgangsteilnehmern ein kritisches Bewußtsein für die Problematik des deutschen Auslandsschulwesens im allgemeinen und des Faches „Deutsch als Fremdsprache" im besonderen zu schaffen sowie grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten für die zu erwartende Arbeit im Ausland zu vermitteln.

Die Notwendigkeit derartiger Lehrgänge ist unbestritten. Es wird kaum eine gleich effektive Alternative für die Vorbereitung zukünftiger Deutschlehrer an Auslandsschulen (und für ähnliche Aufgabenstellungen wie z. B. als Fachberater) zu schaffen sein. Daher sollte aufgrund der in Valencia gewonnenen Erfahrungen an einer Auslandsschule in einem anderen geographischen Raum ein weiterer Lehrgang zur Vorbereitung von Deutschlehrern für nicht-spanischsprachige Länder eingerichtet werden.

Deutsche und spanische Aussprache

Von Dr. Gerhard Lepiorz, Neuhausen b. Stuttgart

Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben werden gemeinhin im modernen Sprachunterricht als die Hauptfertigkeiten bezeichnet, die dem Schüler zu vermitteln sind. Bei all diesen Fertigkeiten — auch beim Hören und beim Schreiben — kommt der Laut- und Aussprachelehre eine besondere Bedeutung zu. Mit Recht sagt Lado, es gebe keinen Sprachunterricht, der sich nicht auch mit Fragen der Aussprache beschäftigen müsse. In einem Unterricht, der Sprache vorwiegend als Mittel der Kommunikation sieht, ist Aussprachelehre erstrangig, zunächst aus einem praktischen Grund: selbst ein grammatikalisch und wortschatzmäßig korrektes Deutsch

ist schwer zu verstehen, wenn die Aussprache fehlerhaft ist; umgekehrt lassen wenige Worte, korrekt gesprochen, im Ausländer sofort einen gebildeten Menschen vermuten. Daß die Schule gehalten ist, eine korrekte Aussprache zu lehren, läßt sich auch pädagogisch begründen: Wenn in allen Unterrichtsfächern exakte Kenntnisse vermittelt werden, kann man bei der Aussprache des Deutschen nicht auf eine unablässige Bemühung um Reinheit verzichten.

Man mag nun die Meinung vertreten, Sprechfertigkeit sei das Hauptziel des fremdsprachlichen Unterrichts und es sei zunächst gleichgültig, ob unsere spanischen Schüler „särr schänn" sagen, wenn sie „sehr schön" meinen, die Hauptsache sei, man verstehe sie, und eine korrekte Aussprache ergebe sich im Laufe der Zeit von selbst.

Es ist aber eher umgekehrt: Sprechfertigkeit und Geläufigkeit lassen sich zwar erreichen, wenn viel Gelegenheit zur Konversation geboten wird — was aber bei größeren Klassen nicht möglich ist —, sie schwinden aber wieder, wenn die Sprache nicht dauernd praktiziert wird. Geht unser spanischer oder südamerikanischer Abiturient nicht an eine deutsche, sondern eine angelsächsische oder französische Hochschule, so wird von seiner Sprechfertigkeit im Deutschen bald nicht mehr viel übrigbleiben. „Aus bloßem Hören einer Fremdsprache resultiert nicht automatisch eine gute Aussprache", sagt Lado, — wenigstens nicht bei älteren Schülern und Erwachsenen. Das stellen wir bei unseren Gastarbeitern fest, von denen viele nach jahrelangem Aufenthalt noch entsetzlich radebrechen. Wer ist noch nicht dem Schwaben begegnet, der nach 30jährigem Aufenthalt im spanischen Sprachbereich noch mit „komo eschta uschte?" grüßt?

Eine korrekte Aussprache läßt sich im Unterricht bei allen Schülern erzielen, es sei denn, sie seien sprachlich ausgesprochen unbegabt — dann sind sie in einer deutschen Auslandsschule fehl am Platz — oder völlig unmusikalisch; in diesem Fall müssen wir unsere Anforderungen etwas herabsetzen, besonders was Betonung und Intonation anbetrifft. Aussprachelehre ist eine spezielle Aufgabe des Schulunterrichts; nur vom Lehrer darf man erwarten, daß er regelmäßige, typische Aussprachefehler unermüdlich korrigiert: dafür wird er bezahlt.

Der deutsche Lehrer, der „Deutsch als Fremdsprache" lehrt und Spanisch als Fremdsprache lernt, hat es in doppelter Weise mit Aussprache zu tun. Er geht denselben Weg wie der Schüler, nur in umgekehrter Richtung, wobei wir allerdings sagen dürfen, daß der Weg der Schüler schwieriger ist, weil die spanische Aussprache im großen ganzen leichter ist als die deutsche.

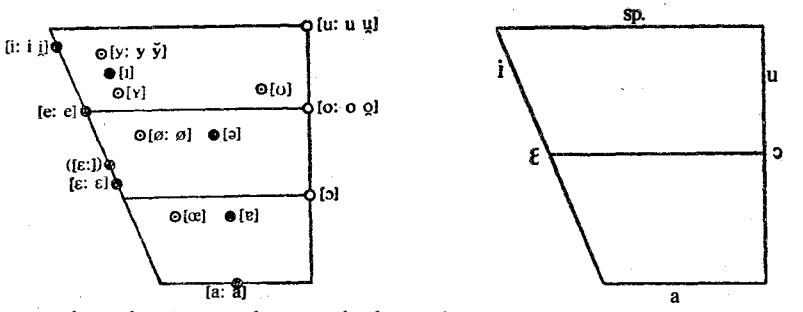
Worin besteht die Schwierigkeit, in der fremden Sprache gefällig, d. h. gut verständlich und ohne grobe Aussprachefehler zu sprechen? Jede Sprache wird gebildet aus einer größeren Anzahl von Lauten, aber nicht jede Sprache hat dieselben Laute, und auch die Lautverbindungen sind nicht dieselben. Das Spanische hat Laute, die wir im Deutschen nicht kennen, so die durch ñ oder ll bezeichneten Laute. Umgekehrt hat das Deutsche Laute, die der Spanier nicht kennt, z. B. den Hauchlaut h und die Rundungen ö und ü. Diese Laute muß man also sprechen lernen, u. U. mit besonderen Übungen und Tricks, wenn das einfache Nachsprechen nicht gelingt. Es ist ein Vorteil der Schule mit Kindergarten, daß dort die Kinder in einem Alter an die Fremdsprache herangeführt werden, wo ihnen das Nachsprechen, das Nachmachen, das Theaterspielen noch Freude macht. Dieser Vorteil

wird freilich vertan oder in sein Gegenteil verkehrt, wenn nicht bereits in Kindergarten und Grundschule auf korrekte Aussprache geachtet wird, weil eingeschliffene Fehler kaum mehr zu tilgen sind. Je älter der Schüler ist, desto mehr ist er gehemmt, Sprechübungen zu machen — besonders der Spanier scheut sich davor —, und mancher bringt den einen oder anderen Laut trotz Bemühungen des Lehrers nicht heraus, wie etwa manche Deutsche das Zungen-R nicht sprechen können.

Beim älteren Schüler und beim Erwachsenen haben sich die Sprechgewohnheiten der Muttersprache so festgesetzt, daß jede Abweichung schwerfällt. Ein redegewandter Philologe darf da nicht die Geduld verlieren, sondern soll bedenken, daß Sprechgewohnheiten der Kelten sich über 2000 Jahre hindurch erhalten haben und wohl für die Nasallaute im heutigen Französisch, Portugiesisch und auch Schwäbisch verantwortlich sind. Der Ire, der kein Wort Gälisch kann, ersetzt noch heute beim Englischsprechen englische durch alte irische Laute. Wer Romanistik studiert hat, weiß, wie ehern die Lautgesetze durch die Jahrhunderte wirken. So kostet es auch im Unterricht Zeit, neue Laute und Lautverbindungen einzuüben. Wer es nicht glaubt, versuche, die Worte *Jerez seco* so auszusprechen, daß der Übergang von [ɵ] zu [s] ganz natürlich klingt. Dann wird er Verständnis zeigen, wenn spanische Schüler an einem schwierigen Wort wie „Würstchen" oder „Eichhörnchen" sich die Zunge zerbrechen.

Man macht in der Fremdsprache meist den Fehler, daß man fremde Laute durch ähnliche Laute der eigenen Sprache ersetzt. Dabei merkt der Lernende oft nicht den Unterschied, ja er hört ihn manchmal selbst dann nicht, wenn man ihn darauf aufmerksam macht. Warum lachen spanische Schüler, wenn sie das Wort „Besucher" hören? Sie hören „*besugo*" und denken an den Fisch, der gern, wie bei uns der Karpfen, am Heiligen Abend gegessen wird. (Um zu berichtigen, spricht dann der deutsche Lehrer das Wort noch einmal falsch als „Besucherr" vor.) Schon beim Hören werden die deutschen Laute oft spanischen angepaßt. Man spricht z. B. „der See" — die Schüler verstehen „der sie" und schreiben es entsprechend; man sagt „die Wellen", die Schüler hören „die bellen". Es genügt nun nicht, im Einzelfall zu korrigieren, sondern man muß den Ursachen nachgehen, woher solche Fehler kommen. Beginnen wir mit den Vokalen und vergleichen die

Vokalsysteme



(Vgl. Duden Aussprachewörterbuch S. 31)

Ganz offensichtlich ist das spanische Vokalsystem viel einfacher; es besteht aus den fünf Grundvokalen, kennt keine Nasalvokale und keinen wesentlichen Unterschied zwischen langen und kurzen Vokalen; für die Praxis gilt: die spanischen Vokale sind eher kurz und offen als lang und geschlossen auszusprechen. Der in einigen Lehrbüchern angezeigte Unterschied zwischen e und ɛ ist gering; ein relativ geschlossenes e findet sich nur vor ch, ll, und ñ und in geschlossener Silbe vor m, n, s, d und z. Ein relativ geschlossenes o kommt nur in betonter, offener Silbe vor, also in Wörtern wie *llamó*, *esposa*, aber auch hier neigt der Deutsche dazu, das o geschlossen zu sprechen wie in „Ofen". Schwaben müssen sich auch vor Nasalierung hüten, etwa bei *mañana*, *tanto* u. a.

Für den spanischsprechenden Schüler mit seinem einfachen Vokalsystem ist das deutsche Vokalsystem äußerst kompliziert. Die Hauptschwierigkeiten sind:

1. Die Rundungen y, ø und œ kommen im Sp. nicht vor; der Schüler spricht stattdessen die benachbarten Laute i (für y) und ɛ für ø und œ, also

schöne Grüße ['ʃɛnɛ 'grisɛ] statt ['ʃøɪnə 'gryɪsə]

Die Rundungen können durch Gegenüberstellung von Minimalwortpaaren eingeübt werden:

die Bösen	die Tür	zwölf
die Besen	das Tier	elf

2. Nasalvokale kommen im Dt. nur in Fremdwörtern vor, z. B. Teint, Bon, Parfum; sie können auf einer späteren Stufe behandelt werden, evtl. in Verbindung mit dem Französischunterricht.

3. Das Spanische kennt keine Vokale, die wie in den deutschen Endungen -em, -en, -el, -er, -ern fast unhörbar werden (*vocales relajadas*). Der Spanier neigt daher dazu, diese Endungen zu sehr zu betonen.

4. Die Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen ist im Dt. von großer Wichtigkeit, nicht nur für die Aussprache, sondern auch für das Verständnis*). Viele Wörter unterscheiden sich nur durch Länge oder Kürze des Tonvokals:

rate	Wale	fühlen
Ratte	walle	füllen

Die Schreibung trägt dem weithin Rechnung durch Dehnungs-h nach langem und Verdoppelung nach kurzem Vokal:

waren wahren Waren Bahn Bann

Die Grundregel für die Aussprache der deutschen Vokale heißt: Lange Vokale stehen vorwiegend in offener Silbe, kurze Vokale in der Regel vor mehreren Konsonanten:

lasen	Grüße
lassen	Küsse

*) Auf den Unterschied zwischen Phonemen und Allophonen wird hier nicht eingegangen, da im Schulunterricht in der Regel die für alle Sprachen einheitliche Internationale Lautschrift verwendet wird, nicht die für die einzelnen Sprachen verschiedene phonemische Schrift (vgl. Duden S. 27).

Den langen geschlossenen Vokalen entsprechen kurze offene:

lesen	Mine	Kohle	stöhnen
essen	Minne	Korn	können

Der Unterschied zwischen geschlossener und offener Aussprache [e, ɛ] zeigt sich in der Schreibung:

wehren	Beeren
währen	Bären

Bei o ist eine solche Unterscheidung nicht notwendig; im Dt. ist das lange o immer geschlossen [oː], das kurze offen [ɔ]; [ɔː] kommt in der Hochsprache nicht vor.

5. Vokale zu Beginn einer Silbe werden im Dt. von einem kurzen Knackgeräusch (Stimmritzenverschlußlaut, *coup de glotte*) eingeleitet, der durch den plötzlichen festen Einsatz (*ataque duro*) der Stimme entsteht und weder vokalische noch konsonantische Bindung erlaubt, also

die | Uhr	Be | amter
der | Ofen	ver | achten

Der Deutsche, besonders der Norddeutsche, neigt nun dazu, diesen harten Einsatz auf das Spanische zu übertragen und *pa\|ella* oder *el\|ojo* zu sagen. Im Spanischen ist aber die vokalische und die konsonantische Bindung zu beachten:

la hora los árboles

Die unter 4 und 5 genannten Ausspracheprobleme dürften wohl die wichtigsten sein.

Konsonantensysteme

		bilabial	*labiodental*	*interdental*	*dental*	*alveolar*	*palatal*	*velar*	*uvular*	
		Lippen	Unterlippe + Oberzähne	Zwischenzahnlaut	Oberzähne	Zahnwurzel	Vordergaumen	Hintergaumen	Zäpfchen	Stimmritze
sp.	Verschlußlaute	p b			t d			k g		
	Nasenlaute	m	ɱ			n	ɲ	ŋ		
	Affrikaten						č			
	Reibelaute	ƀ	f	θ ð	đ	s z	j	x g̱ w		
	Seitenlaute					l	ʎ			
	Zitterlaute					r r̄				
dt.	Verschlußlaute	p b			t d			k g		ʔ
	Nasenlaute	m			n			ŋ		
	Affrikaten									
	Reibelaute		f v			sʃzʒ	ç j	x		h
	Seitenlaute					l				
	Zitterlaute								R	

Von den spanischen und den deutschen Konsonanten bezeichnen lediglich f und l die gleichen Laute, m und n nur, wenn sie nicht im Wortauslaut stehen. Nun kann es hier nicht darum gehen, sämtliche Unterschiede zwischen deutschen und spanischen Lauten abzuhandeln, sondern nur darum, auf diejenigen hinzuweisen, die dem Schüler aus dem spanischen Sprachbereich besondere Schwierigkeiten machen.

Der Vergleich der beiden Konsonantensysteme zeigt, daß die Artikulationsstelle der deutschen Konsonanten im allgemeinen weiter hinten im Gaumen liegt*). Im Spanischen gibt es viel mehr Laute, die vor der Zahnwurzel gesprochen werden, als im Deutschen, andererseits gibt es keine Zäpfchen- und Stimmritzenlaute. Es ist vor allem das Zäpfchen-R, das dem Deutschen einen kehligen Klang verleiht; man vergleiche

die Ruhr und sp. rural

Das deutsche Zäpfchen-R ist im Spanischen sehr störend und sollte unbedingt vermieden werden, da es auch die Aussprache der benachbarten Laute ungünstig beeinflußt. Dagegen kann man dem spanischen Schüler den Gebrauch des Zungen-R im Dt. ohne weiteres erlauben; früher war ja in der deutschen Bühnenaussprache nur das Zungen-R gestattet. Nur das stark gerollte R — spanisch r am Wortanfang oder rr zwischen Vokalen — ist im Dt. nicht zulässig.

Nur wenige deutsche Konsonanten sind im Spanischen unbekannt. Da ist zunächst außer dem „Stimmritzenverschluß" — wenn man ihn als Laut bezeichnen will — der Hauchlaut h. Man behandelt zweckmäßigerweise beide Lauterscheinungen zusammen, etwa mit Hilfe von Kontrastpaaren wie

die | Erde	der | Ast	(getrennt zu sprechen)
die ‿ Herde	die ‿ Rast	(gebunden zu sprechen)
	die ‿ Hast	(gebunden zu sprechen)

Unbekannt im Sp. ist der ich-Laut ç, also ch nach i, ä, e, ö, ü; ei, eu, äu, ferner -chen; -ig; lch, nch, rch. Einen Annäherungswert bietet die Aussprache von g in dirigir, wo der dem Sp. und Dt. eigene ach-Laut [x] etwas weiter vorne im Gaumen gebildet wird. Während der ach-Laut im Dt. — im Gegensatz zu Schwyzerdütsch — nur nach a, o, u, au vorkommt (ach, doch, Buch, Rauch), steht er im Spanischen am Silbenanfang, auch vor e und i (jota, jarro; gente, gira).

Auch der Zischlaut sch [ʃ] ist im Sp. unbekannt und wird oft durch s ersetzt, das allerdings im Sp. oft wie engl. sh(ip) oder franz. ch(ic) klingt. Am Wortanfang wird dabei fälschlicherweise noch ein ɛ vorgesetzt:

schließen [ɛsˈlisɛn] statt [ˈʃliːsən]

ebenso vor st und sp

Staat	[ɛsˈtat]	statt [ʃtaːt]
spanisch	[ɛsˈpanis]	statt [ˈʃpaːniʃ]

entsprechend den spanischen Wörtern *estado* und *español*.

---

*) „Ihr sprecht so mit der Kehle", sagte mir ein Spanier. „Ja, und ihr?" fragte ich. „Mit der Zunge", war die Antwort.

Ein stimmhaftes s [z] kommt zwar im Sp. vor, aber weder im Wortanlaut noch zwischen Vokalen wie im Deutschen (Sonne, lesen), sondern nur vor stimmhaften Konsonanten, auch innerhalb von Sprechgruppen:

mismo ['mizmo] las madres [laz'madres]

Trotzdem scheint es nicht angebracht, auf stimmhaftes s [z] im Dt. zu drängen, da viele deutsche Sprecher, vorwiegend Süddeutsche, Österreicher und Schweizer, das stimmhafte s nicht kennen und da dieses auch in der dt. Umgangslautung allgemein durch s ersetzt wird (vgl. Duden S. 66).

Warum machen spanische Schüler keinen Unterschied in der Aussprache von
die Wellen — die bellen — die wählen?

Zunächst unterscheiden sie nicht Länge und Kürze der Vokale (s. oben), aber sie unterscheiden auch nicht zwischen b und w. Das Spanische macht in der Aussprache zwischen b und v keinen Unterschied; auch in der Rechtschreibung ist die Verwechslung von b und v ein dauerndes Problem („se bende bino)*). Man spricht

en Barcelona und en Valencia gleich mit b [emb-],
aber a Barcelona und a Valencia mit ƀ [aƀ-]

und überträgt diesen Sprachgebrauch aufs Deutsche: „wir" klingt dann genauso wie „Bier", und alle deutschen Fragewörter beginnen dann mit b: wie geht's? [bi 'gets]. Auch zwischen Vokalen werden b und w gleich ausgesprochen: „die leben" klingt wie „die Löwen", also wie leben die Löwen? [bi 'leƀen di 'leƀen].

Zwischen Vokalen ist sp. b oder v ein bilabialer Laut [ƀ], der vom labiodentalen deutschen w [v] verschieden ist (dafür mit dem mittel- und süddeutschen w übereinstimmt).

Da das Spanische zu 50 % aus Vokalen, 30 % aus stimmhaften und 20 % aus stimmlosen Konsonanten besteht (Navarro Tomás § 132), stellen Konsonantenhäufungen für den Spanier eine besondere Ausspracheschwierigkeit dar, vor allem so ungewöhnliche Lautverbindungen wie pf oder zw. Selbst deutsche Dialekte umgehen das pf, indem sie aus der „Pfalz" eine „Falz" oder — so im Lande selbst — eine „Palz" machen. Je nach Altersstufe lassen sich solche Schwierigkeiten durch Zungenbrecher oder durch regelmäßige kurze Übungen überwinden. Ausgesprochene Schreckmittel sind Konsonantenhäufungen, wie sie sich bei Zusammensetzungen ergeben, etwa in Wörtern wie „Angstschweiß", „Haftpflicht" oder „Selbstzweck"; man kann dieses Problem im Zusammenhang mit der Wortbildung behandeln.

Auch die richtige Betonung deutscher Wörter fällt dem Spanier nicht leicht. Im Spanischen werden alle Wörter auf der letzten oder vorletzten Silbe betont; Ausnahmen werden ausdrücklich durch Akzent gekennzeichnet:

pájaro, Córdoba, Málaga

Im Deutschen wird die erste Silbe häufig auch bei drei- oder viersilbigen Wörtern betont. Man versuche einmal, bei einer Anschrift wie

Eberhard Rademacher, Düsseldorf, Zeppelinweg 28

mit spanischen Schülern die richtige Betonung zu erzielen. Man muß gleichsam

*) Manche Schüler sprechen von b als uve larga, als dem „langen v".

mit der Faust auf den Tisch schlagen, um die Neigung zur Betonung am Wortende zu überwinden. Die richtige Betonung ist nicht nur ein wichtiger Teil der Aussprachelehre; sie ist auch Voraussetzung für eine korrekte Rechtschreibung und Wortbildung. Man denke an Wortpaare wie

umfáhren und úmfahren, gléichkommen und gléich kómmen, víel méhr und víelmehr u. a.

Warum neigt der spanische Schüler dazu, das deutsche Personalpronomen in Verbindung mit dem Verb übermäßig zu betonen, z. B. wenn e r kommt (cuando viene)?

Da das spanische Verb für jede Person eine eigene Endung hat, ist die Benennung des Subjekts durch ein Personalpronomen nicht notwendig. Man gebraucht das Personalpronomen nur, wenn es hervorgehoben werden soll:

si tú no vas yo no voy tampoco wenn du nicht gehst, gehe ich auch nicht

Wenn das Personalpronomen im Sp. gebraucht wird, ist es also zu betonen — sonst wird es weggelassen. Diese Gewohnheit, das Personalpronomen zu betonen, überträgt der Spanier fälschlicherweise gern auf das Deutsche. Zum Einschleifen der richtigen Betonung sind Gedichte und Lieder besonders geeignet.

Die Unterscheidung zwischen Dativ und Akkusativ wird für den Spanier nicht nur deshalb schwer, weil er diesen Unterschied nicht kennt — er unterscheidet nur Person und Sache

veo el libro veo al hermano —,

sondern weil er „dem" und „den" in der Aussprache nicht unterscheidet. „Die spanische Aussprache kennt kein m am Wortende, sondern ersetzt es gewöhnlich, fast ausnahmslos, durch n" (Navarro Tomás § 86). Folgt allerdings b oder v (deutsch: w) auf m oder n, so spricht der Spanier [mb], also

den Wald wie dem Wald [dem ˈbalt]

Ohne Schulung des Gehörs — „zum Hören kommt das Sehen auf den Mund des Vorsprechenden, das Ablesen von den Lippen, die Betrachtung der Kiefer-, Zungen- und Lippenstellung" (Krull a. a. O. S. 1), also m mit geschlossenen, n mit leicht geöffneten Lippen — wird der Schüler den klanglichen Unterschied zwischen „dem" und „den" nicht beachten, ohne Schulung der Aussprache wird bei ihm „dem" und „den" gleich klingen, und beim Schreiben wird er raten, ob nun „m" oder „n" richtig ist.

Es ist hier nicht der Ort noch der Raum, um weitere Interferenzen zwischen dem Spanischen und dem Deutschen aufzuzeichnen, vielmehr soll auf die grundlegende Bedeutung der Aussprachelehre für den Anfangsunterricht hingewiesen werden, wobei es nicht entscheidend ist, ob es sich um Unterricht in der Grundschule oder in der Sekundarstufe handelt. In der Sekundarstufe wird man sich bemühen, dem Schüler die Besonderheiten der deutschen Aussprache bewußt zu machen. „Deutsch als Fremdsprache" kann zugleich auch den Weg für weitere Fremdsprachen vorbereiten. Der Lehrer für Deutsch als Fremdsprache muß wissen, daß er spanische Schüler schwerlich für die Fremdsprache Deutsch gewinnen kann, wenn er selbst zur Fremdsprache Spanisch kein Verhältnis findet. Jeder Lehrer, der eine Verwendung an einer deutschen Auslandsschule anstrebt, zumal jeder

Deutschlehrer, muß sich grundlegende Kenntnisse sowohl der allgemeinen Phonetik wie der Aussprache des Deutschen aneignen, weil er nur so Deutsch sinnvoll lehren und die phonetischen Unterschiede zwischen seiner Muttersprache und der Sprache des Gastlandes klar erkennen und in seine tägliche Praxis einbeziehen kann.

Bibliographie

Robert Lado, Moderner Sprachunterricht, Max Hueber Verlag, 1967

Duden, Aussprachewörterbuch, Bibliographisches Institut, 1974

T. Navarro Tomás, Manual de pronunciación española, Madrid 1959 (deutsche Übersetzung bei Max Hueber Verlag 1970)

Emilio Alarcos Llorach, Fonología española, Madrid 1965

Antonio Quilis y Joseph A. Fernández, Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos, Madrid 1966

Burgschmidt/Götz, Kontrastive Linguistik. Deutsch/Englisch, Max Hueber Verlag 1974

Josef Krull, Phonetische Erziehung, DdLiA 3/1954 und 5/1954.

Deutsch in Finnland

Von Eberhard Jacobs, Helsinki

Häufig suchen Führungskräfte aus Wirtschaft, Industrie und Handel in Finnland nach Möglichkeiten, ihre Deutschkenntnisse schnell und effektiv zu verbessern, da ihnen klar geworden ist, daß die in der Schule erworbenen Kenntnisse für ihre Tätigkeit nicht ausreichen. Ganz anders verhält es sich mit dem Englischen, das im Fremdsprachenunterricht eine beherrschende Stellung einnimmt. Diese Lücke ist entstanden durch eine Kulturpolitik, die in den letzten Jahrzehnten das Deutsche zu wenig berücksichtigte.

Ein Bankbeamter, stellvertretender Chef der Auslandsabteilung von Finnlands größter Bank, erklärte vor kurzem in kleinem Kreise, daß er mit Banken in der Bundesrepublik Deutschland in Zukunft auf englisch korrespondieren werde; seine deutsch geschriebenen Briefe würden alle auf englisch beantwortet. Daraus könne er nur schließen, daß sein Schuldeutsch unverständlich sei und daß man von ihm erwarte, er könne sich auf englisch deutlicher ausdrücken.

Allerdings können bei weitem nicht alle Geschäfts- und Handelspartner Finnlands in der Welt Englisch (geschweige denn Finnisch); Deutsch ist Verhandlungssprache nicht nur im Handel mit den vier deutschsprachigen Ländern, sondern auch mit den osteuropäischen Ländern, wo Deutsch z. T. intensiv gelehrt wird. Dies gilt auch für die Sowjetunion. Man braucht also Deutsch in Finnland, und da hapert es, zumal in der jüngeren Generation, beträchtlich. Die Bedeutung des Englischen ist unbestritten, aber die Gefahr der „Monokultur des Englischen" (s. G. Wiesen in

Heft 4/75 dieser Zeitschrift) ist groß, und es gibt schon Stimmen — auch in der Schulbehörde —, die öffentlich vor dieser Gefahr warnen.

Im Jahre 1977 wird in ganz Finnland die neunjährige Gesamtschule (hier „Grundschule" genannt) eingeführt sein, der ein dreijähriges Gymnasium folgt; im Fremdsprachenunterricht an den Gesamtschulen geht man dabei von folgenden Zahlen aus:

Als erste Fremdsprache (im 3. Schuljahr) werden ca. 90 % der Schüler Englisch wählen, die restlichen Schüler nehmen vor allem Schwedisch, das in Finnland zweite Landessprache ist. Im 7. Schuljahr setzt die zweite (obligatorische) Fremdsprache ein: Wer Englisch als erste Fremdsprache gewählt hat, wird jetzt Schwedisch nehmen und umgekehrt. Im 8. Schuljahr wird eine dritte (freiwillige) Fremdsprache mit geringer Stundenzahl angeboten, hier „mittellange Linie" genannt. Der Schüler kann wählen zwischen Deutsch, Französisch und Russisch. (Dieser Kurs wurde im vergangenen Schuljahr zum erstenmal offiziell angeboten. Dabei hat sich eine überraschend und erfreulich hohe Zahl von Schülern für Deutsch entschieden.) Schließlich kann man am Gymnasium noch eine vierte Fremdsprache erlernen, drei Jahre lang in der sog. „kurzen Linie", und dabei unter Deutsch, Französisch, Russisch und Latein wählen.

Es sieht also auf den ersten Blick nicht sehr rosig aus für „Deutsch in Finnland", denn nur eine verschwindend kleine Zahl nimmt Deutsch als erste Fremdsprache in der „superlangen Linie" vom dritten Schuljahr an; die Mehrheit wird sich für Deutsch als dritte oder vierte Fremdsprache im 8. bzw. 10. Schuljahr entscheiden. Aber auf den zweiten Blick sieht es nicht mehr ganz so schlimm aus: Hätte jener Bankdirektor vor zwanzig Jahren statt des dreijährigen schon den fünfjährigen („mittellangen") Kurs wählen können, seine Briefe wären sicher auf deutsch beantwortet worden. Denn es ist ein wesentlicher Fortschritt, wenn der Schüler im Alter von 9 Jahren nicht nur die Wahl hat zwischen einem „superlangen" und einem sehr kurzen Kurs, sondern daß ihm noch die Kompromißlösung angeboten wird, sich in einem fünfjährigen Kurs gediegene Deutschkenntnisse zu erwerben. Ist auch die Mindestteilnehmerzahl an diesem Kurs aus finanziellen Gründen von sieben auf sechzehn heraufgesetzt worden — in dünnbesiedelten Gebieten immerhin von einiger Bedeutung —, so scheint sich das doch auf Deutsch, im Gegensatz zu beispielsweise Französisch, nicht unmittelbar negativ auszuwirken.

Einen superlangen Kurs im Fach Deutsch als Fremdsprache mit der Aussicht auf außergewöhnlich hohe sprachliche Kompetenz kann ab Herbst 1975 eine Gruppe von zunächst 30 Schülern an der Deutschen Schule Helsinki (im folgenden DSH) belegen. Auf die Strukturänderung der DSH braucht hier im einzelnen nicht noch einmal eingegangen zu werden; darüber ist in dieser Zeitschrift ausführlich berichtet worden (s. Heft 4/1975). Aber die neue kulturpolitische Komponente, die sich aus den erweiterten Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Gastland und Deutscher Schule ergibt, verdient besondere Erwähnung.

Bisher haben die Fachlehrer an der DSH so tun müssen, als könnten die Schüler, deren Muttersprache zu 70 % Finnisch ist, Deutsch wie ihre Muttersprache. Nur die Deutschlehrer kämpften ihren täglichen Verzweiflungskampf gegen elementare eingeschliffene Grammatikfehler und Ausdrucksmängel — mit Methoden und Un-

terrichtsmitteln, die sie selbst konzipierten und deren Entwicklung viel Zeit und Kraft beanspruchte —, aber ohne ein auf die besondere Situation abgestimmtes Unterrichtswerk, auf das sie hätten aufbauen können.

Es gibt einige Werke, die in vergangenen Jahren die Grundlage für die Unterrichtsarbeit abgaben. Aber in dem Maße, in dem der Anteil der finnischen Schülerpopulation stieg, verloren diese Bücher ihren Wert als Lehr- und Lernmittel: Der Lehrer mußte sie als Steinbruch benutzen für seine Arbeit im Fremdsprachenunterricht. Er mußte — und muß das in Zukunft noch 12 Jahre lang — Wörterlisten anfertigen, Wortschatzübungen zu (beispielsweise) Texten aus „Lesen–Darstellen–Begreifen", das hier eingeführt ist für die Klassen 5 bis 11, Lückentests, Dialogübungen, Interviews, Strukturübungen jeder Art herstellen, kurz: das ganze Arsenal fremdsprachlicher Übungen, über das er entweder als Fremdsprachenlehrer verfügte oder das er sich durch das Studium der einschlägigen Literatur aneignete.

Auf diesem Gebiet nun konnte, wenn er wollte, ein Deutschlehrer in Helsinki im Zusammenwirken mit Kollegen aus dem Finnischen Deutschlehrerverband, mit Lehrbuchautoren, Redakteuren des Schulfunks oder auch Mitarbeitern der Sprachabteilung des Goethe-Instituts eine Menge lernen. Das überhaupt ist die Chance eines Deutschlehrers im Ausland: die intensive und fast immer fruchtbare Zusammenarbeit mit den Deutschlehrern des Gastlandes, die ihrerseits wiederum profitieren können von der Fachkompetenz der an die Deutsche Schule vermittelten Deutschlehrer. Hier auch hat die Deutsche Schule — über ihre Unterrichtstätigkeit hinaus — ihren Platz als Anregerin und Vermittlerin von Sprache und Didaktik der Sprache, als Ort des Erfahrungsaustauschs und der produktiven Zusammenarbeit.

Über Formen solcher Zusammenarbeit zwischen vermittelten und einheimischen Deutschlehrern, die an Schulen des Gastlandes unterrichten oder im Schulfunk arbeiten, einige ganz konkrete Anmerkungen.

1. Der heute an den finnischen Schulen gültige Lehrplan ist erst 1971 in Kraft getreten. Standen früher in den neueren Fremdsprachen deskriptive Lesebuchtexte, Hin- und Herübersetzungen usw. im Vordergrund — noch jetzt gültige und benutzte Lehrbücher sind davon geprägt —, so gelten heute in Finnland wie überall, wo moderner Fremdsprachenunterricht erteilt wird, folgende Fähigkeiten als Lernziele (frei aus dem Lehrplan übersetzt): die Fähigkeit

— gesprochene Sprache zu verstehen (Hörverständnis)
— sich selbst mündlich der Situation angemessen auszudrücken
— geschriebene Sprache zu verstehen (Leseverständnis)
— sich schriftlich auszudrücken.

Die Veränderung der Lernziele hatte zwangsläufig eine Veränderung der Abschlußprüfung (Abitur = Studentexamen) zur Folge. Zwar kann der Abiturient heute noch zwischen zwei Prüfungstypen wählen, nämlich zwischen der herkömmlichen Hin- und Herübersetzung und einer dreiteiligen Prüfung, die aus einem Hörverständnisteil, einem Leseverständnisteil und einem kurzen Aufsatz (ca. 200 Wörter) besteht, ab 1977 jedoch wird diese dreiteilige Prüfung die allgemeingültige sein. Und für diese Form der Prüfung fehlte bisher entsprechendes Übungsmaterial. Inzwischen jedoch wurde von einem Team, das aus zwei finnischen Deutschlehre-

rinnen und einem Deutschlehrer der DSH besteht, derartiges Material vorgelegt, in mehreren Bänden: „Lesen und Verstehen" und „Hören und Verstehen I" (August 1975) sowie „Hören und Verstehen II" (erscheint im Herbst 1975). Alle Texte in „Lesen und Verstehen" sind original; sie stammen z. B. aus Zeitungen und Zeitschriften, aber auch aus literarischen Werken (z. B. Frisch, von der Grün u. a.); entscheidend bei der Auswahl waren Thematik, Aktualität und sprachlicher Schwierigkeitsgrad. Neben den Auswahlantworten (Fragen nach Inhalt, Lexik und Idiomatik) stehen als Aufgabenformen Cloze *), Falsch–Richtig–Behauptungen, Zuordnungsaufgaben, Anregungen für Diskussion und Aufsatz usw.

Die Aufgaben in „Hören und Verstehen" sind nicht allein zum Testen gedacht, sondern vorwiegend zum Einüben in die besondere Fähigkeit des verstehenden Hörens.

Für die (finnischen) Schüler der DSH gilt — bisher — weiterhin die Regelung, daß sie einen Aufsatz schreiben, der sowohl für das deutsche Abitur als auch für das finnische Studentexamen gewertet wird. Dabei sind die jungen Finnen gegenüber ihren Kameraden an den finnischen Oberschulen stark im Nachteil, denn der deutsche Aufsatz stellt weit höhere Anforderungen als die o. g. dreiteilige Prüfung.

Schulleiter und Deutschlehrer der DSH haben darum an den finnischen Vorsitzenden der Prüfungskommission den Antrag gestellt, die Teile der finnischen Prüfung Hörverständnis und Leseverständnis mit in die Prüfung für die Absolventen der DSH aufzunehmen. Die Antwort steht noch aus.

2. Für die neu eingerichtete mittellange Linie Deutsch an finnischen Schulen mußte neues Unterrichtsmaterial geschaffen werden. In dem vierköpfigen Autorenteam des Werkes für die mittellange Linie, das bisher von der überwiegenden Zahl der Schulen gewählt worden ist, arbeitet auch ein Deutschlehrer der DSH mit. Dieses Unterrichtswerk umfaßt: Schülerbuch, Nebenlektüre, Lehrerhandbuch, Formative Tests, Dia-Serien, Tonbänder, Flash-Cards. Es nimmt Rücksicht auf die besonderen Lernschwierigkeiten finnischer Schüler. In der DSH wurde der zweite Band als intensiver Wiederholungskurs im fünften Schuljahr bereits mit Erfolg eingesetzt. Die Oberstufenbände enthalten u. a. reiches Material für das Üben von Lese- und Hörverständnis.

3. Seit Jahren bestehen gute Kontakte zwischen dem Sprachenfunk des Finnischen Rundfunks und der DSH, und das nicht nur, weil deutsche Schüler und Lehrer willkommene Sprecher für Sprachsendungen im Schulfunk sind. Mehrere Schulfunksendungen für den deutschen Sprachunterricht wurden von Lehrern der DSH verfaßt, und in den vergangenen Jahren entstanden aus der freundschaftlichen Zusammenarbeit zwischen dem verantwortlichen Redakteur, finnischen Deutschlehrern und einem Lehrer der DSH — im letzten Jahr auch einem Mitarbeiter des Goethe-Instituts — zwei je achtteilige Sendungen, die zu den meistbenutzten auditiven Programmen des Landes gehören („Wie wär's?" — „Was denn sonst?"). Wichtig erscheint auch, daß die DSH im Redaktionsteam für das Programmheft des Sprachenfunks vertreten ist.

*) Ein Cloze-Test ist ein Test, bei dem der Schüler in einem fremdsprachlichen Text Wörter zu ergänzen hat, die in regelmäßigen Abständen (z. B. jedes 5. oder 7. oder 10. Wort) weggelassen sind.

4. Der Bedarf an fremdsprachlich ausgebildeten deutschsprachigen Deutschlehrern in einem Land wie Finnland ist groß; das zeigt sich allein an der Fülle von Wünschen und Erwartungen zu konkreter Mitarbeit, die vom Finnischen Deutschlehrerverband in Helsinki ausgehen. So hat beispielsweise die Teilnehmerzahl an einer Tagung des Finnischen Deutschlehrerverbandes in der DSH im Frühjahr 1972 die Erwartungen um das Dreifache überstiegen. So hat, um weitere Beispiele zu nennen, ein Deutschlehrer der DSH an einer Lehrerweiterbildungsveranstaltung eine Unterrichtseinheit zur Landeskunde der Bundesrepublik Deutschland vorgeführt, Abschlußprüfungen im Fach Deutsch (Hör- und Leseverständnis) für die Mittelstufe mit entwickelt und Tests für die Arbeit in der Oberstufe der finnischen Gymnasien hergestellt.

Gerade in diesen Tagen — April 1975 — veranstaltete das Goethe-Institut Helsinki eine Arbeitstagung „Superlanges Deutsch in Finnland", an der unter anderen ein Grundschullehrer der DSH mit der Vorstellung des Lehrwerkes „Vorwärts" beteiligt war. Die finnischen Kollegen sind an diesem Werk sehr interessiert, da es für die zehnjährige Linie noch kein geeignetes Unterrichtsmaterial gibt. Für die Zukunft ist ein intensiver Erfahrungsaustausch über „Vorwärts" vereinbart.

5. Bei einem Seminar über „Landeskunde im Deutschunterricht an finnischen Schulen" vom 4. bis 8. 6. 1973, an dem etwa zwanzig Deutschlehrer des Gastlandes und je zwei Vertreter der vier deutschsprachigen Länder unter der Leitung der obersten finnischen Schulbehörde mitwirkten, stellte die DSH einen der beiden offiziellen Teilnehmer der Bundesrepublik Deutschland. Vor, während und nach diesem Seminar wurden Basisprogramme zur Landeskunde der Bundesrepublik (Geographie, Wirtschaft, Gesellschaft) mit Dias, Folien, Textheft und Tonbändern hergestellt, die — wie auch die Programme der DDR, der Schweiz und Österreichs — bei der Schulbehörde zu beziehen sind.

6. Vom 15. bis 29. Oktober 1974 fand auf Einladung der Bundesrepublik mit Unterstützung von Inter Nationes (Besucherdienst) eine Studienreise von 13 finnischen Lehrbuchautoren und Mitarbeitern an Sprachprogrammen für das Fach Deutsch unter der Leitung eines Deutschlehrers der DSH in die Bundesrepublik Deutschland statt. Ziel dieser Reise war es, den Lehrbuchautoren einen Eindruck vom Leben in der Bundesrepublik, von wichtigen industriellen, kulturellen und sozialen Einrichtungen zu vermitteln sowie dazu beizutragen, daß in den Lehrbüchern ein von überholten Vorstellungen gereinigtes und zeitgemäßes Deutschlandbild gezeichnet werden kann. Da diese Reise von allen Beteiligten als großer Erfolg bezeichnet wird, ist bereits angeregt worden, sie mit anderen Teilnehmern zu wiederholen.

7. Da sich die Kontakte zwischen DSH und Finnischem Deutschlehrerverband so gut und z. T. freundschaftlich entwickelt haben und die Zusammenarbeit so intensive Formen angenommen hat, wird im Schuljahr 1975/76 ein vermittelter Deutschlehrer zum erstenmal von 12 Unterrichtsstunden an der Deutschen Schule freigestellt werden für die pädagogische Verbindungsarbeit an finnischen Schulen. Diese pädagogische Verbindungsarbeit soll etwa so aussehen, daß die eine Hälfte der Stunden (also 6 Wochenstunden) für Unterrichtsreihen — über einen Zeitraum von etwa drei bis fünf Wochen pro Schule — und die andere Hälfte

für Planung, Vorbereitung, Auswertung zusammen mit den finnischen Kollegen, also Weiterbildung im weitesten Sinn, verwendet wird.

Die hier beschriebene Zusammenarbeit zwischen DSH, Goethe-Institut und Institutionen des Gastlandes gibt also Anlaß zu Optimismus. Jedoch darf man darüber nicht vergessen, daß die Probleme im Zusammenhang mit dem Unterrichtsfach Deutsch noch nicht gelöst sind und daß „Deutsch in Finnland" seinen Standort, der den realen Bedürfnissen des Landes entspricht, erst neu finden muß. Es bleibt die Hoffnung auf die Effektivität des mittellangen Kurses und auf Erleichterungen bei der Bewilligung von „superlangen" Kursen, für die noch geeignetes Material geschaffen werden muß. Blickt man hier nach „Vorwärts", hat man vielleicht eine Chance.

Gedanken zur Modellpolitik der Deutschen Auslandsschulen

aus der Sicht eines Grundschullehrers

Von Hans Walter Böcker, Dublin

Wer die Diskussion um die Modell- und Strukturpolitik der Deutschen Auslandsschulen in den letzten Jahren aufmerksam verfolgt hat, kann sich des Eindrucks nicht erwehren, daß der Zug „Deutsche Auslandsschule" in Richtung auf die bikulturelle Sekundarschule abgefahren ist. Allenfalls wird noch irgendwo ein Kurswagen Expertenschule angehängt, aber der Verkehr auf der Grundschulstrecke wird oder wurde aus Kosten- und Rentabilitätsgründen langsam eingestellt.

Zeitlich etwa parallel mit der Diskussion um die Strukturen der Auslandsschule lief die didaktisch-methodische Diskussion um die Situation des Deutschunterrichtes. Wahrscheinlich wurde die Erörterung der verschiedenen Modelle hauptsächlich durch den oft unbefriedigenden Leistungsstand im Deutschen ausgelöst. Den wenigen Erfolgreichen standen in den „Pyramidenschulen" mit großen Grundschulzweigen und wenigen Abiturienten zu viele Gescheiterte gegenüber.

Bewußt wandte man sich daher der Konzeption zu, Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten. Die ständige Berieselung mit Deutsch — auch in den Sachfächern — wurde weitgehend eingestellt, da man erkannt hatte, daß die Sprachberieselung vom Kindergarten bis zum Schulabschluß meist nicht zu der erhofften Sprachbeherrschung führte.

Für den neuen methodisch-didaktischen Ansatz wurden u. a. die Unterrichtswerke „Komm bitte" und „Vorwärts" angeboten. Nachdem diese beiden Werke nun einige Jahre im Unterricht erprobt wurden, wäre es sicher sinnvoll zu fragen, ob aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse neue Argumente in die Diskussion um die Strukturpolitik aufgenommen werden müssen. Schließlich hat sich an vielen Auslandsschulen die Organisation des Deutschunterrichtes durch die äußere Differenzierung in DF- und DM-Gruppen*) und hoffentlich auch seine Effektivität grundlegend geändert.

*) DF = Deutsch als Fremdsprache, DM = Deutsch als Muttersprache.

Innerhalb der Grundschule hieße die konkrete Frage: Verbessert die Differenzierung in DF- und DM-Gruppen beim Einsatz von „Komm bitte" im Fremdsprachenunterricht die Sprachbeherrschung der Grundschüler in einer Weise, daß man nicht mehr von „unrentablen Grundschulen" sprechen kann? Nach zweijähriger Arbeit mit „Komm bitte" scheint mir die Hoffnung berechtigt, daß unsere Schüler am Ende der 6. Klasse eine höhere Sprachkompetenz erreichen, als dies bei Schülern alter Schule, die ich noch aus eigener Unterrichtserfahrung kenne, der Fall war. Zwar ist der Kurs „Komm bitte" noch nicht voll ausgebaut, aber der Verfasser meint, einmal von Herrn Schuh gehört zu haben, daß der Kurs bis zum Ende der 6. Klasse erweitert werden soll; dazu möchte er ihn herzlich ermuntern.

Sicher wird man nicht auf die „Hoffnung" eines oder einiger Lehrer einen neuen „theoretischen Überbau" (hier: Modellvorstellungen) errichten wollen, aber zu überlegen wäre doch, ob es nicht an Schulorten, wo

1. keine pädagogische Entwicklungshilfe geleistet werden muß,

sondern wo es

2. ein vollständig ausgebautes Schulsystem gibt

und wo folglich

3. eine Sekundarschule an ihrem Erfolg im Vergleich mit den anderen staatlichen oder privaten Schulen des Landes gemessen wird (wobei es eine Schule im Aufbau besonders schwer haben dürfte, weil sie ihre Leistungsfähigkeit, gemessen an den nationalen Schulabschlußprüfungen, erst noch beweisen muß)

und wo es

4. deshalb nicht selbstverständlich ist, daß sich die intelligenten Kinder des Landes zu einem strengen Auswahlverfahren an die deutsche Sekundarschule drängen,

und an denen

5. die Sekundarstufe der Schule weitgehend von der eigenen Grundschule abhängig ist,

sinnvoll wäre, weiter einen Kindergarten, eine Vorschule und eine Grundschule zu unterstützen und zu fördern. Die genannten Voraussetzungen dürften übrigens nicht nur in Europa erfüllt sein.

Ich bin überzeugt, daß man auch in diesem System am Ende eines zweijährigen Kindergartens mit Vorschule die Kinder ermitteln kann, die mit einer zweisprachigen Erziehung überfordert sind. Da es an Orten, von denen hier die Rede ist, häufig deutschsprachige Lehrkräfte gibt, ist es sicher auch nicht nötig, diese Schulen mit „teueren Entsandtlehrern" im Grundschulbereich reichlich zu versehen. Ich könnte mir vorstellen, daß eine Kindergärtnerin und zwei Grundschullehrer den Deutschunterricht der „erweiterten Grundschule" bis zum 6. Schuljahr durchaus abdecken könnten.

Natürlich bleibt die Frage offen, was nach dem 6. Schuljahr geschieht. Wird man den Deutschunterricht für die Schüler des Gastlandes und für die deutschsprechenden Schüler integrieren können? Niemand wird die Frage jetzt beantworten wollen. Doch die positive Erfahrung, die ich mit „Komm bitte" auf dem

halben Weg zum 6. Schuljahr gesammelt habe, scheint mir die Möglichkeit anzudeuten, daß das erreicht werden kann.

Zugegeben, der letzte Abschnitt bewegt sich wieder stark im Bereich der „Hoffnung", man könnte aber auch weniger verdächtig sagen, „im Bereich von Perspektiven". Und zu den Perspektiven des Deutschunterrichtes gehört auch „Komm bitte". Deswegen möchte ich dazu ermuntern, am Zug Auslandsschule die Kurswagen Grundschule zu lassen. Es sieht nämlich so aus, als ob aufgrund einer anderen Weichenstellung, die hier eine andere methodisch-didaktische Konzeption bedeutet, diese Strecke durchaus wieder rentabel werden könnte.

Tests im Mathematikunterricht der Beobachtungsstufe

Von Werner Brosch, Athen

Einleitung

Zu den Aufgaben des Lehrers gehört es, die mündlichen und schriftlichen Leistungen seiner Schüler festzustellen und zu benoten. Besonders für die sog. Hauptfächer wird daher im Laufe des Schuljahres eine bestimmte Anzahl von Klassenarbeiten geschrieben, die der Lehrer korrigiert und benotet. Dieses übliche Verfahren zur Erfassung und Beurteilung des Schülerverhaltens gilt als problematisch, wie ein Blick in verschiedene neuere Veröffentlichungen zeigt.

So beschäftigen sich mit vielen Fehlerquellen unserer Zensurengebung die Beiträge und Kommentare zur „Fragwürdigkeit der Zensurengebung" von Ingenkamp[1]). Der Verfasser weist nach, „daß mit den traditionellen Verfahren bei der Erfassung und Beurteilung des Schülerverhaltens nicht einmal die vergleichenden, analysierenden und prognostischen Zielsetzungen realisiert werden können. Die Zensurengebung genügt weder den Mindestanforderungen an die Objektivität der Auswertung, an die Gültigkeit und Zuverlässigkeit der Erfassung des Schülerverhaltens, noch liefert sie ausreichend differenzierte Informationen oder über den Rahmen einer Klasse hinausreichende Vergleichsmaßstäbe." [2])

Wie sehr z. B. die Zensierung einer gleichen Arbeit bei verschiedenen Beurteilern differiert, wurde bereits in früheren Untersuchungen nachgewiesen. Unerwartet ist, daß sich diese Urteilsdifferenzen nicht nur bei Aufsätzen, sondern auch in anderen Fächern und gerade in *Mathematikarbeiten* nachweisen lassen. So fand Starch bei einer Untersuchung über die Zensierung einer Prüfungsarbeit in Geometrie größere Schwankungen der Beurteiler als im englischen Aufsatz. Auch Williams berichtet über extrem große Differenzen bei der Zensierung von Mathematikarbeiten. In all diesen Untersuchungen wird das subjektive Ermessen des Beurteilers einer schriftlichen Arbeit deutlich[3]).

Ziegenspeck meint, „daß Lehrer ohne besondere Hilfsmittel zu objektiven, gültigen und zuverlässigen Leistungsmessungen und -beurteilungen nicht in der

[3]) Karlheinz Ingenkam (Hrsg.), „Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung", Weinheim [3]1972.

[2]) und [3]) Ingenkamp a. a. O., S. 24

Lage sind". Er konnte weiter feststellen, „daß sich die Subjektivität des Lehrerurteils aus dem Grad der Berufs- und Lebenserfahrung, aus Wohlwollen, Strenge, pädagogischer Grundhaltung und psychologischer Einsicht und aus vielen anderen, kaum abwägbaren, höchst unterschiedlichen Faktoren (nicht zuletzt auch situativen, zeitlichen und gesellschaftlichen Gegebenheiten) ergibt" [4]).

Dumke analysiert die Zensierungspraxis und macht deutlich, „daß der Lehrer weder in der Klasse noch im Unterrichtsgegenstand einen Anhaltspunkt, geschweige denn einen Maßstab findet", so daß seine „Beurteilung in seine freie Entscheidung gestellt" ist. „Kann er rationale Gründe für seine Beurteilung angeben und verletzt er nicht das Prinzip der Gleichheit der Schüler vor der Zensur, ist ihm jede Beurteilung möglich. Das gilt sowohl für die einzelne Arbeit wie für die Streuung der Zensuren in der Klasse." [5])

Die Fragwürdigkeit des Zensierens und die Unzulässigkeit, zu einigermaßen gerechten Beurteilungsmaßstäben für die Schule zu kommen, sind dem Lehrer aus der täglichen Arbeit bekannt. Er kann daran aber nur wenig ändern, da ihn der Staat verpflichtet hat, Noten und Zeugnisse zu erteilen. Wie er diese erhält, bleibt ihm weitgehend überlassen. Die Zensierungen werden auch nicht durch den KMK-Notenerlaß von 1968 abgesichert, der die Noten 1—6 festlegt und erläutert. Die dort benutzten Termini wie „Anforderungen", „in besonderem Maße", „im allgemeinen", „voll", „nicht" u. a. m. bleiben ebenso wie die Erläuterungen der Notenstufen völlig der subjektiven Interpretation überlassen. Besonders bemerkenswert findet Ingenkamp an der KMK-Vereinbarung, „daß sie den Bereich der pädagogischen Diagnostik praktisch ausklammert und mit dazu beigetragen hat, daß Verordnungen und Richtlinien noch in solcher Naivität erlassen werden können und dem Lehrer allein die Last bleibt, diese Aufgabe in der Praxis zu verwirklichen." [6])

Diese knapp umrissene Problematik unserer Leistungskontrolle im schriftlichen Bereich mag hier genügen. Die Unzulänglichkeiten sind zwar in erster Linie systembedingt, können aber oft noch durch persönliche Unzulänglichkeiten der Lehrer verstärkt werden.

Leistungsmessung durch Schultests

Um die Nachteile traditioneller Zensierung auf ein Minimum zu reduzieren, ist man auch in Mathematik im Bereich der schriftlichen Arbeiten zu neuen Verfahren gekommen, die entscheidende Verbesserungen zu versprechen scheinen. Hierzu zählt das sogenannte Testverfahren, das heute geeignet erscheint, das herkömmliche System abzulösen. „Auch die Einsicht in die Notwendigkeit individueller Förderung weist den Weg zu diesem Instrumentarium, das der Eigenart des Schülers gerecht zu werden eher in der Lage ist und die gesteigerten Ansprüche erfüllen könnte." [7])

---

[4]) Jörg Ziegenspeck, „Zensur und Zeugnis in der Schule", Hannover 1973, S. 168
[5]) Dietrich Dumke, „Schülerleistung und Zensur", Hannover 1973, S. 36
[6]) von Ingenkamp a. a. O., S. 14
[7]) von Ziegenspeck a. a. O., S. 169

Von einem guten Schultest muß zunächst erwartet werden, daß er die Schwächen der bisherigen Leistungskontrolle weitgehend beseitigt und die Prognosegenauigkeit der Prädikate erhöht. Der Test soll so angelegt sein, daß er nicht nur durchgenommenen Stoff überprüft, sondern auch prognostische Aussagekraft hat. In gewissem Rahmen sollten Tests auch so angelegt sein, daß ihre Ergebnisse vergleichbar sind. Die Objektivität eines Tests bedeutet, daß für alle Teilnehmer die Durchführungsbestimmungen und Ergebnisse unabhängig von der Person des Auswerters gleich sein müssen.

Anstelle der üblichen Klassenarbeiten für die Leistungsmessung im Mathematikunterricht der Beobachtungsstufe eignen sich besonders die informellen Tests. Diese Tests, auch Standardarbeiten genannt, sind von einem oder mehreren Lehrern erstellte Klassenarbeiten für bestimmte Unterrichtsgebiete. Sie bestehen aus einer Serie von Einzelaufgaben, die in der Regel mindestens 20 bis 30 Aufgaben enthalten sollten und sich ausschließlich auf den vorangegangenen Unterricht beziehen. Von den herkömmlichen Klassenarbeiten unterscheiden sie sich dadurch, daß ihre „verschiedenen formalen Möglichkeiten es gestatten, Kenntnisse, Erkenntnisse und Fertigkeiten des einzelnen Schülers wesentlich extensiver und exakter zu erfassen, als es mittels traditioneller schulischer Prüfmethoden möglich ist.“ [8])

Die Literatur zur Testkonstruktion zeigt, daß die bisher zur Erstellung von informellen Tests entwickelten Methoden recht schwierig sind. Wer selbst schon versucht hat, solche Tests zu erstellen, wird das bestätigen. Man kann daher aus den verschiedensten Gründen nicht erwarten, daß nun jede Lehrkraft Tests entwickelt. Auch der Vorschlag des Deutschen Bildungsrates, eine Itembank zu entwickeln, d. h. eine Stelle, die trennscharfe Aufgabenkonstruktionen (Items) für den Bedarf des Lehrers abrufbereit hält, wird in naher Zukunft sicherlich nicht zu realisieren sein [9]). In dieser Situation ist es daher nur zu begrüßen, daß zwischenzeitlich Tests für den Mathematikunterricht der 5. und 6. Klassen angeboten werden, mit denen die Zensierungspraxis verbessert werden kann.

Serienmäßige Leistungstests für den Mathematikunterricht der Beobachtungsstufe

a) Mathematikarbeitsblätter für die Klassen 5 und 6 (Leistungstests)

Wer auf Diktieren, Abschreiben oder Matrizenherstellen ganz verzichten will, kann in Mathematik schon seit einiger Zeit Leistungstests einsetzen, die ein Verlag seit 1971 anbietet [10]). Mit ihnen kann man viel Aufwand, der für eine Klassenarbeit alten Stils benötigt wird, sparen. Obwohl die Blätter für den Einsatz im Gymnasium gedacht sind, lassen sich viele der 50 Arbeitsblätter in allen Schularten verwenden, zumal die Mathematik der ersten sechs Schuljahre nach der KMK-Vereinbarung über die Neue Mathematik nicht mehr nach Schularten getrennt wird. Jeder Lehrer kann sich daher die Blätter aussuchen, die auf seine

[8]) von Gaude/Teschner, „Objektivierte Leistungsmessung in der Schule“ S. 26, zitiert nach Ziegenspeck a. a. O., S. 175

[9]) von Bernd Sülzer, „Die Verwendung informeller Tests bei der schriftlichen Leistungskontrolle“ in: Die höhere Schule, Heft 2/1971, S. 37

[10]) Höfling/Wigang, „Mathematikarbeitsblätter für Gymnasien, Klassen 5 u 6“, Aulis Verlag, Köln 1971

besondere Unterrichtssituation zugeschnitten sind. Jedes Blatt enthält ein bestimmtes Stoffgebiet. Es überprüft notwendige Kenntnisse sowie die Fähigkeit, Gelerntes anzuwenden. Die Aufgaben auf den Blättern sind für eine Bearbeitung in 2 Gruppen (linke und rechte Gruppe) eingerichtet. Anhand von Lösungsbögen mit Punktvorschlägen zur Bewertung der einzelnen Aufgaben kann der Lehrer die einzelnen Blätter in relativ kurzer Zeit kontrollieren. Außerdem enthält jeder Lösungsbogen einen Benotungsvorschlag, so daß sich mit diesen Arbeitsblättern eine beachtlich objektivere Bewertung durchführen läßt. Das setzt natürlich voraus, daß sich der Lehrer an die Vorschläge der Verfasser hält. Weicht er von diesen ab, so können seine Noten auch die Unzulänglichkeiten des traditionellen schriftlichen Leistungsverfahrens aufweisen.

b) Lernzielorientierte Tests für das 5. und 6. Schuljahr

Diese Tests sind im Zusammenhang mit dem Unterrichtswerk „Mathematik" von Andelfinger/Nestle[11]) entwickelt worden. Sie stehen daher in engem Bezug zu diesen Büchern, was nicht einschränkend aufzufassen ist. Da sich Buch und Test an den KMK-Richtlinien für Neue Mathematik (1968) orientieren, ist dieser Test ein Meßinstrument für den reformierten Mathematikunterricht des 5. und 6. Schuljahrs.

Die lernzielorientierten Tests bestehen aus verschiedenen Tests für das 5. und 6. Schuljahr. Jeder enthält eine verschieden große Anzahl von Aufgaben nach dem Mehrfach-Antwort-Auswahl-Prinzip und bezieht sich auf ein bestimmtes Stoffgebiet und einen bestimmten Lernzielbereich. „Unter dem Begriff Lernziel soll dabei — vereinfachend ausgedrückt — ein thematisch bezogenes Wissen oder eine (eventuell mit Wissen verknüpfte) definierte Fähigkeit des Lernenden verstanden werden, welche bei ihm zu einem bestimmten Zeitpunkt des Lernprozesses vorhanden ist oder zumindest sein sollte." [12]) Während etwa standardisierte Tests den Unterschied zwischen Schülern vergleichend messen, wird bei den hier genannten Tests *nicht* mit anderen Schülern verglichen. Die Tests sollen vielmehr feststellen, welche Lernziele der Schüler erreicht hat bzw. wo noch Defizite vorliegen und welche Hilfen nötig sind.

Die 6 Testhefte für das 5. Schuljahr stellen weitgehend eine Zusammenfassung der 18 Kontrollbögen dar, die es bereits seit längerem für das schon genannte Unterrichtswerk gibt. Die Kontrollbögen sind als Arbeitshilfe gedacht und sollen nach jedem Lernabschnitt feststellen, inwieweit die Schüler den Stoff beherrschen. Der Einsatz verschiedener Kontrollbögen für das 5. Schuljahr zeigt, daß man diese auch unabhängig vom eingeführten Schülerbuch benutzen kann. Viele Aufgaben auf den Kontrollbögen sind weiter unterteilt. Daher benötigt eine beachtliche Anzahl von Schülern durchaus eine Unterrichtsstunde zur Bearbeitung eines dieser Bögen. Da einzelne Hefte (mit geringfügigen Änderungen) den Inhalt von 3 Kontrollbögen enthalten, muß bezweifelt werden, ob so ein Testheft von allen Schülern in einer Unterrichtsstunde bewältigt werden kann.

---

[11]) Andelfinger, „Lernziel-Test Mathematik" 5. u. 6. Schuljahr, Beltz Verlag, Weinheim 1973

[12]) Andelfinger, a. a. O., Beiheft S. 5

Eine Aufgabenstellung aus dem Kontrollbogen K 7 zeigt, daß die Schüler für eine solche Aufgabe ein zusätzliches Blatt für Zwischenrechnungen benötigen. (Beispiel 1)

Die Werte der untenstehenden Quotienten sind:			
1) 46 656 : 36 2) 9 492 : 21	a) 296, 452, 1030, 4040		a
3) 10 140 : 78 4) 132 000 : 30	b) 1629, 402, 1300, 44		b
	c) 1269, 452, , 13, 44000		c
	d) 1269, 452, 130, 4400		d
	e) 196, 469, 103, 440		e

— Beispiel 1 —

Wie notwendig dieses ist, stellt man bei der Korrektur dieser Kontrollbögen fest. Nur anhand der einzelnen Rechnungen kann nämlich überprüft werden, ob dem Schüler — bei der falsch angekreuzten Antwort — lediglich ein Flüchtigkeitsfehler unterlaufen ist oder ob er gar das entsprechende Lernziel noch nicht beherrscht.

Im Sinne der Testkonstruktionsvorschläge ist eine solche Aufgabenstellung problematisch. Das Beispiel 1 zeigt, daß diese Aufgabe nicht eine, sondern 4 Aufgaben umfaßt. „Die Prämisse (Stamm) einer Lernzielaufgabe soll immer nur eine Frage oder Aufforderung enthalten." [13])

Da die Auswertung der Testhefte mit Streifenschlüssel schnell erfolgt, tragen diese durchaus dazu bei, die Schularbeit rationeller zu bewältigen. Leider geben die Verfasser keine Notenvorschläge für die Kontrollbögen bzw. für die Tests — was der Aufgabenstellung des Tests vermutlich zuwiderlaufen würde —, so daß die Benotung eines solchen Tests wieder allein dem Lehrer überlassen bleibt. Zur Objektivierung der Zensurengebung kann daher dieser Test nur wenig leisten.

c) Tests zu Rechnen und Raumlehre 1

Dieser Test liegt zunächst nur für das 5. Schuljahr (Gymnasium) vor. Er ist zu dem Unterrichtswerk „Rechnen und Raumlehre 1" (Lambacher-Schweizer) entwickelt worden [14]). Der Test besteht aus 8 verschiedenen Testheften mit jeweils 30 bis 40 Aufgaben, die in einer Schulstunde bearbeitet werden. Die Testhefte sind mehrere Male verwendbar, da die Schüler ihre Antworten auf einem besonderen Antwortbogen markieren. Dieser wird durch den Lehrer mittels Kontrollschablone oder durch Computer (des Verlages) ausgewertet. Die einzelnen Testaufgaben bestehen aus *multiple-choice*-Aufgaben mit 4 oder 5 Antwortalternativen, von denen immer nur eine richtig ist. Durch diese Konstruktion lassen sich viele Lernziele in relativ kurzer Zeit überprüfen. Da zu jeder Testaufgabe das zugehörige Lernziel angegeben ist, kann der Lehrer kontrollieren, ob die im Test überprüften Lernziele auch Ziele seines Unterrichts waren. Dadurch läßt sich der Test zu jedem anderen Schülerbuch einsetzen.

[13]) Itembank-Projekt, Informationen, Kiel 1971, S. 16
[14]) Borchers/Opitz, „Tests zu Rechnen und Raumlehre 1", Klett, Stuttgart 1973

Die 8 Tests sollen den Lernerfolg der Schüler während des Mathematikunterrichts im 5. Schuljahr kontinuierlich überprüfen. Lernschwierigkeiten können so rechtzeitig erkannt werden, so daß ein Ausgleich noch möglich ist. Ob das immer gelungen ist, überprüft teilweise der darauffolgende Test.

Im Gegensatz zu dem vorher genannten Test lassen sich mit diesem die Testergebnisse verschiedener Schüler oder von Parallelklassen exakt miteinander vergleichen. Durch die Standardisierung der Testinstruktion und Testauswertung kann der Lernerfolg der Schüler sehr objektiv festgestellt werden.

Auch dieser Test enthält keine Vorschläge zur Zensierung, weil es „u. E. in den seltensten Fällen pädagogisch ratsam ist, die Anzahl gelöster Aufgaben schematisch in Zensuren umzuwandeln". [15])

Schluß

Ziel des Beitrages ist es zu zeigen, wie die schriftliche Leistungskontrolle im Mathematikunterricht der Beobachtungsstufe durch Tests verbessert werden kann. Darüber hinaus sollen dem Lehrer, der seine Beurteilerfunktion besser erfüllen will, aber aus verschiedenen Gründen nicht selbst Tests entwerfen kann, Hilfen genannt werden. Durch Tests kann die Leistungsbeurteilung objektiver und rationeller erfolgen. Da es nicht zu jedem Test Benotungsvorschläge gibt, muß der Lehrer solche Tests selbst zensieren, so daß seine Noten einer subjektiven Wertung unterliegen. Trotzdem dürften diese Beurteilungen wesentlich objektiver sein als die herkömmlicher Klassenarbeiten. Unabhängig davon wird für die Zukunft ein bedeutsames Verfahren darin bestehen, zu den vorhandenen Mathematikbüchern Tests zu entwickeln, um den Lehrer von dieser Aufgabe zu entlasten. Diese schulbuchbezogenen Tests müßten durch schulbuchunabhängige ergänzt werden.

Wer die Unterrichtsarbeit des Lehrers einmal nach dem Grade der Rationalisierung untersucht, wird feststellen müssen, daß heute immer noch die Planung einer einzelnen Klassenarbeit tausendfach parallel, mit unzureichender Intensität und deshalb oft nur mit halbem Erfolg durchgeführt wird. Auch von diesem Gesichtspunkt aus sind die bis jetzt entwickelten und angebotenen Tests für den Mathematikunterricht zu begrüßen. Solange es noch keine besseren Lösungen gibt, sollte man daher das alte System der Stellung von Klassenarbeiten im Mathematikunterricht der Beobachtungsstufe so weit wie möglich durch diese neuen Verfahren ersetzen oder zumindest ergänzen. Wenn das viele Lehrer machen, wird der Bildungsrat mit der nachstehenden Feststellung nicht mehr lange richtig liegen: „Ein ungerechtfertigter subjektiver Glaube an die eigene Fähigkeit, Schulleistungen intuitiv objektiv richtig bewerten zu können, und das Fehlen einer ausreichenden Schulung zur Erhöhung und Rationalität von Leistungsbewertungen in der Lehrerbildung gehören zu den spezifischen Mängeln im deutschen Bildungswesen." [16])

Hinweis: Der „Lehrzielorientierte Test zur Westermann Mathematik 5. Schuljahr" lag erst nach Abschluß dieses Beitrages vor, so daß er nicht mehr berücksichtigt werden konnte.

---

[15]) „Tests zu Rechnen und Raumlehre 1", Hinweise für den Lehrer S. 21

[16]) Deutscher Bildungsrat, „Strukturplan für das Bildungswesen", S. 88, zitiert nach Dietrich Dumke a. a. O., S. 131

Zum Rollenverständnis des Lektors — Dilettant im pädagogischen Niemandsland?

Von Dr. Volker Raddatz, Sydney (Australien)

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist die besondere zeitliche, institutionelle und personelle Konstellation meiner Lehrtätigkeit in den vergangenen Jahren[1]). Den einzelnen Abschnitten dieses Zeitraums in abwechselnd schottischer, deutscher und wieder schottischer Umgebung entsprechen eine Reihe von Erfahrungen, die über die Sphäre des persönlichen Erlebnisses hinausreichen und geeignet erscheinen, ein grundsätzliches Problem gegenwärtiger Lektorenarbeit an ausländischen Hochschulen exemplarisch darzulegen.

Zunächst ist als Wendemarke zwischen persönlich-spontaner und didaktisch-reflektierender Unterrichtsgestaltung die Referendarzeit zu nennen, die sich in erster Linie durch die Bereitstellung von Kriterien zu Lernzielbestimmung, Stoffauswahl und Stoffvermittlung legitimiert. Dabei hat sich eine solche Planung immer auch an den sozial-anthropologischen Gegebenheiten der Klasse zu orientieren. Unterricht ist demnach die gemeinsame Aktualisierung eines didaktisch-methodischen Potentials durch Lehrer und Schüler zum Zweck eines Lernerfolges. Über das Gelingen einer solchen Aufgabe entscheidet nicht zuletzt die Ausprägung eines komplementären Rollenverständnisses auf Seiten der Lerngruppe und ihres Leiters.

Geht man davon aus, daß die meisten Lektoren unmittelbar nach dem ersten Staatsexamen ihre Tätigkeit im Ausland aufnehmen (nicht selten mit der Begründung, die bevorstehende Schularbeit noch um einige Jahre aufzuschieben), so offenbart sich in dem Fehlen jeder Lehrerfahrung ein belastendes Moment für alle unterrichtlichen Initiativen. Dem immer noch sporadisch angelegten pädagogischen Begleitstudium und den isoliert durchgeführten Schulpraktika kann in diesem Zusammenhang keine große Bedeutung beigemessen werden. So stellt sich bei vielen Lektoren zwangsläufig ein Fehlverhalten ein, das in dem mangelhaften didaktischen Bewußtsein einerseits und in der plötzlichen Konfrontation mit einem fremden Erziehungssystem andererseits begründet ist. Wie wenig Orientierungshilfe in einer solchen Lage die Studenten selbst bieten können, wird im folgenden deutlich werden[2]).

Damit ergibt sich die komplexe Frage, wie erstens der didaktische Reflexionsstand des Lektors vor und nach der Referendarzeit, zweitens die persönliche und fachliche Entwicklung der Studenten vor und nach ihrem obligatorischen Auslands-

[1]) 1971/72: Lektor für deutsche Sprache am German Dept. der Universität Glasgow
1972/73: Studienreferendar in Deutschland
1973/74: Lektor wie oben

[2]) In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, daß ich mit Sprachstudenten zusammenarbeitete, die für jeweils eine Wochenstunde Übungen besuchten, in denen der Schwerpunkt abwechselnd auf Sprachunterricht, Landeskunde und literarischen Interpretationen lag. — Da die Grenzen zwischen Schule und Hochschule in Schottland fließend sind, ist auch der schottische Student nicht mit dem deutschen Studenten gleichzusetzen.

jahr und drittens gewisse institutionelle Veränderungen während des gesamten Fremdsprachenstudiums das Rollenverhalten aller Beteiligten beeinflußt haben. Für die Darstellung einer solchen Übersicht kommen aus der Zahl der akademischen Jahrgänge diejenigen Studenten in Betracht, die mir zunächst als *Higher Ordinary* begegneten, sich anschließend ein Jahr in Deutschland aufhielten (während auch ich zur Lehrerausbildung in Deutschland war) und dann als *Junior Honours* erneut meine Übungen besuchten [3]).

Der Begriff des Rollenverständnisses impliziert die bewußte Einsicht in die eigene Funktion innerhalb des Unterrichtsgeschehens. Er unterscheidet sich durch seinen Reflexionsgehalt grundlegend von der unbewußten Verkörperung einer Rolle, deren Spezifika von dem Rollenträger nicht eingesehen und daher auch nicht in Frage gestellt werden können.

Im Rahmen dieser Alternative variieren die Formen spontanen und reflektierten Rollenverhaltens erheblich. Beispiele für Lehrerverhalten sind die dominierende Rolle des allwissenden Enzyklopädisten bzw. die vermittelnde Rolle des problembewußten Diskussionsleiters. Auf Schülerseite finden sich entsprechend die rezeptive Konsumhaltung bzw. die Bereitschaft zu kritischer Mitarbeit.

Mein erstes Lektorenjahr schloß sich direkt an das Studium an und war gekennzeichnet durch eine weitgehende Orientierungslosigkeit im pädagogischen Arbeitsfeld. Das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium hatte sich im wesentlichen historisch und soziologisch ausgerichtet und Schule wie Universität höchstens im Rahmen einer allgemeinen bildungstheoretischen Diskussion behandelt. Die Schulpraktika ließen den Bezug zwischen dem praktischen Unterrichtsversuch und seiner theoretischen Auswertung anhand didaktischer Kriterien fast völlig vermissen. So wurden auch Lehrer- und Schülerrolle niemals problematisiert.

Die Lektorentätigkeit begann demzufolge mit einer Imitation dessen, was in der Erinnerung an die eigene Schulzeit als „typisches" Lehrerverhalten galt. Darin repräsentierte der Lehrer in allen Aspekten des Unterrichts die übergeordnete und aktive Instanz. Die Auswirkungen eines solchen Rollenverhaltens auf die Lektorenarbeit waren um so folgenschwerer, als eben jene Aspekte — in erster Linie Lernzielbestimmung, Stoffauswahl und Stoffvermittlung in ihrer Abhängigkeit von der jeweiligen Klassensituation — weder inhaltlich noch terminologisch feste Bestandteile einer didaktischen Konzeption waren, sondern entweder überhaupt nicht reflektiert oder nur ungenügend aufeinander bezogen wurden. So geriet der gesamte Unterricht unter den Einfluß eines Rollenverhaltens, das zwar die traditionelle Fixierung auf die Person des Lehrers fortsetzte, jedoch in Ermangelung eines theoretischen Konzepts nicht in der Lage war, eine solche Autorität mit Inhalt zu erfüllen.

---

[3]) Erläuterungen der Bezeichnungen:
1. Studienjahr: *Ordinary*
2. Studienjahr: *Higher Ordinary*
Obligatorisches Auslandsjahr
3. Studienjahr: *Junior Honours*
4. Studienjahr: *Senior Honours*

Ein derartiges Mißverhältnis zwischen institutioneller und sachbezogener Kompetenz ließ ein Vakuum entstehen, in das zu jeder Zeit verschiedene Formen eines unterrichtlichen Eklektizismus eindringen konnten. Da es ein fest umrissenes Lernziel nicht gab, ja die Priorität eines solchen Zieles schlechthin nicht eingesehen war, entfielen auch langfristige Projekte. Beispielsweise wurde die Behandlung des britischen EG-Beitrittes nicht, wie es didaktisch sinnvoll gewesen wäre, im Rahmen eines grundsätzlichen Nachdenkens über einen Wendepunkt britischer Außenpolitik eingeführt, sondern ergab sich gesprächsweise und verlor sich dann schnell in einer Reihe sporadischer Äußerungen, um bald darauf einem weiteren Glied in der planlosen Folge thematischer Ansätze Platz zu machen.

Ein Blick auf die institutionelle Seite des fremden Bildungssystems mag zum Verständnis der studentischen Haltung beitragen. Im Vergleich zu deutschen Hochschulen haben die schottischen Universitäten eine weitaus höhere Zahl schulischer Elemente übernommen. Der Student ist in bezug auf Lehrveranstaltungen, akademische Lehrer, Lektürekanon, Prüfungsmechanismen und den formalen Ablauf des Unterrichts — wenigstens in den ersten beiden Studienjahren — weitgehend vor vollendete Tatsachen gestellt. Seine Rolle ist sachlich und personell festgelegt; sie steht nicht zur Diskussion, denn sie wird nicht eingesehen. Ein höheres Maß an fakultativen Personal- und Lehrangeboten würde den Ausbildungsplan in Frage stellen, dessen — aus deutscher Sicht — auffälligstes Merkmal ja gerade seine zeitliche Straffung ist.

Wirkt die weitgehende Verschulung der Universität im Sinne einer Stärkung traditionell rezeptiver Verhaltensweisen und damit einem aktiven Rollenverständnis entgegen, so erschwert darüber hinaus die Quantität des Arbeitsaufkommens, das wegen der relativen Kürze des Studiums zu jedem Zeitpunkt größer ist als bei uns, die Herausbildung einer kritischen Kooperation.

Abgesehen von den Auswirkungen eines unreflektierten Rollenverhaltens auf beiden Seiten gab es zwei weitere Faktoren, die die konsequente Orientierung des Unterrichts an einem verbindlichen Lernziel nahezu unmöglich machten. Durch den niedrigen fremdsprachlichen Leistungsstand der Studenten einerseits [4]) und ihren intellektuellen Nachholbedarf andererseits (zu den Folgen der starken Verschulung gehörte auch die Ausrichtung auf Faktenwissen) herrschte ein ständiger Prioritätenkonflikt zwischen Sprachunterricht und problembezogener Erkenntnisarbeit. Es sei daran erinnert, daß es sich um neunzehnjährige Studenten handelte, deren allgemeiner Bewußtseinsstand eine englischsprechende Diskussionsrunde mit differenzierter Themenstellung oft sinnvoller hätte erscheinen lassen als den geforderten Deutschunterricht, der sich notgedrungen auf reinen Spracherwerb anhand einfacher Denkstrukturen beschränken mußte.

So verlief der Unterricht über weite Strecken als unbefriedigender Kompromiß zwischen zwei Ansprüchen, die sich gegenseitig in Frage stellten, und unter dem Vorzeichen eines Rollenverhaltens, das geeignet war, die vorhandenen Schwierigkeiten zu verstärken. Auch der formale Ablauf der Übungen spiegelt die bisherigen Beobachtungen wider. Spontane Unterrichtsbeiträge gab es nicht. Die

[4]) Die meisten Studenten hatten auf der Schule zwei bis vier Jahre lang Deutsch gelernt.

Studenten erwarteten offensichtlich namentliches Abfragen von eingeprägtem Wissen, insbesondere von Namen, Daten, Titeln und Inhaltsangaben.

In einer Aussprache, die außerhalb der Universität stattfand und in englisch geführt wurde — und damit frei sein sollte von institutionell und sprachlich bedingten Hemmungen —, begriffen die Studenten ihre Passivität zunächst nicht als akutes Problem, sondern zeigten sich, wie erwartet, ihrerseits erstaunt über die Notwendigkeit, unterrichtliches Rollenverhalten überhaupt zu problematisieren. Die schließlich abgegebenen Stellungnahmen liefen auf eine zweifache Begründung der eigenen Zurückhaltung hinaus: den niedrigen sprachlichen Leistungsstand und die Auswirkungen des schottischen „Nationalcharakters". Während der erste Aspekt eine bekannte Gegebenheit war, trat mit der Artikulation eines nationalen Selbstverständnisses, das anscheinend für alle Studenten Verbindlichkeit besaß, ein neuer Gesichtspunkt hervor. Die Studenten unterschieden hierbei zwischen dem nationalen Charakteristikum schlechthin und seiner besonderen Ausprägung im konkreten Unterrichtsverlauf. Die umfassende Perspektive zeigt demnach die Schotten als zurückhaltende, oft introvertierte Menschen, die besonders gegenüber einem Ausländer (der der Lektor ja ist) zunächst keine Neigung zu gesellschaftlichem oder gar privatem Kontakt verspüren. Ein Gespräch kennt zahlreiche Tabus (z. B. jede Form wertender Stellungnahme) und bedient sich des unverbindlichen *small talk*. Beim einzelnen Studenten äußert sich — so führte die Klasse weiter aus — diese nationale Eigenart als Scheu vor individuellem Engagement und dem Risiko eines Abweichens von gruppenspezifischen Verhaltensnormen. So läuft jeder freiwillige Unterrichtsbeitrag Gefahr, als Überheblichkeit interpretiert zu werden; Anpassung ist die Richtschnur für jedermann. Der Widerspruch einer solchen Einstellung zu den kommunikativen Erfordernissen eines Sprachenstudiums ist offensichtlich.

Trotz gewisser neuer Einsichten hinterließ die gemeinsame Bestandsaufnahme durch das Ausmaß des Unausgesprochenen und damit offenbar Unreflektierten ein unbefriedigendes Ergebnis. Vor allem das institutionell bedingte Rollenverhalten, eine der Ursachen für rezeptives Verharren, war nicht gesehen worden. Damit ergänzten sich seitens der Studenten subjektive Befangenheit und objektive Hemmnisse zu einer restriktiven Grundeinstellung, die durch meine didaktische Orientierungslosigkeit in keiner Weise gezielt aufgelockert werden konnte.

Ein Jahr später ließen die grundsätzliche Vertrautheit mit den Kriterien der Unterrichtsplanung und -führung, der persönliche und fachliche Entwicklungsstand der Studenten nach ihrem Deutschlandaufenthalt und schließlich eine bislang unbekannte Flexibilität des weiteren Studienganges für *Honours students* völlig neue Arbeitsbedingungen entstehen. Im einzelnen waren von diesen Veränderungen alle jene Aspekte betroffen, die zuvor als Ursachen der genannten Schwierigkeiten gegolten hatten:

— Die nach Aussage der Studenten restriktiven Konsequenzen des schottischen „Nationalcharakters" auf das Verhalten im Unterricht waren durch den längeren Aufenthalt im Ausland und die dort geleistete eigenverantwortliche Arbeit als Lehrassistent überwunden.
— Der sprachliche Leistungsstand der Studenten war durch die ständige Heraus-

forderung zur Verwendung der deutschen Sprache in primären Realsituationen stark angehoben.

— Der Studiengang war von nun an weniger institutionalisiert und ermöglichte eine größere Auswahl unter den akademischen Lehrern und Lehrveranstaltungen. Da die Anzahl der Studienfächer von drei oder vier auf zwei verringert werden konnte, reduzierte sich trotz verlangter Spezialisierung die Arbeitsbelastung insgesamt, so daß mehr Zeit als früher zur Pflege außeruniversitärer Interessen zur Verfügung stand.

Auf beiden Seiten waren nun die Voraussetzungen für ein Rollenverständnis gegeben, das ein aktives Mitwirken der Klasse nicht mehr ausschloß und die totale Kompetenz des Lektors auf die Funktion eines Informationsmediums und leitenden Gesprächspartners begrenzte. In der gemeinsamen Unterrichtsplanung spielte die Frage des Lernziels eine wichtige Rolle. Da die neuen Arbeitsbedingungen eine differenzierte Argumentation in der deutschen Sprache ermöglichten und der allgemeine Reflexionsstand der Studenten angehoben war, konnte jeweils ein Problemkreis ausgewählt werden, der in einer Unterrichtsstunde anhand geeigneter Unterrichtsgegenstände erarbeitet werden sollte. So gab es den Problemkreis „Politische Verantwortung", der in den Varianten „Umweltschutz" und „Massenmedien" exemplarisch behandelt wurde. Für beide Themenbereiche waren die Studenten als Bewohner der Industriestadt Glasgow bzw. als Fernsehzuschauer, Rundfunkhörer und Zeitungsleser gut motiviert.

Formal gesehen kam auf Initiative der Studenten verschiedentlich eine *debate* britischer Prägung zustande. Damit war eine neue Kommunikationsform gefunden, die eine methodische Alternative zu der überkommenen Diskussionsrunde darstellte. Da diese Art der Auseinandersetzung an festgelegte Rollen und Regeln gebunden ist, garantiert sie von vornherein einen antithetischen Verlauf, der die Meinungsbildung vielleicht gelegentlich übertrieben polarisiert, immerhin aber die Teilnehmer zu klaren Stellungnahmen zwingt, die rhetorisch überzeugend vorzutragen sind. In jedem Fall treten Problembewußtsein und sprachliche Umsetzung als Exponenten eines kooperativen Rollenverständnisses hier besonders auffällig hervor.

Selbstverständlich kann es nicht Aufgabe des Lektors sein, das im fremden Erziehungssystem begründete Rollenverhalten der von ihm betreuten Studenten in Frage zu stellen. Doch läßt sich behaupten, daß ohne das rechtzeitige und intensive Studium eines solchen Systems anhand didaktischer und methodischer Kriterien die eigene Rollenfindung an Ort und Stelle nahezu unmöglich ist und statt der erforderlichen Unterrichtsplanung fragwürdige Improvisationskünste das Allheilmittel des Lektors bleiben.

Prüfungen zur Erlangung eines deutschen Zeugnisses der allgemeinen Hochschulreife an Schulen im Ausland vom 1. April 1974 bis 31. März 1975

Zwischen dem 1. April 1974 und dem 31. März 1975 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 Auslandschulen, die zur Reifeprüfung führen, statt:

Äthiopien:	Deutsche Schule in Addis Abeba
Belgien:	Deutsche Schule in Brüssel
Finnland:	Deutsche Schule (Pestalozzi-Schule) in Helsinki
Frankreich:	Deutsche Schule in Paris
Griechenland:	Deutsche Schule (Dörpfeld-Gymnasium) in Athen
Iran:	Deutsche Schule in Teheran
Italien:	Deutsche Schule in Genua
	Deutsche Schule in Mailand
	Istituto Giulia in Mailand
	Deutsche Schule in Rom
Japan:	Deutsche Schule in Tokyo
Niederlande:	Deutsche Schule in Den Haag
	Arnold-Janssen-Schule in Steyl
	Kolleg St. Ludwig in Vlodrop
Portugal:	Deutsche Schule in Lissabon
	Deutsche Schule in Porto
Schweden:	Deutsche Schule in Stockholm
Spanien:	Deutsche Schule (Colegio San Alberto Magno) in Barcelona
	Deutsche Schule (Colegio San Bonifacio) in Bilbao
	Deutsche Schule (Colegio de San Miguel) in Madrid
USA:	Deutsche Schule in Washington
V.A.R.:	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:

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 ist, durch erfolgreiche Teilnahme an einer Erweiterten Ergänzungsprüfung ein deutsches Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife erworben werden:

Argentinien:	Goethe-Schule in Martínez/Buenos Aires
Brasilien:	Colegio Visconde de Pôrto Seguro in São Paulo
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 in 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:

Zeitschriftenversorgung 1975

Die ZfA erinnert die deutschen Schulen an die Übersendung der Lieferscheine gemäß Information in dieser Zeitschrift, Heft 2, Februar 1975, Seite 44.

Danach soll einer der beiden Lieferscheine, die als „Rechnung ohne Berechnung" betitelt sind, an die ZfA (nicht über die Auslieferungsbuchhandlung) zurückgeschickt werden, damit von hier aus eine Kontrolle über Versand und Empfang der Zeitschriften erfolgen kann.

Die Übersendung der Lieferscheine ist nach jeweils vier Monaten gebündelt zu folgenden Terminen vorzunehmen:

zum 30. 4. 1975, 31. 8. 1975, 31. 12. 1975.

Hochschulbesuch: 790 000 Studenten im abgelaufenen Wintersemester

An den Hochschulen in der Bundesrepublik studieren zur Zeit 790 000 Studenten, 68 500 oder 9,5 % mehr als im Wintersemester 1973/74. Das ergibt eine vorläufige statistische Übersicht, die das Sekretariat der Kultusministerkonferenz aufgrund von Meldungen der Länder vorgelegt hat.

Von den 744 500 deutschen Studenten besuchen 79 % wissenschaftliche Hochschulen (Universitäten, wissenschaftliche Studiengänge an Gesamthochschulen und Pädagogische Hochschulen); 19 % studieren an Fachhochschulen und den entsprechenden Studiengängen an Gesamthochschulen und 2 % sind an Kunsthochschulen (Musikhochschulen und Hochschulen für bildende Künste) eingeschrieben.

Die Zahl der ausländischen Studenten beträgt 45 600, ihr Anteil an der Studentenschaft 6 %. 80 % von ihnen studieren an wissenschaftlichen Hochschulen, 15 % an Fachhochschulen und 5 % an Kunsthochschulen.

Insgesamt ist gegenüber dem Vorjahresstand innerhalb der Studentenschaft eine leichte Verschiebung zugunsten der Fachhochschulen festzustellen: Der Anteil ihrer Studenten ist von 16,5 % auf knapp 19 % angestiegen.

167 000 der derzeitigen Studenten haben ihr Studium im Jahre 1974 aufgenommen, an den wissenschaftlichen Hochschulen und den Kunsthochschulen jeder fünfte, an den Fachhochschulen mit ihren kürzeren Studienzeiten jeder dritte Student.

Noch vor der Sommerpause soll über die Ergebnisse der Länderumfrage abschließend berichtet werden.

Aus: „Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz vom 14. 4. 1975."

Zusammenarbeit: Deutsche Welle und scala-Jugend-Magazin

Am 1. August strahlt die Deutsche Welle in dem Programmteil „Jugend heute" die erste Sendung aus, die in Verbindung mit einem Artikel des scala-Jugend-Magazins (Auflage 100 000) entstanden ist.

Herr Onnen als Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, die das scala-Jugend-Magazin pädagogisch betreut, Herr Hofmann als Chefredakteur der scala und Herr Bader als Leiter des Deutschen Programms der Deutschen Welle werden das gemeinsame Unternehmen in der Sendung am 1. August mit Geleitworten aus der Taufe heben.

Das Thema der Eröffnungssendung ist der Zweite Bildungsweg. Hierzu bringt das deutschlandkundliche Jugend-Magazin in seiner Juli-Ausgabe einen Artikel mit graphischen Übersichten und den Bericht über eine Schule des Zweiten Bildungswegs in Berlin, die von Lehrern und Schülern gegründet wurde und gemeinsam verwaltet wird. Mit Auszügen aus Interviews der Deutschen Welle mit Schülern des Zweiten Bildungswegs wird das Jugend-Magazin seine Leser auf die Sendung zum gleichen Thema hinweisen.

Ziel des gemeinsamen Unternehmens ist, daß sich die unterschiedliche, möglichst mediengerechte Art der Berichterstattung gegenseitig ergänzt. Bei bestimmten Themen kann es sich aber auch als sinnvoll erweisen, Dialoge oder Interviews, die im Jugend-Magazin erscheinen, im Originalton über die Deutsche Welle auszustrahlen.

Die Zusammenarbeit beider Medien sollte in dieser oder jener Weise der Behandlung deutschlandkundlicher Themen sowohl an den deutschen Auslandsschulen als auch an ausländischen Schulen mit dem Fach Deutsch als Fremdsprache förderlich sein, weil das verstehende Lesen durch das verstehende Hören ergänzt werden kann. Die Erfahrungen aus der Arbeit mit Lehrwerken, die bereits den Medienverbund von Bild, Schrift und Ton praktizieren, zeigen, daß die ausländischen Schüler sich durch die Äußerungen von Gleichaltrigen in Deutschland auch im übertragenen Sinne des Wortes viel stärker angesprochen fühlen, wenn sie die Stimmen selbst hören und nicht nur lesen können.

Die Artikel des scala-Jugend-Magazins können in Verbindung mit den entsprechenden Sendungen der Deutschen Welle noch gezielter aktuelle Themen zur Deutschlandkunde aufgreifen und damit nicht nur die eingeführten Lehrwerke ergänzen, sondern auch die Schüler auf den deutschlandkundlichen Themenbereich im Rahmen der Sprachdiplomprüfungen vorbereiten.

Angeregt durch die Sendungen in Verbindung mit dem Jugend-Magazin werden einige Schüler auch andere Sendungen von „Jugend heute" hören, vielleicht sogar die regelmäßigen aktuellen Nachrichtensendungen.

Die gemeinsam mit dem scala-Jugend-Magazin produzierte Sendung „Jugend heute" wird an jedem ersten Freitag im Monat in den letzten 20 Minuten der 2. Sendestunde ausgestrahlt. Da das Jugend-Magazin nur jeden zweiten Monat erscheint, können jeweils zwei Themen gemeinsam bearbeitet werden.

Obwohl das scala-Jugend-Magazin jeweils schon im Verlauf des Vormonats verschickt wird, erreicht es die Leser in Übersee erst Wochen später. Das Juli-Heft enthält darum Artikel zu den Sendungen am 1. Freitag der beiden folgenden Monate: August und September. Das September-Heft wird dann entsprechende Artikel zu den Sendungen am 1. Freitag im Oktober und November bringen. Sollte z. B. das September-Heft Anfang Oktober noch nicht eingetroffen sein, könnte die Sendung am 1. Freitag im Oktober dennoch bereits mitgeschnitten

werden, um sie dann zusammen mit dem Artikel des Jugend-Magazins im Unterricht einsetzen zu können.

Sowohl das scala-Jugend-Magazin als auch die Deutsche Welle wären für Themenvorschläge zu den gemeinsamen Projekten, wie überhaupt für eine rege Kritik, sehr dankbar.

Laut Auskunft der Deutschen Welle sollen sich die Empfangsqualitäten in der letzten Zeit aufgrund neuer Relaisstationen wesentlich verbessert haben. Die Monatsprogramme der Deutschen Welle sowie eine Broschüre zum Kurzwellenempfang der Deutschen Welle können bei der Deutschen Welle, 5 Köln 1, Postfach 100 444, angefordert werden.

Die Zentralstelle hofft, daß der Medienverbund von scala-Jugend-Magazin und Deutscher Welle vor allem für die oberen Klassen im Fach Deutsch als Fremdsprache eine willkommene Bereicherung des Unterrichts erbringen wird. Darüber hinaus sei aber auch auf andere Sendungen des deutschsprachigen Programms der Deutschen Welle als aktuelle Beiträge für den Unterricht der Auslandsschulen hingewiesen. Einige Hinweise auf Sendungen aus dem Juli-Programm, die für bestimmte Fächer von Interesse sein könnten:

Geschichte bzw. Politischer Unterricht:

6. 7. Die verzögerte Gleichberechtigung.
Frauen zwischen Verachtung und Anbetung, Recht und Realität.
7. 7. Rückzug hinter Elbe und Werra — Vor 30 Jahren räumten die Westmächte Teile Mitteldeutschlands.

Deutschunterricht:

7. 7. Herr und Frau S. in Erwartung ihrer Gäste. Hörspiel von Siegfried Lenz.
19. 7. Kein Tag wie der andere ... Familie Breuer: das verwackelte Vaterbild.
21. 7. Schritte zu Andreas. Hörspiel von Günter Eich (Ursendung).
24. 7. Das Porträt: Peter Stein, Regisseur der Schaubühne Berlin.

Erdkunde:

12. 7. Verbindung von Meer zu Meer. Der Nord-Ostseekanal.

Auch für diese Sendungen wäre man für Anregungen von seiten der Auslandsschulen sehr dankbar.

Abschließend noch ein wichtiger Hinweis:

In der Sendung Funkjournal, Das aktuelle Magazin

wird die Deutsche Welle ab 1. August an jedem 1. Freitag im Monat in der zweiten Hälfte der 4. Sendestunde auch wichtige Nachrichten aus dem Bereich der Auslandsschulen senden.

Besoldungserhöhungen
Zonenzuteilungen

a) Besoldungserhöhungen
Ab 1. 1. 1975 geltende Grundgehälter, Grundvergütungen, Orts- und Auslandskinderzuschläge sowie Auslandszulagen (Anl. 1—4).
b) Neufestsetzung von Zonenzuteilungen (röm. Ziff.) und Kaufkraftausgleichen (arabische Ziff.) nach dem Stand vom 1. 4. 1975 (Anl. 5).

Grundgehälter ab 1. 1. 1975

Besoldungsgruppe	Ortszuschlag Tarifklasse	Dienstaltersstufe 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Dienstalterszulage
9		1133,58	1178,07	1222,56	1267,05	1312,36	1361,74	1411,12	1460,50	1509,88	1559,26	1608,64	1658,02	1707,40			44, 49/45, 31/49, 38
10	Ic	1244,15	1305,48	1366,81	1428,14	1489,47	1550,80	1612,13	1673,46	1734,79	1795,12	1857,45	1918,78	1980,11			61, 33
11		1449,51	1512,35	1575,19	1638,03	1700,87	1763,71	1826,55	1889,39	1952,23	2015,07	2077,91	2140,75	2203,59	2266,43		62, 84
12		1578,67	1653,60	1728,53	1803,46	1878,39	1953,32	2028,25	2103,18	2178,11	2253,04	2327,97	2402,90	2477,83	2552,76		74, 93
13		1788,90	1869,79	1950,68	2031,57	2112,46	2193,35	2274,24	2355,13	2436,02	2516,91	2597,80	2678,69	2759,58	2840,47		80, 89
14	Ib	1841,21	1946,10	2050,99	2155,88	2260,77	2365,66	2470,55	2575,44	2680,33	2785,22	2890,11	2995,00	3099,89	3204,78		104, 89
15		2076,19	2191,49	2306,79	2422,09	2537,39	2652,69	2767,99	2883,29	2998,59	3113,89	3229,19	3344,49	3459,79	3575,09	3690,39	115, 30
16		2307,74	2441,08	2574,42	2707,76	2841,10	2974,44	3107,78	3241,12	3374,46	3507,80	3641,14	3774,48	3907,82	4041,16	4174,50	133, 34

Grundvergütungen ab 1. 1. 1975

Verg. Gr.	Grundvergütung der Lebensaltersstufe nach vollendetem Lebensjahr 21.	23.	25.	27.	29.	31.	33.	35.	37.	39.	41.	43.	45.	47.	49.
Ib		2077,92	2180,63	2283,34	2386,04	2488,74	2591,45	2694,16	2796,86	2899,57	3002,27	3104,97	3207,69	3310,16	
IIa		1841,87	1936,20	2030,54	2124,88	2219,22	2313,56	2407,90	2502,24	2596,58	2690,92	2785,26	2879,53		
IIb		1717,34	1803,34	1889,33	1975,33	2061,33	2147,33	2233,32	2319,32	2405,32	2491,32	2577,32	2614,92		
III	1636,93	1717,34	1797,76	1878,18	1958,60	2039,03	2119,45	2199,86	2280,28	2360,70	2441,13	2521,55	2598,06		
IVa	1483,87	1557,46	1631,04	1704,62	1778,20	1851,79	1925,37	1998,96	2072,54	2146,13	2219,71	2293,30	2365,89		
IVb	1356,75	1415,12	1473,50	1531,86	1590,23	1648,61	1706,97	1765,35	1823,72	1882,09	1940,46	1998,83	2006,59		
Va	1199,69	1245,92	1292,16	1342,10	1393,42	1444,75	1496,07	1547,40	1598,71	1650,04	1701,36	1752,69	1800,35		
Vb	1199,69	1245,92	1292,16	1342,10	1393,42	1444,75	1496,07	1547,40	1598,71	1650,04	1701,36	1752,69	1756,25		
Vc	1129,94	1173,70	1217,45	1261,21	1304,97	1350,59	1399,16	1447,73	1496,30	1544,87	1592,82				
VIa	1066,82	1100,63	1134,44	1168,26	1202,07	1235,89	1269,70	1303,51	1337,93	1375,47	1413,00	1450,54	1488,07	1525,61	1557,80
VIb	1066,82	1100,63	1134,44	1168,26	1202,07	1235,89	1269,70	1303,51	1337,93	1375,47	1413,00	1442,36			

Für den Monat April 1975 werden die Grundgehälter sowie die Grundvergütungen um 100,— DM erhöht.

Auslandszulage

gem. § 5 der Richtlinien vom 1. 1. 1966

Besoldungs-/ Vergütungsgruppe	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
A 7/A 8, VI b	489,—	531,—	582,—	672,—	720,—	768,—	861,—	942,—	1023,—	1104,—
A 9 — V b	528,—	579,—	633,—	726,—	774,—	828,—	921,—	1014,—	1092,—	1173,—
A 10 — IV b	576,—	633,—	687,—	783,—	840,—	891,—	999,—	1092,—	1173,—	1254,—
A 11 — IV a	624,—	684,—	741,—	843,—	903,—	963,—	1074,—	1173,—	1254,—	1332,—
A 12 — III	675,—	735,—	801,—	903,—	966,—	1029,—	1149,—	1254,—	1332,—	1413,—
A 13 — II	720,—	789,—	861,—	963,—	1029,—	1098,—	1224,—	1332,—	1413,—	1491,—
A 14 — I b	768,—	840,—	909,—	1023,—	1092,—	1167,—	1305,—	1413,—	1491,—	1569,—
A 15 — I a	813,—	888,—	966,—	1080,—	1155,—	1233,—	1374,—	1491,—	1569,—	1650,—
A 16 — I	858,—	936,—	1014,—	1131,—	1209,—	1293,—	1440,—	1557,—	1635,—	1710,—

Ortszuschlag

Tarif-klasse	Zu der Tarifklasse gehörende Besoldungs- und Vergütungsgruppen	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3 1 Kind	Stufe 4 2 Kinder	Stufe 5 3 Kinder	Stufe 6 4 Kinder	Stufe 7 5 Kinder	Stufe 8 6 Kinder
I b	A 13 bis A 16 I — II b BAT	475,94	581,24	658,24	731,85	765,97	830,68	895,39	975,99
I c	A 9 bis A 12 III — V a/b BAT	422,99	513,59	590,59	664,18	698,32	763,03	827,74	908,34
II	A 1 bis A 8 V c — X BAT	394,16	486,53	563,53	637,12	671,26	735,97	800,68	881,28

Bei mehr als sechs Kindern erhöht sich der Ortszuschlag für jedes weitere zu berücksichtigende Kind um 80,60 DM.

Kinderzuschläge

gem. § 27 (1) BBesG

Zonenstufe	DM	Zonenstufe	DM
I	275,62	VI	328,12
II	285,12	VII	346,12
III	294,12	VIII	361,62
IV	310,12	IX	375,12
V	319,62	X	388,62

Neufestsetzungen von Zoneneinteilungen (röm. Ziff.) und Kaufkraftausgleichen (arab. Ziff.) nach dem Stand vom 1. 5. 1975:

Griechenland	ab 1. 2. 1975	IV/15	Israel	ab 1. 5. 1975	VI/5
UdSSR	ab 1. 5. 1975	VIII/30	Indonesien	ab 1. 5. 1975	VIII/20
Algerien	ab 1. 5. 1975	VI/10	*Dänemark*	ab 1. 9. 1974	I/15
Dahome	ab 1. 5. 1975	IX/25	*Portugal*	ab 1. 9. 1974	IV/30
Angola	ab 1. 12. 1974	IX/45,	*Spanien*		
	ab 1. 5. 1975	VIII/45	Madrid, Sevilla, Vigo, Kanarische Inseln	ab 1. 10. 1974	IV/10
USA					
Washington	ab 1. 5. 1975	V/0			
New York	ab 1. 5. 1975	VI/5			
Mexiko	ab 1. 9. 1974	VI/30	Barcelona, Valencia, Bilbao, San Sebastián	ab 1. 10. 1974	III/10
Guatemala	ab 1. 7. 1974	VII/15,			
	ab 1. 10. 1974	VII/30,			
	ab 1. 5. 1975	VI/30			
Argentinien			*Ägypten*	ab 1. 4. 1975	VII/10
Buenos Aires, Temperley	ab 1. 12. 1974	VI/5	*Äthiopien*	ab 1. 1. 1975	VII/25
			Chile	ab 1. 5. 1975	VI/15
Cordoba, Bariloche, Belgrano	ab 1. 12. 1974	V/5	*Hongkong*	ab 1. 5. 1975	VII/10

Persönliche Nachrichten

Direktor i. R. Johannes Haberkorn wurde der chilenische Bürgerbrief überreicht

Nach Abschluß des Unterrichtsjahres 1974 versammelte sich eine ansehnliche Zahl von Mitgliedern der Schulleitung und des Lehrerkollegiums des Deutschen Schulverbandes Santiago im Regierungsgebäude Diego Portales. Anlaß war die Zuerkennung der chilenischen Staatsbürgerschaft an den seit 1972 pensionierten Direktor der Deutschen Schule zu Santiago, Herrn Johannes Haberkorn, der aber noch ehrenamtlich als Lehrer wirkt.

Im Namen der Republik überreichte an diesem 19. Dezember 1974 der Fliegergeneral Gustavo Leigh Guzmán in einem würdigen Festakt, über den auch Fernsehen und Presse berichteten, den chilenischen Bürgerbrief an den so Geehrten.

In dem Dekret wird darauf hingewiesen, daß Herr Haberkorn als deutscher Pädagoge seit 1935 ununterbrochen und an hervorragender Stelle in Chile Erziehungsarbeit getan

und so dem Lande Dienste erwiesen hat; daß es außerdem Wunsch der Regierung sei, die höchste Anerkennung ihm für die auch noch jetzt geleistete Arbeit zukommen zu lassen, die in ihrer kulturellen und geistigen Ausstrahlung beispielhaft für einen wahren Lehrer und Jugenderzieher sei.

Diese Gedanken nahm der General bei seiner Ansprache auf, wobei er auf Herrn Haberkorns Direktorentätigkeit seit 1939 besonders einging, aber auch allgemein auf den deutschen Einfluß in Chile.

Mit bewegten Worten dankte der Geehrte; er wies darauf hin, daß er die ihm durch Sondergesetz verliehene Staatsbürgerschaft als eine Bestätigung der kulturellen Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Chile und als Anerkennung der Arbeit der Deutschen Schule zu Santiago sowie aller Lehrer und Erzieher im Lande ansehe.

In diesem Festakt fanden die seit 1972 anhaltenden Bemühungen der Schulgemeinschaft um eine besondere Anerkennung der Arbeit des verdienten Pädagogen durch Chile ihre Erfüllung. Wir dürfen diese Krönung des Lebens eines Auslandslehrers zum Anlaß nehmen, Herrn Direktor i. R. Johannes Haberkorn zu gratulieren und ihm für sein weiteres Leben und Wirken alles Gute wünschen.

Für den Deutschen Schulverband Santiago
H. E. Fischersworring

Für die Schriftleitung
G. Lepiorz

Hinausgegangen bzw. zum 1. September 1975 verpflichtet:

Europa:

Witzig, Peter, RL	6802	Ladenburg, Kettelerstr. 31	DS Dublin
Raum, Peter, OStR	8591	Schönbrunn, Zur Aacher Wiese 136	DS Brüssel
Bauer, Gottfried, GPr	8720	Schweinfurt, Wilhelmstr. 33	DS Bilbao
Reichenbecher, Roswitha, StR	6552	Bad Münster-Ebernburg, Mozartstr. 12	do.
Schäfer, Helmut, OStR	6500	Mainz 1, Mörikestr. 29	do.
Hoffmann, Helmut, OStR	5510	Saarburg, Kahrener Str. 39	DS Mailand
Moche, Heinz-J., StR	6380	Bad Homburg, Fabriciusring 7	do.
Schilling, Jürgen, OStR	6085	Nauheim, Gänsweide 7	do.
Smaczny, Gunda, VL	7590	Achern-Mösbach, Im Bauersbach 8	do.
Greve, Bernhard, StD	5300	Bonn, Carl-Duisberg-Str. 35	DS Athen
Hirn, Hans Georg, StR	8430	Neumarkt, Wallensteinstr. 1	do.
Huhse, Klaus, StD	1000	Berlin, Marienplatz 7	do.
Wettach, Roland, StD	7500	Karlsruhe 1, Draisstr. 10	do.
Schreiner, Hermann, StR	8543	Hilpoltstein, Hofstetten 71	DS Thessaloniki
Fuhr, Michael, OStR	7000	Stuttgart 80, Friedemannweg 7	DS Istanbul
Gall, Hermann-J., Dr. StR	6720	Speyer, Stettiner Str. 6	do.
Schäfer, Bernd, OStR	7852	Hauingen, Schwarzwaldstr. 4	do.

Afrika:

Grützner, Hannelore, Kg	1000	Berlin 30, Stubbenstr. 2	DEO Kairo
Krafft, Walter, OStR	1000	Berlin 31, Hildegardstr. 20, Lindenhof I	do.
Wossidlo, Eckart, StR	3054	Rodenberg, Dorfstr. 72	do.

Amerika:

Pfeiffer, Günter, Dr. StR	6751	Weilerbach, Busenhübel 2	DS Caracas

Aus aller Welt

Deutschland

170. Plenarsitzung der KMK

Die Kultusminister und -senatoren der Länder traten am 17./18. April 1975 unter dem Vorsitz des Ministers für Wissenschaft und Kunst Professor Dr. Joist Grolle (Niedersachsen) in Bonn zu ihrer 170. Plenarsitzung zusammen.

Zu Beginn der Konferenz berichtete der Präsident über das *13. Gemeinsame Gespräch zwischen Westdeutscher Rektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz* vom Vormittag des 17. April 1975, bei dem ausschließlich Probleme der Lehrerbildung erörtert worden waren. Die Zusammenkunft zeigte, daß in wesentlichen Fragen der Neuordnung der Lehrerbildung zwischen den Kultusverwaltungen und den Hochschulen Gemeinsamkeiten bestehen. Diese Beratungen haben ergeben, daß begründete Aussicht besteht, einem Auseinanderlaufen der Entwicklungen zur *Reform der Lehrerausbildung* entgegenzuwirken; beide Gesprächspartner werden nunmehr innerhalb ihrer Konferenzen dieses Ergebnis weiterberaten.

Der von einer Arbeitsgruppe der Finanz-, Innen- und Kultusminister der Länder erarbeitete Entwurf eines Regierungsabkommens für eine bundeseinheitliche *Regelung der Arbeitszeit der Lehrer* wurde zur weiteren materiellen Beratung in die Gremien der Kultusministerkonferenz überwiesen. Die Kultusminister sprachen sich übereinstimmend dafür aus, allen Lehrerverbänden die Gelegenheit zu geben, ihre Stellungnahmen zu diesem Entwurf im Rahmen einer Anhörung der drei Konferenzen abzugeben. Das zwischen den Ministerpräsidenten der Länder vereinbarte Stillhalteabkommen zur Lehrerarbeitszeit ist bis zum 1. August 1976 verbindlich.

Die Kultusminister und -senatoren erklärten ihre Bereitschaft, in einer Arbeitsgruppe mitzuarbeiten, in der, ausgehend von dem Gemeinsamen Ergebnisprotokoll vom 30. Mai 1972 der Entwurf einer Bund-Länder-Vereinbarung über die Abstimmung von *Ausbildungsordnungen, Weiterbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Rahmen der beruflichen Bildung* vorbereitet werden soll. Laut Bulletin der Bundesregierung Nr. 50 vom 18. April 1975 wird der Bundeskanzler die Regierungschefs der Länder bei der nächsten Zusammenkunft am 25. April 1975 um die Einsetzung dieser Arbeitsgruppe bitten.

Der Präsident berichtete sodann über das Gespräch des erweiterten Präsidiums der Kultusministerkonferenz mit dem Deutschen Sportbund, das am 21. Februar 1975 in Bonn stattgefunden hat. Die Minister betonten ihre Bereitschaft zu einer verstärkten *Zusammenarbeit mit dem Deutschen Sportbund* und bestimmten den Vorsitzenden der Sportkommission der Kultusministerkonferenz als ständigen Gesprächspartner für den Deutschen Sportbund; entstehende Sachfragen sollen in der Sportkommission unter Beteiligung von Vertretern der jeweiligen Fachausschüsse beraten werden.

Sehr ausführlich beriet die Konferenz die Frage der künftigen *Finanzierung der Deutschen Buchhändlerschule des Börsenvereins;* diese Schule ist für die Ausbildung der Buchhändler in der Bundesrepublik von überregionaler Bedeutung. Die Minister haben ihre Bereitschaft erklärt, die besondere Situation dieser Einrichtung nach Vorlage weiterer detaillierter Unterlagen nochmals zu überprüfen.

Die Kultusminister und -senatoren haben von dem Plan des Zentralrats der Juden in Deutschland zur Errichtung eines *Jüdisch-Theologischen Instituts* als zentraler Ausbildungsstätte für deutschsprachige Rabbiner und Religionslehrer in der Bundesrepublik Deutschland zustimmend Kenntnis genommen. Der Hochschulausschuß wurde beauftragt, alle damit in Zusammenhang stehenden rechtlichen und finanziellen Fragen zu prüfen.

Kultusminister Professor Dr. Hahn (Baden-Württemberg) informierte die Konferenz über den Stand der Verhandlungen zur *Gründung einer deutschsprachigen Technischen Universität im Iran;* die Kultus-

minister nahmen diesen Plan wohlwollend zur Kenntnis und waren damit einverstanden, daß das Land Baden-Württemberg die Vorort-Funktion für die Länder übernimmt.

Die Kultusminister und -senatoren verabschiedeten den nach 20jähriger Tätigkeit aus dem Amt scheidenden Generalsekretär der Konferenz, Ministerialdirektor Kurt Frey, der vom Bundespräsidenten in Anerkennung besonderer Verdienste mit dem Großen Verdienstkreuz des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland ausgezeichnet worden ist.

Im Anschluß an diese Plenarsitzung fand eine Zusammenkunft des erweiterten Präsidiums der Kultusministerkonferenz mit den Teilnehmern der VII. deutsch-polnischen Schulbuchkonferenz im Rahmen der Deutschen Unesco-Kommission statt.

(Pressemitteilung)

Auslands-Kunze Jahrbuch 1974—75

Das Jahrbuch 1974—75 der aus der Bundesrepublik Deutschland an Auslandsschulen vermittelten Lehrkräfte („Auslands-Kunze") ist erschienen. Es enthält außer einem allgemeinen Teil (Kultusministerien der Länder, Ausschuß für das Auslandsschulwesen, Arbeitszeit der Lehrer in der Bundesrepublik, Modell für die Ausbildung und Besoldung des Stufenlehrers) die Namen der an Auslandsschulen vermittelten Lehrkräfte nach dem Stand vom 1. 11. 1974 und nach Schulen geordnet. Die Angaben enthalten auch Amtsbezeichnung, Heimatschulbehörde, Unterrichtsfächer und Alter der Kollegen. Das Jahrbuch wird vom Deutschen Lehrerverband herausgegeben und vom Verlag des Philologen-Jahrbuches, 5 Köln 1, Richard-Wagner-Str. 1, ausgeliefert.

Sonstige Länder

400 Jahre St. Petri Schule Kopenhagen

Die Deutsche St. Petri Schule in Kopenhagen konnte am 31. März 1975 ihr 400jähriges Bestehen feiern. In der Festwoche war der normale Schulunterricht aufgehoben; die Klassen arbeiteten statt dessen mit Themen aus der Geschichte der Schule, verbunden mit Themen aus der Stadtgeschichte Kopenhagens.

Am Donnerstag war „Offenes Haus" im Schulgebäude. Eltern und Schüler besuchten die Ausstellungen der Schülerarbeiten, eine Fotoausstellung alter Schulbilder u. a. In der Turnhalle wurden Volkstänze und Theaterstücke aufgeführt: Die 3. Klasse hatte ein dänisches Stück eingeübt, die 6. Klasse spielte die Volkskomödie „Die Raubritter vor München", und die großen Schüler führten Max Frischs „Biedermann und die Brandstifter" auf.

Beim Festabend am Freitag, zusammen mit vielen ehemaligen Schülern und Freunden der Schule, beglückwünschten der königliche Patron und der Botschafter der Bundesrepublik, Herr Dr. Ahrens, die Schule zu ihrem 400jährigen Jubiläum. Die Festrede hielt als ehemaliger Schüler Herr Prof. Dr. C. F. Freiherr v. Weizsäcker. Prof. v. Weizsäcker ging bei seinem Vortrag von Kopenhagener Erlebnissen und Erinnerungen aus — zunächst als Schüler der St. Petri Schule und später als Mitarbeiter am Bohrschen Institut.

Am Sonnabend, bei einem Empfang im Gesangssaal der Schule, überbrachten ehemalige Schüler, Eltern und Freunde der Schule Geschenke und Glückwünsche. Die große Beteiligung bei allen Veranstaltungen der Jubiläumswoche zeigte, daß die Schule nicht nur eine ehrwürdige Vergangenheit, sondern auch eine Zukunft hat.

Anläßlich des Jubiläums erschien als Festschrift ein Buch über die Geschichte der Schule, verfaßt von Johs. Lehmann, P. H. Frosell und H. W. Praetorius, mit dem Titel: „Die St. Petri Schulen in Kopenhagen, 1575—1975".

H. W. Praetorius

Deutsche Schule Paris

Die Zeit des Aufbaus und des Wachstums der Schule, die ihren sichtbaren Ausdruck im Neubau gefunden hat, ist abgeschlossen. Die Schülerzahl ist mit 733 Schülern (Kindergarten 75, Grundschule 310, Gymnasium 348) etwa auf dem Stand des Vorjahres geblieben. Die Fluktuation ist mit 87 Abgängen und 94 Zugängen wie

bisher verhältnismäßig groß. Insgesamt hat die Schule jetzt 29 Klassen (3 Kindergarten-, 11 Grundschul- und 15 Gymnasialklassen). Abgesehen von zwei Grundschulklassen und der gymnasialen Oberstufe ist die Schule zweizügig. Bemerkenswert ist die Tendenz zu zahlenmäßig stärkeren Oberstufenklassen, die Möglichkeiten einer flexibleren Gestaltung des Unterrichtsangebots eröffnet.

Eine Aufgabe des Vorstands des Schulvereins war es, die Rolle der Ortslehrkräfte, die etwa 23 Prozent des Unterrichts bestreiten, zu definieren und ihre Stellung arbeitsrechtlich den Erfordernissen der Schule anzupassen. Aus französischer Rechtssicht handelt es sich bei der Deutschen Schule Paris um einen französischen (eingetragenen) Verein zur Förderung deutsch-französischer kultureller Beziehungen und der Pflege der deutschen Sprache, der diese Ziele in Form eines „Betriebes" verfolgt, der einer Schule gleicht, schulrechtlich gesehen aber keine Schule ist, da er in keiner Weise der französischen Schulaufsicht untersteht.

(Aus dem Jahresbericht 1973/74 der Schule)

Deutsche Schule Santa Cruz (Bolivien)

Nach dem erfreulich normalen Jahr 1973 begannen 1974 wieder innerpolitische Schwierigkeiten. Durch Regierungsbeschluß begann das Schuljahr einen Monat später und wurde ebenfalls auf höchste Weisung einen Monat früher geschlossen, nachdem erst ca. 150 Unterrichtstage erreicht waren. Die Schulleitung versuchte eine Weiterführung des Unterrichts auf freiwilliger Basis in den Hauptfächern bei einer 80-prozentigen Beteiligung in Unter- und Mittelstufe (bis 8. Schuljahr), jedoch nur 25 % in der Oberstufe. Nach 14 Tagen mußte der Unterricht auf behördliche Anordnung eingestellt werden.

Die blühende wirtschaftliche Entwicklung von Santa Cruz hat eine starke Bevölkerungszuwanderung zur Folge. Dadurch ist der Zustrom aus anderen deutschen Schulen (La Paz, Sucre, Oruro, Santiago de Chile und besonders Lima wegen der dortigen politischen Verhältnisse) sehr groß, während von Santa Cruz kaum Schüler abwandern. So hatten wir im Schuljahr 1974 insgesamt 13 Neuzugänge von anderen deutschen Schulen.

Im Rahmen der Kategorisierung der Privatschulen wurde die Deutsche Schule Santa Cruz nach dem Besuch des Director Nacional de Educación Particular an 1. Stelle in die beste Kategorie „A" eingestuft.

(Aus dem Arbeitsbericht 1972—1974 der Schule)

Buchbesprechungen

Helmut Müller (in Zusammenarbeit mit Hermann Dommel, Karl-Heinz Drochner, Manfred Heid, Gisela Kadar und Hanno Martin): **Argumente.** Cours supérieur d'allemand moderne pour francophones. Max Hueber Verlag, München 1974. 228 S., kart. DM 18,— (Hueber-Nr. 1238).

Unter der Voraussetzung fester deutschsprachiger Grundlagen sucht das Lehrbuch vertiefte Deutschkenntnisse zu vermitteln, ohne ein besonders abgegrenztes Schlußziel anzusteuern. Es beachtet die von der französischen Muttersprache her sich stellenden eigenen Schwierigkeiten. Geeignete Texte und anregende, abwechslungsreiche Übungsformen wollen Lust am flüssigen Erwerb der Sprachkenntnisse schaffen und auch den Erfordernissen eines ausgedehnteren Unterrichts Rechnung tragen, den sich der Lernende aus berufs- oder ausbildungsbedingter Inanspruchnahme oft versagen muß. — Die acht Lektionen des 1. Buchteils, sämtlich Dialoge, sind der Spracharbeit in der Kursgemeinschaft, vorzugsweise der Pflege des Mündlichen, zugedacht, weitere zehn (2. Buchteil) der häuslichen Alleinbeschäftigung mit Lektüretexten und schriftlichen Übungen bei gleichzeitiger Rücksprachemöglichkeit mit dem Lehrer. Begrüßenswert sind

die ausgewählten Lesestoffe, die u. a. Alltagswelt, typisch Deutsches und Französisches und Zeitprobleme zum Inhalt haben. Heitere Akzente in Rede und Gegenrede, Naives und Burschikoses im Bereich menschlicher Schwächen und berührter Generationskonflikte stehen neben ernsten Auseinandersetzungen mit Tagesfragen. Erleichtert und gesichert wird die sprachliche Durcharbeit durch umfangreiche textbezogene und -erweiternde Übungsfelder. Muttersprachliche Erklärungen und grammatische Regelbeispiele bieten viel zusätzliche Verständnis- und Übungshilfe. Von textbegleitenden Bebilderungen wurde abgesehen. — Im 3. Buchabschnitt findet der Schüler die Lösungen für die Richtigkeitsprüfung seiner Hausübungen sowie Aufzeichnungen zur Landeskunde. Ein zugehöriges Tonband mit Lektionstexten ist für DM 55,— erhältlich. — Zum Mitarbeiterkreis des Buches gehören auch Nicole Bourgeat, Barbara Choffel, Barbara Momenteau und Sabine Steglitz. Das Bemühen, Lerninteresse und -freude zu wecken, dürfte in besonderem Maße den erreichbaren Leistungsstand mitbestimmen. J. Krull

Diether Krywalski: **Handlexikon zur Literaturgeschichte.** Ehrenwirth Verlag, München 1974. 544 S., Lexikonformat, Ln. DM 58,—.

Der Ton liegt auf „zur". 71 Fachleute informieren in 88 alphabetisch geordneten Beiträgen über den Komplex Literatur nach dem gegenwärtigen Forschungsstand. Ein dreizehnseitiges Personen- und Sachregister knüpft die Verweisungen innerhalb dieser Aufsatzsammlung, so daß ein auskunftsbereites Nachschlagewerk entsteht. Die traditionellen Gattungen erscheinen am gehörigen Ort, aber die literarischen Formen (z. B. die Anekdote) wollen in den Querverweisen und der jeweiligen Epoche gesucht sein. Auch mit den Fach- und Sachbegriffen ist es so: erst die Verklammerung im Register führt zu einer zuverlässigen Auskunft. Hinzu kommt, daß die Autoren nicht bloß referieren, z. B. Dietrich Homberger über Linguistik, sondern auch Stellung beziehen, wie z. B. Wilhelm Kretschmann im Artikel „Interpretation" bei der Diskussion zwischen E. D. Hirsch und H. G. Gadamer, wenn er die vermittelnde Ansicht Jost Hermands unterstützt. So bietet z. B. das Stichwort „Trivialliteratur" (Albert Klein) eine wissenschaftlich fundierte Belehrung über Kitsch in seinen wichtigsten Spielarten. Darüber hinaus eignen sich diese Auskünfte zur Einführung in die zeitgenössischen Problemstellungen der Literaturwissenschaft selbst, zumal jedem Artikel eine ausgewählte Bibliographie mitgegeben ist. In dem gegenwärtigen Traditionsschwund ist es zu begrüßen, wenn hier einem Klischee, das alles in Frage stellt, mit Sachverstand und ‚Kompetenz' entgegengewirkt wird. Angelegt hat der Hrsg. sein Werk für Studierende der Sprach- und Literaturwissenschaft, aber auch als geraffte Informationsquelle für Lehrer und Dozenten. Da die Schüler in der ‚reformierten Oberstufe' weitgehend propädeutische Hilfen benötigen, gehört diese Enzyklopädie in jeden Oberstufenhandapparat. Vor allem aber sollte diese relativ kurzgefaßte Übersicht zur Literatur an unseren Auslandsschulen und in den Goethe-Instituten greifbar sein, da durch die zahlreichen Bezüge zu Nachbarwissenschaften ein Gesamtbild deutschsprachiger Geisteswissenschaft in der Gegenwart gezeichnet wird. C. Schneider

Gerhard Fricke / Mathias Schreiber: **Geschichte der deutschen Literatur.** Ferdinand Schöningh, Paderborn 1974. 16. Aufl., vollständige Neubearbeitung. 446 S. mit 160 Abb., Ln. DM 19,80 (Schöninghbuch 72721).

Wir haben hier ein Lese- und Arbeitsbuch, das sich seit der Erstauflage 1949 gründlich verändert hat. Der Schwerpunkt verlagert sich auf die Zeit vom Expressionismus bis zur Gegenwart. Mit Recht, denn einer deutenden, konzentrierten und vertiefenden Behandlung der literarischen Strömungen, der Autoren und ihrer Werke sind in einem Gebrauchsbuch Grenzen gesetzt. Daß trotz dieser dem Fragmentarischen ausgesetzten Konzentration die schöpferisch fördernden, die Entwicklung bestimmenden Kräfte, Strömungen und Zeugnisse klar herausgearbeitet wurden, ist besonders wertvoll. Die geistes- und zeitgeschichtlichen Bezüge, die Entwicklungen der Formensprache, die politisch-soziale und kultu-

relle Umwelt, innerhalb deren Dichtung lebt, treten einprägsam hervor. Es wäre müßig, Namen auszuwählen, die die Verf. in der Liste „Literatur nach 1945: von der Stunde Null zu einer neuen Sprache" ausgelassen haben. Doch scheint die Voraussetzung erfüllt, eine Geschichte der Literatur zu schreiben, wenn es gelingt, auch bei Gefahr ungerechtfertigter Auslassungen, die typischen Entwicklungslinien aphoristisch zu kennzeichnen. Freilich könnte eine 17. Auflage das Kap. „Zwei deutschsprachige Literaturprovinzen: Die Schweiz und Österreich" etwas mehr ausweiten. C. Schneider

Rudolf Haas: **Amerikanische Literaturgeschichte 2** (Uni-Taschenbücher 199). Quelle & Meyer, Heidelberg 1974. 359 S., Ppb. DM 22,80.

Wer ein wissenschaftlich fundiertes Resümee der amerikanischen Literaturgeschichte in anregender, lebendiger Darstellung sucht: hier ist es. Bereits bei der Besprechung von Bd. 1 (2/1974, S. 57 f.) haben wir auf die Vorzüge hingewiesen. Der zweite Band, fast doppelt so groß wie der erste, erfüllt auch hochgespannte Erwartungen. Die beiden Taschenbücher 56 und 199 zusammen bilden ein in sich geschlossenes Ganzes. Davon zeugt auch das sehr eingehende Schluß-Gesamtregister für beide Teilbände. Es handelt sich nicht um ein möglichst lückenloses Nachschlagewerk, was ohnehin eine Illusion bleiben müßte, nicht um eine Addition von Fakten, sondern um eine Integration: ausgesuchte Höhepunkte, Quellen, Einzelinterpretationen sind in eine Gesamtschau von durchgehenden Grundmustern und Archetypen einbezogen. Der vorliegende Band befaßt sich mit der Moderne von E. A. Poe bis zur unmittelbaren Gegenwart. Die vergleichende Methode erlaubt es, typische Erscheinungen und Motive über Zeit und Raum hinweg zu verfolgen, Durchblicke zu gewinnen und im Umgang mit Textproben Impulse zu vermitteln. Nah- und Ferneinstellung wechseln. Neben die nur scheinbare Enge eines begrenzten Lebensbezirks tritt die Weite der Neuen Welt und die weltliterarische Sicht. Die menschliche Spannweite eines Autors, die „Topographie des Herzens" (nach einem Ausdruck von Siegfried Lenz) ist das Kriterium für die Bewertung. Jede Gattung ist mit gleichem Einfühlungsvermögen und mit gleich ausgewogener kritischer Besonnenheit behandelt. Beispielhaft etwa die vergleichende Studie über Hemingway und Faulkner, die liebevolle Schilderung von Emily Dickinson, das Kapitel über O'Neill, die Einwirkung von Ibsen, Strindberg, Turgenjew, Zola auf das amerikanische Geistesleben wie umgekehrt die von O'Neill, Miller, Williams, Wilder auf die europäische Bühne. Die gegenseitige Ausstrahlung und Durchlässigkeit im geistigen Wechselspiel zwischen Deutschland und den USA wird gebührend herausgearbeitet. Es ist ein Nehmen und Geben. In einem brillanten Ausklang von nur 2 Seiten werden die amerikanischen Beiträge zur Weltliteratur rekapitulierend zusammengefaßt. Das Buch fesselt von Anfang bis Ende. Es sei interessierten Lesern nachdrücklich empfohlen.

H. Sewing

Jürgen Schramke: **Zur Theorie des modernen Romans.** Verlag C. H. Beck, München 1974. 196 S., Ppb. DM 28,—.

Der Roman, „als die repräsentative Dichtungsform seines Zeitalters", ist Spiegelbild der jeweiligen Zeitproblematik. Wenn die modernen Autoren (H. Broch, R. Musil, A. Döblin, O. Flake, Th. Mann, J. Roth, H. H. Jahnn, dazu M. Proust, A. Gide, J.-P. Sartre, James Joyce, V. Woolf) heute eine zerrissene Welt vorfinden, die sich gegen eine direkte Darstellung spreizt, so ahmen sie desto entschiedener die abstrakte Eigenschaft dieses atomisierten Chaos (G. Lukács) in dem Gestalten ihres Schreibens nach. Nicht die Brüchigkeit der Zeit wird abgebildet, sondern die Unfähigkeit, diese Brüchigkeit in den Griff zu bekommen, m. a. W. durch die Untersuchung zieht sich die Dichotomie Innerlichkeit-Außenraum, Seele-Dingwelt, Bewußtsein-Unterbewußtsein usw. Es gibt kein Maß mehr, nur noch Mutmaßung. Um die Untersuchung des Verf. nachzuvollziehen, geht man tunlich vom Psychogramm S. Freuds aus: man zeichne zwei ineinander ruhende Kreise: Ich - Überich = Innenraum - Außenraum. Während der traditionelle Roman als Erweichung des Epos auf den Innenraum selbst zielte, irrt der moderne im Innenraum

eines das Ich umfließenden Außenraumes umher: im Innenraum des Außenraumes des Innenraums, so nennt es P. Handke. An Hand der Graphik kann man sich die Kompliziertheit der Aspekte des modernen Romans gut sichtbar machen: der moderne Roman erfaßt nicht den Außenraum des Außenraums, auch nicht den Innenraum des Innenraums, also weder das Außerweltliche noch den Kern des Innerlichen — kurz weder Objekt noch Subjekt, sondern nur vage das mögliche Innere der Erscheinungen des verschwimmenden Individuums. Angesichts dieses Realitätsverlustes und des Zerfalls der Objektwelt wird die Unfähigkeit der Darstellbarkeit offensichtlich. Die Griffigkeit und Abbildbarkeit werden zum Problem. So kann der Roman weder die vorhandene Welt darstellen noch nachbilden, sondern konstituiert bzw. konstruiert eine vollkommen eigenständige Wirklichkeit, die der äußeren Realität durch ihre Kohärenz überlegen ist. Der moderne Roman wird so zum Roman seiner selbst. Der Verf. zitiert H. Broch (S. 166): „Es geschieht das, was eigentlich nicht geschehen darf, nämlich daß der Künstler, der die Krise darstellen will, selber von ihr erfaßt worden ist, also sie statt im Werk, das er vorhat, am Werksprozeß, also an sich selber darstellt."

C. Schneider

Herder Lexikon der Kunst. I. A. der Lexikonredaktion bearb. von *Ursula Böing-Häusgen.* 240 S. mit über 2200 Stichw. sowie über 500 Abb. u. Tab. (Best.-Nr. 16459). — **Herder Lexikon Literatur.** Bearb. von *Udo Müller.* 240 S. mit über 2300 Stichw. sowie über 420 Abb., Tab. u. Textbeispielen (Best.-Nr. 16462). Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1974. 8°, Plastik flex. je DM 18,80.

Vom Herder-Lexikon sind sechs — Biologie, Geographie (12/72), Geologie, Physik (10/73), Chemie, Umwelt (2/75) — bereits in unserer Zs. gewürdigt worden. Das Grundkonzept: jeweils ein Kultur- und Wissenschaftsbereich wird bündig und handlich in seinen Sachbegriffen durch Text, Bild und Beispiel dargestellt als Kurzinformation für Studierende und Interessierte. Die breite Randspalte mit ihren Beispielen und Übersichten ist charakteristisch für die graphische Gestaltung dieser originellen Taschenlexika: mit einem Blick erfaßt der Benutzer das Wesentliche und wird durch häufige Vermerkszeichen hingeführt auf nähere Erläuterungen an anderer Stelle. — Das H.L. *Kunst* enthält eine sorgsame Auswahl von Sachbegriffen aus allen Bereichen der bildenden und darstellenden Künste: Architektur, Plastik, Kunstgewerbe, Malerei, Graphik, Theater, Tanz sowie verwandten Gebieten wie z. B. Kunsttechniken und Museumswesen. Von der Höhlenkunst bis zur Moderne werden die wichtigsten Stil- und Epochenbegriffe abgehandelt und illustriert. Dreierlei macht das Bändchen zu einem für unsere Leser besonders interessanten Nachschlagewerk: es berücksichtigt die Kunst in aller Welt (Afrika, Asien, Amerika) über die meist zu sehr im Mittelpunkt stehende abendländische Kunst hinaus, es kann ohne Übertreibung als ein Cicerone der zeitgenössischen Kunst bezeichnet werden, und es kommt dem Sammler entgegen; beispielsweise sind die hauptsächlichsten Porzellanmanufakturen genannt, ebenso die klassischen Teppichmuster usw.). — Das H.L. *Literatur* beweist ebenfalls die oben gerühmte Meisterschaft der Informationstechnik. Die Hauptbegriffe der Literaturwissenschaft (Gattungen, Formen, technische Mittel und Bauelemente, Stilbegriffe), der Medien der Literatur (Buch, Schrift, Theater) und der Linguistik (z. B. langue, parole, Zeichen) sind in erstaunlicher Vollzähligkeit vertreten, wobei die jüngsten Entwicklungen gegenüber der lebendigen Tradition gebührend ausgewogen sind. Aufs Geratewohl die Stichwörter einer Seite: Song, Sophisma, Sortimentsbuchhandel, Sotie, Souffleur, Sozialistischer Realismus, Sozialkritische Dichtung, Soziolekt. Wahre Perlen bringen die Randspalten mit Textbeispielen (z. B. Mischstil, Paradoxie). Die praktischen Tabellen (etwa die Liste der Nobelpreisträger, die Tafeln der Schriftgrade und Korrekturzeichen) erhöhen den Gebrauchswert. — Beide Lexika liegen leicht in der Hand und sind verläßliche Ratgeber für Beruf und Freizeit.

H. Sewing

Perspektiven der Frankreichkunde. Ansätze zu einer interdisziplinär orientierten Ro-

manistik. Hrsg. von *Robert Picht* unter Mitwirkung von *Gisela Buck-Baumgratz, Reinhold Kontzi* und *Rotraud Selinger*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1974. X, 274 S., kart. DM 16,—.

Ratsam ist es, von dem Beitrag des Tübinger Romanisten Julius Wilhelm „Aus der Geschichte der Frankreichkunde" auszugehen und dann das Kap. C durchzuarbeiten. Von diesen in ihrem Ansatz recht unterschiedlichen Aufsätzen behandelt Rüdiger Stephan S. 187 eingehend die Landeskunde als Aufgabe einer internationalen Zusammenarbeit. Hier liegt die Bedeutung für künftige Auslandslehrer, für Austauschschüler, für Schulen mit international-harmonisierten Lehrplänen. Denn die Begründung Jürgen Olberts S. 229 in „Linguistische und didaktische Perspektiven des landeskundlichen Unterrichts" oder René Chevals „Neue Wege des Unterrichts der Landeskunde" für „Das Frankreichbild im Lehrbuch" (Gerhard Ludwig) gilt in der kognitiv-aktiven Dimension für die Begegnung mit allen Gastländern. Wenn man auch das Wort ‚Landeskunde' als historisch belastet in „geschichts- und gesellschaftswissenschaftliche Grundkompetenz", so in der Stellungnahme der Konstanzer Literaturwissenschaftler zum Thema Frankreichkunde S. 41, ummodelt, so bleibt doch die statistisch nachgewiesene Motivation: der Wunsch, Land und Leute kennenzulernen. Das ist nicht nur auf Frankreich oder andere romanische Länder (S. 249) beschränkt. Nachdenklich stimmt allerdings der Einleitungsaufsatz von Alfred Grosser „Versagen die Mittler? Was Deutschland und Frankreich voneinander wissen", der mit seiner Kritik schwerwiegende Versäumnisse der deutschen Kulturpolitik aufrechnet.

C. Schneider

Antonio Gómez-Moriana: **Die sprach- und literarhistorische Entwicklung des Spanischen.** Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1973. 324 S., 3 Karten, Ln. DM 26,—.

Bei diesem Titel handelt es sich nicht um eine wissenschaftliche Abhandlung; nur 25 S. sind dem Werdegang der span. Sprache, 8 S. dem Spanischen im Mittelalter und je 9 S. dem Spanischen im 16. und 17. Jh. bzw. dem „modernen Spanisch" (18.—20. Jh.) gewidmet. So kann in bezug auf die literarhistorische Entwicklung nur eine Anzahl Namen genannt werden. Es handelt sich im wesentlichen um eine Anthologie, wobei auf die mittelalterliche Literatur 72, auf die klassische 78 und auf die des 18.—20. Jh. einschließlich einiger spanischamerikanischer Autoren 113 Seiten entfallen. Nichtkastilische Texte sind dabei nicht berücksichtigt. Die historische Schreibweise wird beibehalten. Die Texte werden nicht kommentiert. So richtet sich das Buch weniger an Hispanisten, sondern an weitere an spanischer Sprache und Literatur interessierte Kreise. Für den Auslandslehrer, der im spanischen Sprachbereich tätig ist, insbesondere für den Neusprachler, der Spanisch nicht studiert hat, kann es durchaus empfohlen werden. Die bibliographischen Angaben mögen zu weiteren Studien anregen.

G. Lepiorz

Duden Taschenbücher Band 4: Lexikon der Vornamen. Herkunft, Bedeutung und Gebrauch von mehreren tausend Vornamen. Von *Günther Drosdowski*. Bibliographisches Institut, Mannheim/Wien/Zürich ²1974. 239 S. mit 75 Abb., kart. DM 6,80.

Das 1968 erschienene Buch ist um die während der letzten sechs Jahre neu aufgekommenen Vornamen und um eine Liste der geänderten Feste der Heiligen der katholischen Kirche (S. 239) erweitert worden, in seiner bewährten Anlage jedoch unverändert geblieben: Die Einleitung (9—24) unterrichtet über die standesamtlichen Vorschriften, über Rechtschreibung, Geschichte und Formenbestand der Vornamen, über die Bedeutung der Vornamen und die Motive für die Namenwahl sowie über den Anteil verschiedener Namengruppen am Gesamtbestand der Vornamen. Das Namenverzeichnis (25—223) bietet in alphabetischer Folge einige tausend männliche und weibliche Vornamen. In den einzelnen Artikeln werden Herkunft und Bedeutung der Namen angegeben, deren bekannte Träger in Vergangenheit und Gegenwart genannt und gängige Entsprechungen in anderen Sprachen, besonders im Französischen, Englischen und Russischen, aufgeführt. Werdende Eltern in Zeitnot finden beliebte weib-

liche und männliche Vornamen in je einer Liste (225—235), Interessierte die grundlegenden Werke im Literaturverzeichnis 236—237). Der reiche Inhalt des nüchtern gewandeten, preiswerten Bändchens dürfte jedem Benutzer etwas geben. So etwa wissen nicht alle, daß Ferenc Franz, Imre Emmerich, István Stephan, Iwan Johannes, Ossip Josef ist, Elke von Adelheid, Lutz von Ludwig kommt und Sheila wie Silke Kurzformen von Cäcilie sind. G. Scholz

Duden Taschenbücher Band 19: Wie diktiert man im Büro? Verfahren, Regeln und Technik des Diktierens. Von *Wolfgang Manekeller*. Bibliographisches Institut, Mannheim/Wien/Zürich 1974. 237 S., kart. DM 6,80.

Dem „verbreiteten Irrtum", „daß es ganz einfach sei, einen vernünftigen Brief in verständlicher Weise zu diktieren" (5), werden selbstkritische Lehrer, die oft recht spät in Schulleitung oder Verwaltung zu „Diktanten" werden, kaum erliegen, sondern eher die Schwierigkeiten des ungewohnten Tuns peinlich empfinden. Sie sind dann gut beraten, wenn sie sich mit den Techniken des Diktierens anhand des neuen Duden Taschenbuchs vertraut machen. Zwar wenden sich viele der Ratschläge, besonders für das Phonodiktat, an größere Betriebe, doch was für die Arbeit im Kleinbüro, etwa im Sekretariat einer Schule, beherzigenswert bleibt, lohnt den Kauf des auch durch den Flatterdruck preiswerten Bändchens.

G. Scholz

Gerhart Mahler: **Zweitsprache Deutsch. Die Schulbildung der Kinder ausländischer Arbeitnehmer.** Zusammenhänge, Feststellungen, Konsequenzen. Eine Darstellung anhand der Entwicklung in Bayern. Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1974. 211 S., kart. DM 19,80.

Zurückkehrende und ehemalige Auslandslehrer sollten bei der schulischen Betreuung der Kinder ausländischer Arbeitnehmer in verstärktem Maße eingesetzt werden. Das ist eine Forderung, die mit guten Gründen von verschiedenen Stellen erhoben wird. Denn der Auslandslehrer hat sich jahrelang mit dem Fach Deutsch als Fremdsprache auseinandergesetzt, aber auch mit der Mentalität anderer Völker. Zu den günstigen Voraussetzungen, die der Auslandslehrer mitbringt, muß noch eine eingehende Orientierung über die verschiedenen Problemkreise dieses schulischen Sektors kommen. Und die bietet ihm die mit viel Fleiß und Gründlichkeit zusammengestellte Darstellung von Gerhart Mahler. Der Verfasser weist mit berechtigter Kritik auf die Notwendigkeit einer Neuorientierung und praktischen Umstellung hin, wenn er schreibt, daß die bisherigen Maßnahmen für die Schulbildung der ausländischen Schüler deren Bedürfnissen nicht gerecht geworden sind. Gerade die jetzige wirtschaftliche Situation verlangt ein Zurückstecken der Integrationsziele zugunsten der Maßnahmen, die eine Reintegration der ausländischen Kinder in ihrem Heimatland fördern können. In diesem Zusammenhang ist der Überblick über den gegenwärtigen Stand der Diskussion, den das Buch dazu vermittelt, von aktueller Bedeutung. Die Literaturangaben geben wertvolle Hinweise auf die bereits erschienenen Bücher und Schriften. Die statistischen Angaben und die ministeriellen Erlasse und Richtlinien im Anhang runden die reichhaltige Information ab. A. Wehmeyer

Wigand Siebel: **Einführung in die systematische Soziologie** (Beck'sche Elementarbücher). Verlag C. H. Beck, München 1974. 372 S. mit 19 Abb. u. 12 Übersichten im Text, Ppb. DM 24,80.

Siebel lehrt an der Universität Saarbrücken; sein vorliegendes Buch erfüllt genau die Forderung der Beck'schen Reihe der Elementarbücher. Er definiert: „Der Gegenstand der Soziologie ist ... das Sozialsystem und in ihm der Mensch als Mitglied und Bedeutungsträger" (22). Das Gefüge der Systeme ist nicht unmittelbar zu sehen, sondern erfordert eine synthetische theoretische Leistung. Das ist die Aufgabe dieses Bandes, der systematischen Soziologie. Nicht eingeschlossen sind die speziellen Soziologien, die sich mit gesellschaftlichen Teilbereichen befassen. Charakteristisch für die Anlage des Buches ist das Inhaltsverzeichnis, das sich über neun Seiten erstreckt. In zehn Kapiteln sind eine Fülle von Begriffen zusammengefaßt, die sich aufbauend oder

verzweigend aneinanderreihen, damit dem Anfänger einen Leitfaden geben, aber auch ermöglichen, irgendwo einzusteigen und von dort in die Breite zu gehen. Ein ausführliches Sach- und Namenregister unterstützt diese Arbeitsweise. Die zehn Kapitel beginnen mit der Soziologie als einer kritischen Wissenschaft, die die Grundstruktur des Sozialsystems und das soziale Handeln darlegen. Die Kapitel über die Rollen und Positionen, die Sozialisation und Identifikation mit der Moral umkreisen den Menschen. Bei den verschiedenen Sozialeinheiten, Herrschaftsphänomenen und Strukturwandlungen stehen die Systeme wieder im Mittelpunkt. Abschließend werden das Verhältnis von Theorie und Empirie und als letztes die Möglichkeiten von Werturteilen abwägend durchdacht. Der Band endet mit einem Literaturverzeichnis von 30 Seiten und einem Register der Hochschullehrer der Soziologie an den deutschsprachigen Hochschulen. Das Buch ist eine ausgezeichnete Einführung in die Soziologie und kann durch Inhaltsverzeichnis und Register auch als Nachschlagewerk dienen. W. Krieß

Zeitschriftenschau

Geographische Rundschau

(Westermann) 11/74

Zur Behandlung von Umweltproblemen im Geographieunterricht

„An der Notwendigkeit, Fragen nicht nur des (konservierenden) Umweltschutzes, sondern auch der Umweltgestaltung und Umweltpflege, kurz: Umweltprobleme überhaupt im Unterricht gebührend und sinnvoll zu behandeln, kann heute kein Zweifel mehr bestehen. Gebührend bedeutet: Die Thematik derart behandeln, daß die Problematik den richtigen Stellenwert erhält, d. h., daß es gelingt, ein ausgeprägtes Umweltbewußtsein zu entwickeln, ohne durch ein Zuviel eine vorzeitige Sättigung zu erreichen. Sinnvoll soll sagen: Keine nur aufzählende ‚Erwähnungsgeographie' oder lediglich ein ‚Schulhofputzede', sondern die vielfältigen Verflechtungen deutlich machen und die komplexe Behandlung der (komplexen) Probleme anstreben. Der Mangel an systematisch und dem Lehrplan entsprechend aufbereitetem Material bietet jedoch noch einige Schwierigkeiten. Deshalb ist es zu begrüßen, daß E. und M. Noll im Heft 10/73 dieser Zeitschrift Hinweise für Möglichkeiten der Behandlung solcher Probleme im Unterricht aufzeigten. — In mehreren Ländern der Bundesrepublik ist in neuen Lehrplänen oder Richtlinien die fächerübergreifende Behandlung des ‚Umweltschutzes' (besser: der Umweltprobleme) vorgesehen. Allerdings stehen die derzeitigen Lehrpläne dem auch häufig im Wege, weil das entsprechende Thema in der betr. Klasse gerade ‚nicht dran' ist. Bei der Erarbeitung des Curriculums ist also unbedingt auch eine Abstimmung mit anderen Fächern notwendig."

Mitarbeiter dieses Hefts

Horst Reissert und Dr. Georg Ullmann, Zentrale für das Auslandsschulwesen, 5 Köln 1, Habsburgerring 9. — Eberhard Jacobs, Malminkatu 14, SF 00100 Helsinki 10 (Finnland). — Hans Walter Böcker, 36 Clonkeen Drive, Foxrock Co. Dublin (Irland). — Werner Brosch, Deutsche Schule, Athen-Amaroussion (Griechenland). — Dr. Volker Raddatz, The University of New South Wales, School of German, Kensington, 2033 (Australien).

BHW: Die Bausparkasse, die es ihren Kunden leichter macht

Wir sind die Bausparkasse mit den Extras für Deutschlands öffentlichen Dienst



Besonders niedrige Spar- und Tilgungsraten. Unvergleichbar günstige Zinskonditionen. Und Zuteilungsbedingungen, die es sonst nirgends gibt. Dies und noch einiges andere sind die BHW-Extras für Deutschlands öffentlichen Dienst. Fragen Sie danach.

BHW die Bausparkasse für Deutschlands öffentlichen Dienst · 325 Hameln

Sämtliche Jahrgänge der Zeitschrift

„Der deutsche Lehrer im Ausland"

abzugeben zum Selbstkostenpreis. 1954 bis 1971 gebunden, 1972 bis 1974 lose.

Angebote an Max Hueber Verlag — rö.

neu — neu — neu

Grammatik der modernen deutschen Umgangssprache

von Renate Luscher in Zusammenarbeit mit Roland Schäpers

196 Seiten, kart. DM 12,—, Hueber-Nr. 1.1180

Diese systematische Darstellung aller gebräuchlichen Formen des heutigen Deutsch kann als Lerngrammatik und Nachschlagewerk zu jedem beliebigen Lehrbuch benutzt werden.

MAX HUEBER VERLAG

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automöbellastzügen
von und nach allen Orten
der Bundesrepublik

sorgfältig,
pünktlich,
zuverlässig

seit 1868
im Familienbesitz

Carl Grove
Internationale Möbelspedition
33 BRAUNSCHWEIG Auguststr. 4/5 Ruf 4 65 44 / 45

Fordern Sie bitte meine Referenzenliste an

Hermann und Erika Schuh

Komm bitte! Kurs 3

Schülerbuch
120 Seiten, mit Zeichnungen und Fotos, kart. DM 12,—, Hueber-Nr. 1252

Lehrerheft
64 Seiten, kart. 4,50, Hueber-Nr. 2.1252

1 Tonband (Texte und Übungen)
11 cm ⌀, Geschw. 9,5 cm/sec, Laufzeit 61 Minuten, beide Halbspuren bespielt, DM 60,—, Hueber-Nr. 3.1252

Figuren für die Flanelltafel
DM 43,—, Hueber-Nr. 4.1252

Zusätzliches Lese- und Schreibmaterial ist in Vorbereitung.

Kurs 3 schließt an „Komm bitte! — Aufbaukurs 2" an. Er kann im 3. oder 4. Schuljahr eingesetzt werden.

Das Schülerbuch enthält 6 Lektionen mit folgenden Sachthemen: Schule — Spiel — Sommer und Winter — Reise — Einkauf — Zu Hause. Alle Lektionen sind in derselben Weise gegliedert:

A neue Wörter und Sätze lernen
B neue Texte hören
C Wörter und Sätze üben
D 1—8 Freies Sprechen üben
E Szenen vorspielen
F etwas über Deutschland erfahren

Die Schüler lernen die Fremdsprache in Alltagssituationen. Dabei werden die „kleinen" Sorgen der Kinder nicht ausgespart. Probleme werden gezeigt, Lösungen gesucht.

In den Teilen D 1 bis D 8 wird in lustiger Weise Hör- und Sprechschulung betrieben: die Schüler setzen die Inhalte der Lektionen in Beziehung zu ihrem eigenen Alltag; sie lernen auf vielerlei Weise zu fragen und zu antworten; sie lernen kritisch zu hören, Falsches zu erkennen und richtigzustellen — und vieles mehr.

Das Lehrerheft bietet Arbeitsvorschläge zu jeder einzelnen Übung des Kurses. Darüber hinaus enthält es viele methodische Anregungen allgemeinerer Art.

sprachen der welt hueber

Max Hueber Verlag
8045 Ismaning/München, Krausstraße 30

JAHRBUCH DEUTSCH als FREMDSPRACHE

(Yearbook German as a Foreign Language)
Herausgegeben von Alois Wierlacher, Dietrich Eggers, Ulrich Engel, Hans-J. Krumm, Alois Palzer, Robert Picht, Gerhard Wahrig und Kurt-Friedrich Bohrer (Dokumentation).

Im Studienbereich „Deutsch als Fremdsprache" fehlte bisher ein wissenschaftliches Kommunikationsmedium. Das Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache ist ein unabhängiges Informations- und Forschungsorgan, das sowohl den gesamten Arbeitsbereich „Deutsch als Fremdsprache" in der Bundesrepublik als auch den internationalen Horizont dieses Lehr- und Forschungsgebietes sachlich umfaßt. In diesem Rahmen ist das Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache ein Kompendium der Information für alle Personen und Institutionen, die sich im In- und Ausland in Lehre, Forschung, Verwaltung oder Organisation mit der Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur befassen.

Band 1
Ca. 272 Seiten. Gebunden.
Bestell-Nr. 172 DM 24,—

JULIUS GROOS VERLAG
D-6900 Heidelberg 1, Postfach 102423

NEU



Deutsch als Fremdsprache IB

Dialogische Übungen

Von Manfred Lechner. Klettbuch 55456. DM 9,20

Deutsch als Fremdsprache I B soll eine „runde Sache" werden. Wir sind jetzt eine Runde weiter.*

Die *Dialogischen Übungen* führen zur sicheren Beherrschung der in I B behandelten Strukturen. Das in den Lektionen eingeführte Vokabular wird in neuen Situationen immer wieder aktiviert.

Die Übungen sind gleichzeitig Struktur- und Transferübungen. In jeder Übung wird eine Struktur in Analogiereihen geübt. Die Strukturen werden von der Funktion her erfaßt und zum Transfer mit wechselndem Sprachmaterial in äquivalente Situationen eingebettet, deren gemeinsame Grundfunktion meist im Titel angedeutet wird.

Vorgegebene Dialogmuster steuern die Äußerungen der Lernenden. Doch unterscheiden sich die Übungen vorteilhaft von mechanischen Drills, denn die Sprecher wählen aus dem angebotenen Wortmaterial selbst die sinnvollste Realisierung und werden dadurch zu gedanklicher Mitarbeit angeregt.

Das Übungsbuch kann im Gruppen-, Einzel- oder Selbstunterricht, mündlich oder schriftlich, verwendet werden. Musterlösungen unter farbigem Überdruck, lesbar nur mit Hilfe einer beiliegenden Farbfolie, ermöglichen eine sofortige Kontrolle und bieten so einen Anreiz für die eigene Arbeit.

Die *Dialogischen Übungen* können unabhängig vom Lehrwerk eingesetzt werden. Sie sind immer dort von großem Nutzen, wo grammatische Grundkenntnisse aufgefrischt und gefestigt werden sollen.

Zu *Deutsch als Fremdsprache I B* liegen bis jetzt vor: Lehrbuch, Lehrerheft, Dialogische Übungen, Schallplatten, Compact-Cassetten, Tonbänder, Dias, Glossare.

* Im Herbst geht es in die nächste Runde: Anfang September erscheinen die *Strukturübungen und Tests* von H. W. Blaasch.

Das Lehrbuch *Deutsch als Fremdsprache* und die dazugehörigen Begleitmaterialien führen zu soliden Grundkenntnissen in Wortschatz und Strukturen.

Ernst Klett Verlag · 7000 Stuttgart 1 · Postfach 809

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

22. Jahrgang Heft 9 September 1975

XXII. JAHRGANG SEPTEMBER 1975

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

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

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

INHALT DES HEFTES

Zur Interdependenz von Schulzielen und Aufnahmeverfahren . . . . . E. Onnen Seite 237

Die erste Reifeprüfung des „Bachillerato mixto" an der Deutschen Schule Bilbao . . . . . A. Weimann Seite 239

Überlegungen zum Englischunterricht an der Auslandsschule . . . . . E. Haar Seite 243

Deutsche Schule Washington: Mittlerin zwischen zwei Nationen und Kulturen . . . . . H. Breckwoldt Seite 249

Die 12. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland in Oldenburg (23. bis 25. Juli 1975) G. Lepiorz Seite 250

Möglichkeiten der Aufnahme von Lehramtsbewerbern in die schulpraktische Ausbildung . . . . . Seite 252

Informationen über und für das Auslandsschulwesen . . . . . Seite 253

Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 255

Aus aller Welt . . . . . Seite 258

Buchbesprechungen . . . . . Seite 262

Zeitschriftenschau . . . . . Seite 264

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

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)
8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 32,— zuzüglich Versandspesen; Einzelheft DM 3,—. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende.
Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Satz und Druck: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Zur Interdependenz von Schulzielen und Aufnahmeverfahren

Kurzfassung eines in Lissabon und Kairo im Februar/März 1975 gehaltenen Referats

Von Abteilungspräsident Engelbart Onnen, Köln

1. Es gibt *kein eindeutiges Erziehungsziel* für deutsche Auslandsschulen. Die Zielbestimmung der einzelnen Schulen richtete sich nach den Bedürfnissen und Wünschen der jeweiligen privaten Klientel.

2. Mit *„Begegnung"* wird *nach dem Kriege* den Schulen das Ziel gegeben, über die Beherrschung der Sprache des Partners zu einem vertieften Verständnis der eigenen Kultur und der Kultur des Partners zu gelangen.

3. Es *fehlen* jedoch fast überall die *Voraussetzungen für Begegnung* als *allgemeines Schulziel.* Die Klientel der Schulen will Schulen *nach dem Maße ihrer Kinder*, die in diesen Schulen die Hochschulberechtigung erwerben und deutsche Ordnung, Selbstdisziplin und etwas deutsche Sprache sich aneignen sollen. Begegnung wird häufig artikuliert, aber selten realisiert.

4. Wenn *Begegnung* nicht nur oberflächlich-optisch gemeint ist, sondern beinhalten soll, daß in der erlernten Fremdsprache auch Fachunterricht (Mathematik, Physik, Geschichte, Philosophie) stattfindet, so *muß eine besondere Eignung der Schüler vorausgesetzt* und diese in einem hierfür geeigneten Alter (ca. 10 Jahre) der Schüler erprobt und getestet werden. Aus pädagogischen und bildungsökonomischen Gründen muß sichergestellt werden, daß nur solche fremdsprachigen Schüler in eine Begegnungsschule aufgenommen werden, die mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit für diesen anspruchsvollen Schultyp geeignet sind.

Wenn man diese Auslese nicht durchführen kann oder will, muß man aus pädagogischen Gründen (Gefahr der ständigen Überforderung) und bildungsökonomischen Erwägungen (sehr hohe Dropoutrate) die *Anforderungen senken* (Verzicht auf Anforderungen im Deutschen). *Interdependenz* meint den *Kausalnexus* dieser Wechselbeziehung. Dieser Zusammenhang ist simpel. Er wurde dennoch aus außerpädagogischen Gründen übersehen oder verdrängt.

5. Die *Diskrepanz* von anspruchsvollem Schulziel und Unvermögen der Schüler führte zu Spannungen und *schlechten Ergebnissen. Statt den Zustand* von der Wurzel her zu *kurieren*, wird vorgeschlagen,

a) *mittlere* und *berufsbezogene Abschlüsse* einzurichten,

b) *Gesamtschulen* einzurichten.

5.1 Diese Vorschläge übersehen,

1. daß es unsinnig ist, Berufsbildung und mittlere Abschlüsse zweisprachig zu betreiben,

2. daß es in den meisten Sitzländern diese Qualifikationen nicht gibt,

3. daß die Klientel der Schule ohnehin für ihre Kinder nur Hochschulabschlüsse anstrebt,

4. Gesamtschulen im Schulsystem der Sitzländer nur selten eine Entsprechung finden und überdies sehr aufwendig sind.

Die Vorschläge gehen kritiklos und ohne Auslandskenntnis von deutschen Vorstellungen aus. Berufsbezogene Bildungsgänge sind keine Auffangnetze für schulisch Gescheiterte. Auch sie setzen an zweisprachigen deutschen Auslandsschulen erwiesene Eignung voraus.

5.2. In der gegenwärtigen Realität der deutschen Auslandsschulen spielen mittlere und berufsbezogene Abschlüsse aus obigen Gründen nur eine sehr geringe Rolle. Man versucht statt dessen der *Interdependenz* von Schulziel und Aufnahmeverfahren *dadurch zu entgehen*, daß man entweder *scharf ausliest* oder auf *Anforderungen verzichtet.*

Beispiel zu 1: Von 315 Schülern der Klasse 1 einer Schule befinden sich noch 73 in der Abschlußklasse.

Beispiel zu 2: Trotz ca. 5500 Stunden Unterricht auf deutsch in 12 Schuljahren ist der Beherrschungsgrad des Deutschen i. a. unzureichend.

Die Bilder sind aus verschiedenen Ursachen nicht immer so deutlich (Anteil deutschsprachiger Schüler, Kinder aus binationalen Ehen, Motivation durch engen Sprachraum, Systematik des Unterrichts usw.), aber die Grundlinien sind gleich.

6. Eine *Besserung* des Zustandes ist *schwierig*, da erstens die privaten Elterninteressen entgegenstehen, zweitens der Zeitgeist von Leistung nichts wissen will und drittens die Zahl der auslandsreisenden Sachkenner 2. Grades, die sich für die Beibehaltung des „gewachsenen" Zustandes einspannen lassen, groß ist.

Dennoch besteht *Anlaß zur Hoffnung*, da die Schulvorstände mehr und mehr Einsicht in die Tatsachen zeigen, daß die begabungsbezogene Aufnahme Voraussetzung sowohl für die Verwirklichung der Begegnung wie auch für die soziale Öffnung ist, daß nur eine solche Strukturreform sie von dem Makel sozialer Isolierung befreien kann und daß nur so die Effizienz der Schule gesichert ist.

7. *Unsere Gegenleistung* muß darin bestehen, daß wir die *quasi-legitimen Interessen der alten Freunde der Schulen im möglichen Umfange respektieren*, alle Änderungen ohne Hast durchführen und solche *Reformschulen mit Vorrang fördern.*

8. Wo freilich das Aufnahmeverfahren dem Ziele der Begegnung nicht angepaßt werden kann, sollte sich in Zukunft unsere Förderung grundsätzlich auf den *deutschen Unterricht beschränken.*

9. Diese Überlegungen finden *keine Anwendung auf Expertenschulen*, da sie der schulischen Betreuung von Kindern solcher Deutschen dienen, deren Auslandstätigkeit als Diplomaten, Wissenschaftler, Ingenieure, Kaufleute usw. auch im öffentlichen deutschen Interesse liegt. Die Aufnahme richtet sich hier ausschließlich nach der Kapazität der Schule bzw. der Schulabteilung (z. B. Athen), und die

Schulziele richten sich einerseits nach denen der Bundesrepublik und sind andererseits auf den Begabungsdurchschnitt zu beziehen. *Diese Schulen erbringen sozusagen schulische Dienstleistungen für alle. Die Begegnungsschulen müssen sich jedoch nach ihrer Bedeutung für eine zeitgemäße Kulturpolitik messen lassen.*

Die erste Reifeprüfung des „Bachillerato mixto" an der Deutschen Schule Bilbao

Von Albrecht Weimann, Bilbao

Da die erste Reifeprüfung mit einer Klasse des *Bachillerato mixto* erst am 27./28. 5. 1975 stattfand, konnten die Erfahrungen dieser Reifeprüfung nicht mehr in den Beitrag über das „Bachillerato mixto" an der Deutschen Schule Bilbao (vgl. DdLiA Heft 6/1975, S. 155 ff.) eingearbeitet werden. Da dieser Reifeprüfung eine besondere Bedeutung zukommt, soll jetzt darüber berichtet werden.

I. Die Situation der Klasse

Die Klasse bestand zu Beginn des Abiturs aus 20 Schülern, von denen drei Schüler rein deutscher Nationalität waren, 17 spanischer Nationalität, darunter 5, bei denen ein Elternteil deutscher Abkunft ist. Ein Teil dieser Familien mit gemischter Nationalität lebt bereits in der 2. oder 3. Generation in Spanien. Die drei deutschen Schüler befinden sich seit drei bzw. 5 oder 7 Jahren in Spanien; sie sind bei der nachfolgenden Aufschlüsselung des Abiturergebnisses nicht berücksichtigt. Ein spanischer Schüler verunglückte eine Woche nach dem schriftlichen Abitur tödlich. Somit bilden für diesen Bericht die Prüfungsergebnisse 16 spanischer Schüler die Grundlage.

Alle Abiturienten stammen aus der bürgerlichen Mittelschicht (6 Kaufleute, 3 Verwaltungsangestellte, 1 Med.-Techn. Assistent und 6 Akademiker).

Die Klasse wurde 1970 als O 4 (8. Klasse) auf das *Bachillerato mixto* umgestellt. Seit dieser Zeit wurde sie konzentriert auf die deutsche Reifeprüfung vorbereitet. Mit der Versetzung in die letzte Oberschulklasse gingen 2 spanische Schüler ab, die durch die Konvalidierung mit der 7. Klasse das spanische Bachillerato erreicht hatten und sich im *Curso de Orientación Universitaria* (C. O. U.) zur Zulassungsprüfung an einer Hochschule vorbereiten wollten.

II. Die Reifeprüfung

Alle spanischen Schüler unterzogen sich der schriftlichen Reifeprüfung in Deutsch, Spanisch und Mathematik; 11 Schüler wählten Englisch und fünf Latein als zweite Prüfungsfremdsprache. Für das mündliche Abitur wurden im Durchschnitt zwei Prüfungen pro Schüler vorgesehen und abgehalten.

Die Durchschnittsnote aller 14 im Reifezeugnis aufgeführten Fächer liegt bei 2,7, die der sieben Prüfungsfächer bei 2,9. Damit liegt das Gesamtprüfungsergebnis im Rahmen der innerdeutschen Erfahrungen. Die Prüflinge gehörten offensichtlich keiner ausgelesenen Begabtenschicht an.

Die Prüfungsergebnisse in Englisch lagen sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen etwas unterhalb der Erfahrungsnote (Vornote) und liegen mit dem Durchschnitt 3,3 unterhalb des Gesamtdurchschnitts. Ähnliches gilt für Latein. Dagegen konnten die Schüler in Mathematik durch die schriftliche und mündliche Prüfung ihre Noten im allgemeinen verbessern und erzielten einen Gesamtdurchschnitt in der Endnote von 2,9.

Von allgemeinem Interesse war die Reifeprüfung im Spanischen, die als muttersprachliche Prüfung abgehalten wurde. Hier wurden die besten Ergebnisse erzielt. Der Notendurchschnitt 2,25 bei der Endnote zeigt, daß Vorbereitung und Einübung in diesem Fach am stärksten mit der Prüfungspraxis übereinstimmten; wie im Unterricht wurde der spanischen Lehrkraft auch in der Prüfung und vor allem in der Beurteilung die eigene Methodik weitgehend belassen.

Im Deutschen wurden für die schriftliche Reifeprüfung drei Themen zur Auswahl gestellt:

1. „Der größte Feind des Rechts ist das Vorrecht" (M. von Ebner-Eschenbach). Welche Konsequenzen ergeben sich aus diesem Ausspruch für die Gesellschaft?

2. „Der Atheismus ist oft eher eine Bejahung des Menschen als eine Leugnung Gottes". Setzen Sie sich mit diesem Ausspruch des Jesuitengenerals Pedro Arrupe auseinander!

3. „Poesie wie Brot? Dieses Brot müßte zwischen den Zähnen knirschen und den Hunger wiedererwecken, ehe es ihn stillt. Und diese Poesie wird scharf von Erkenntnis und bitter von Sehnsucht sein müssen, um an den Schlaf des Menschen rühren zu können. Wir schlafen ja, sind Schläfer, aus Furcht, uns und unsere Welt wahrnehmen zu müssen." Nehmen Sie diese Darlegung von Ingeborg Bachmann zum Ausgangspunkt einer Charakteristik moderner Lyrik und belegen Sie sie an einem selbstgewählten Beispiel. (Zur Verfügung steht der Sammelband „Deutsche Gedichte seit 1945", Sonderreihe dtv.)

Das „Vorrecht"-Thema wählten fünf Schüler, das „Atheismus"-Thema acht und das „Lyrik"-Thema drei.

Die Arbeiten fielen folgendermaßen aus: einmal „sehr gut", dreimal „gut", fünfmal „befriedigend" und siebenmal „ausreichend". Das Ergebnis mit einer Durchschnittsnote von 3,32 spiegelt ungefähr die Erfahrungen der Oberstufenjahre wider.

Die Arbeiten wurden in sprachlicher Hinsicht als fremdsprachliche Arbeiten korrigiert (Wortzählung und Fehlerquotienten-Berechnung), im gedanklich-inhaltlichen Bereich als deutsche Reifeprüfungsarbeit muttersprachlichen Charakters. Auffallend war die sprachliche Bewältigung der Arbeiten. Bei durchschnittlich 1096 Wörtern pro Arbeit schwankte die Fehlerzahl in der Orthographie zwischen 0,0 % und 0,8 % und in der Grammatik zwischen 0,2 % und 1,4 %. Entsprechend positiv war das Ergebnis hinsichtlich der idiomatischen und stilistischen Fähigkeit der Schüler. Diese gute schriftliche Beherrschung der deutschen Sprache beruhte auf einem sehr guten, systematischen Unterricht in Deutsch als Fremdsprache in der Unter- und Mittelstufe unserer Schule.

Das sprachlich gute Ergebnis der schriftlichen Arbeiten wurde im ganzen in der mündlichen Prüfung bestätigt. Fehlleistungen im Mündlichen beruhten wesentlich auf mangelnder Kenntnis in den befragten Sachgebieten. Die mündliche Prüfung vollzog sich nach dem Vorbild der deutschen Reifeprüfung an innnerdeutschen Schulen. In allen Fächern konnten die Schüler von einem vorgelegten Text ausgehen. Es wurden bei 7 Prüfungen 6 Gedichte (4 zeitgenössische Gedichte und ein Hölderlin-Gedicht) und 2 Prosatexte von Kafka bzw. Musil vorgelegt. Die Prüfungsgespräche hielten sich streng an den Literatur- und Themenkatalog der letzten beiden Schuljahre. Es wurde — in gewissem Gegensatz zur Reifeprüfung in Spanisch — mehr als eine reine Gedächtnisleistung verlangt. Die tiefere Durchdringung der literarischen Stoffe mußte nachgewiesen werden und der Prüfling fähig sein, die Eigenart eines literarischen Werkes zu erkennen und mit der Literatur anderer Epochen zu vergleichen. Auf genaue Sachkenntnis wurde besonderer Wert gelegt. Hierbei machte sich eine fehlende Repetition des Unterrichtsstoffes der letzten beiden Jahre erheblich bemerkbar; diese Repetition war unter dem Druck der Vorbereitung auf die Auslese-Prüfung für die spanische Universität auf ein Minimum beschränkt.

Als sehr schwierig erwies sich die Prüfung derjenigen Schüler, die Deutsch als Muttersprache angeben mußten, jedoch schon seit Jahren in fremdsprachiger Umgebung leben und im Grunde den Kontakt zum deutschen Sprachraum verloren haben. Sie wurden ausschließlich unter muttersprachlichen Gesichtspunkten geprüft und konnten weder im Schriftlichen noch im Mündlichen die Leistungen ihrer spanischen Kameraden erreichen. Auch wenn man ein individuelles Begabungsgefälle in die Überlegung einbezieht, so bleibt doch die Erkenntnis eines Fehlers im System; ein Fehler, der behoben werden kann und muß.

III. Ergebnis der Reifeprüfung

Die Reifeprüfung mit dieser Klasse des *Bachillerato mixto* hat gezeigt, daß spanische Schüler durchaus nach 8 Jahren Oberschulzeit zur deutschen Reifeprüfung zu führen sind. Die Kenntnisse in Mathematik waren unbedingt auf dem Niveau einer deutschen mathematisch-naturwissenschaftlichen Oberschule und höher. Im Bereich der deutschen Literatur brauche — so der Prüfungsvorsitzende, Herr Lt. Regierungsschuldirektor Werner, Kiel — keine Erweiterung der Stoffpläne mehr zu erfolgen; das den Schülern gebotene Literaturmaterial sei voll ausreichend.

Dagegen zeigte sich das Fehlen des 9. Oberschuljahres spürbar im Englischen, wo Idiomatik und Sprechfähigkeit der Schüler durch ein weiteres Jahr hätten gefördert und ausgebaut werden können. Dieser Mangel wurde besonders durch einen Vergleich mit der gleichzeitig geprüften Abiturklasse alten Stils (einer O 9 = 13. Klasse) deutlich. Fast alle Schüler dieser 9. Klasse hatten umfangreichere und sichere englische Sprachkenntnisse.

2. Die Reifeprüfung hat gezeigt, daß die Umstellung auf das *Bachillerato mixto* dank der früheren Begegnungsstruktur der Deutschen Schule Bilbao nicht zu früh vorgenommen worden war. Wenn Bedenken in dieser Hinsicht vorher bestanden, so konnten sie durch den normalen Ausfall der Reifeprüfung zerstreut werden. Die Schüler, die ohne das Ziel, eine deutsche Reifeprüfung abzu-

legen, in die Schule eingetreten waren, konnten dank der Konzentration auf den ausschließlich deutschen Lehrplan in fünf Jahren gut vorbereitet werden. Hinsichtlich ihrer deutschen Sprechfähigkeit war hierbei ein gutes sprachliches Fundament aus der Grundschule und der Unterstufe der Oberschule Voraussetzung.

3. Die Vorbereitungen auf die Ausleseprüfung für die Universität — Selectividad — konnten in diesem Jahr noch nicht im normalen Unterricht durchgeführt werden und wurden einem Zusatzunterricht zugewiesen. Das belastete die Schüler in ihren Vorbereitungen auf die Reifeprüfung außerordentlich und minderte sicherlich die Qualität der diesjährigen Reifeprüfung. Hierbei ist aber zu bedenken, daß Reifeprüfung und Selectividad einander bedingen; ohne Reifeprüfung keine Konvalidierung *(Convalidación)* und damit keine Selectividad, ohne Selectividad kein Zugang zu einer spanischen Hochschule. Die bisherigen Ergebnisse scheinen zu zeigen, daß unsere Schüler auch hinsichtlich der Selectividad-Prüfung gut vorbereitet waren.

4. Das Vertrauen der Eltern in die Arbeit unserer Schule wurde durch den positiven Ausgang der diesjährigen Reifeprüfung voll gerechtfertigt. Dieser Erfolg hat für die gesamte Schulpolitik ein außerordentliches Gewicht.

IV. Folgerungen

1. Die zukünftigen Jahrgänge des *Bachillerato mixto* werden länger und gezielter auf die deutsche Reifeprüfung vorbereitet werden können und damit vermutlich sicherere Erfolge zeitigen. Vor allem werden die Materien der Selectividad-Prüfungen weitgehend in den deutschen Lehrplan integriert, so daß die durch das *Bachillerato mixto* gerade abgebaute Doppelbelastung des Schülers hinsichtlich einer deutschen u n d spanischen Prüfung, die durch die Selectividad-Anforderungen wieder auftauchte, erneut vermieden werden kann. Voraussetzung ist allerdings, daß die spanischen Universitäten aus dem Stadium des Experimentierens heraustreten und feste Richtlinien für die Aufnahmeprüfung erlassen.

2. Je intensiver Deutsch als Fremdsprache in der Grundschule und der Unterstufe der Oberschule betrieben wird und je lückenloser Deutsch dann in die Unterrichts- und Prüfungssprache überführt werden kann, desto größer ist die sprachliche Sicherheit der Klasse. Hier geben die neuen Unterrichtsmethoden („Komm bitte“ und „Vorwärts“) gute sprachliche Fundamente. Ob allerdings bei einem Wegfall des Unterbaus (Kindergarten und Grundschule) und alleinigem, begabungsorientiertem Zugang zur Sekundarstufe dieses sprachliche Niveau gehalten werden kann, muß die Erfahrung der hiermit experimentierenden Schulen beantworten.

Vielleicht liegt die Lösung in einem Mittelweg; der Zugang zur Gymnasialstufe könnte an unserer Schule sowohl — wie bisher — über den Besuch der Grundschule als auch über einen begabungsorientierten Seiteneinstieg erfolgen.

3. Nach der diesjährigen Erfahrung mit dem *Bachillerato mixto* können wir sagen: der erfolgreiche Abschluß der Schulzeit mit der deutschen Reifeprüfung für spanische Schüler an der Deutschen Schule Bilbao muß in sich selbst wie auch hinsichtlich der Selectividad und des Studiums an einer spanischen Hochschule gefestigt und über Jahre hinaus gesichert werden. Erst dann kann von den Eltern

erwartet werden, daß sie weiteren, wünschenswerten Reformen und Umstellungen ihr Vertrauen schenken.

Hier sollte den Schulen entsprechend ihrer Situation und Zielsetzung ein angemessener Spielraum gewährt werden, zumal wenn sich der erste Erfolg eingestellt hat.

Überlegungen zum Englischunterricht an der Auslandsschule

Von Eberhard Haar, Addis Abeba

Vorbemerkung: Der Verfasser beginnt in Kürze sein 4. Vertragsjahr an der Deutschen Schule Addis Abeba. Im folgenden wird versucht, eine Bilanz jener Fragen und Probleme aufzustellen, mit denen er sich bisher während seiner Tätigkeit als Fachleiter für Englisch konfrontiert sah. In der Deutschen Schule Addis Abeba wird Englisch durchgehend vom 4. bis zum 13. Schuljahr unterrichtet[1]).

1. Der sprachliche Hintergrund für Englisch als Fremdsprache differiert von der Ausgangssituation in der Bundesrepublik: Englisch wird (gerade von den jüngeren Schülern im häuslichen Bereich und im Freundeskreis) weit häufiger gesprochen als bei uns, es wird jedoch häufig auch schlechter gesprochen.

2. Als erste Konsequenz für den Fachlehrer ergibt sich daraus die enorme Bedeutung, die dem „Anfangsunterricht" (bewußt in Anführungszeichen zu setzen, da es sich bei einem gewissen Prozentsatz der Schüler eben nicht mehr um Anfänger handelt) in Klasse 4 bis 6 zuzuschreiben ist.

a) Falsche Artikulation und Intonation müssen bereits im Anfangsstadium radikal beseitigt werden, damit sich elementare phonetische Fehlerscheinungen nicht bis zur Mittel- und Oberstufe behaupten bzw. einschleifen — zu diesem Zeitpunkt erscheint dann das Ausmerzen kaum mehr möglich.

   Für das methodisch-didaktische Vorgehen bedeutet dies die unermüdliche Sprechschulung, das Vorsprechen durch den Lehrer und das Repetieren (einzeln und in Gruppen) durch die Schüler. Selbst auf die Gefahr hin, daß dieser Lernprozeß zuweilen als monoton oder als zu anspruchslos empfunden wird, ist darauf zu insistieren. Ergänzend leistet das Tonband zum Aufzeigen der diversen Mängel in der Lautbildung und im Intonationsgefüge wertvolle Hilfe.

b) Durch intensive Pattern Drills und durch eine Reihe anderer schematischer Übungsformen sind jene Strukturen zu erarbeiten, welche für das weitere Erlernen der Sprache grundlegend sind: Umschreibung mit to do, unregelmäßige Verben, Zeitformen usw. müssen jetzt eingeprägt und gefestigt werden.

---

[1]) Im Lehrplan für Englisch der Deutschen Schule Addis Abeba heißt es: Der Englischunterricht setzt an der Deutschen Schule mit dem 4. Schuljahr ein, d. h. ein Jahr früher als normalerweise in Deutschland. Dies geschieht, um den Gepflogenheiten an äthiopischen Regierungsschulen Rechnung zu tragen sowie frühe englische Sprachgewohnheiten aus dem Elternhaus und dem Umgang mit englischsprechenden Angehörigen anderer Nationen zu korrigieren und weiterzuentwickeln.

c) Von Anfang an sind die nötigen Akzente für eine sinnvolle Arbeitshaltung zu setzen: gewissenhafte und regelmäßige häusliche Vorbereitung, konzentrierte Mitarbeit am Unterricht, ordentliche und saubere schriftliche Darstellung. Auf das Stellen und die Korrektur schriftlicher Übungsaufgaben kann von Beginn an nicht verzichtet werden; sie laufen parallel zu der intensiven Sprechschulung.

d) Das Prinzip der direkten Methode läßt sich konsequent verfolgen; es kann allenfalls gelegentlich zur Klarstellung besonderer grammatischer Schwierigkeiten durchbrochen werden. Für die Grammatikarbeit empfiehlt sich die induktive Methode; die Anlage eines gesonderten Heftes nach dem Schema: kurz gefaßte Regel, durch mehrere Beispiele illustriert, hat sich bewährt.

3. Bisher wurde in allen Klassenstufen (einschließlich des Realschulzweiges, der hier jedoch aus unserer Betrachtung ausgeklammert werden soll) ein serienmäßig eingeführtes Lehrbuch verwendet, das durch inhaltlichen Aufbau, Einführung und Darbietung des grammatischen Stoffes, Textauswahl und Übungsformen überzeugte. Inzwischen sind jedoch manche Texte veraltet, gewisse Übungen scheinen überholt, neue Impulse werden benötigt. Die vorgelegte Neufassung konnte unsere Erwartungen in mancher Hinsicht nicht erfüllen: dem Anfangsband fehlt es unseres Erachtens an Übersichtlichkeit und einer gewissen Straffung in der Aufbereitung, gerade für die Unterrichtsgestaltung an unserer Unterstufe wesentliche Kriterien. So wurde an Hand des bereits eingeführten Lehrbuchs weitergearbeitet, allerdings unter Weglassen bzw. Kürzung nicht mehr zeitgemäßer Texte und unter Erweiterung der vorgegebenen Übungsformen im Sinne der Verständnisaufgabe (welche bereits sehr früh vorbereitet werden kann). Auch wurden geeignete Lektüretexte in verstärktem Maße herangezogen. Dies alles bedingt eine gewisse Umstrukturierung des Unterrichtsprogramms und ein Neudurchdenken des Stoffplans; doch die zusätzlichen Übungsmodelle ließen sich ohne Schwierigkeit in die Gesamtkonzeption einfügen.

4. Die Zahl der Klassenarbeiten ist an der Deutschen Schule Addis Abeba wie folgt festgelegt:

Klasse 4:	Serie kürzerer Tests
Klasse 5 bis 7:	10
Klasse 8 und 9:	8
Klasse 10:	6 bis 8
Klasse 11 u. 12:	6
Klasse 13:	3

A. Diese Zahlen erscheinen (gerade im Vergleich zu den Gepflogenheiten in den deutschen Bundesländern und durch die Infragestellung der Klassenarbeit als Prüfungsform überhaupt) verhältnismäßig hoch, sind jedoch in ihrer Einordnung in den Ablauf des Schuljahres zu sehen und haben sich auch bewährt. Skeptikern sei gesagt, daß der Schüler dadurch weder einem permanenten Leistungsstreß noch einer kontinuierlichen Prüfungspsychose ausgesetzt werden soll, sondern daß die Arbeiten in Zahl und Anlage als Leistungskontrolle und -bestätigung verstanden werden wollen (und es von Schülerseite auch werden). Die Möglichkeit des Erfolgserlebnisses oder der Korrektur einer ungenügenden Arbeit ist so auch in ver-

stärktem Maße gegeben. Allerdings sieht sich der Lehrer — gerade in der Auswertung der Ergebnisse, welche in der Art der Fehler oft erheblich vom bisherigen Erfahrungsbereich differieren und ein Überdenken der Fehlerprophylaxe und -therapie erforderlich machen[2]) — vor eine erhebliche Mehrbelastung gestellt.

B. Die Anlage der Arbeiten wird in logischer Weise der konsequent durchgeführten direkten Methode im Unterricht Rechnung tragen, das heißt etwa, daß Translation und Version nicht mehr auftreten. Die schriftliche Abfrage wird in Klasse 4 mit einer Serie sich in den Anforderungen langsam steigernder Tests eingeführt (Kurzdiktate, Fragen, Wortschatz- und Einsetzübungen usw.). In Unter- und Mittelstufe soll die Arbeit durch Variation bekannter Übungsformen der Prüfungserwartung des Schülers entsprechen und so die neben der Unterrichtsarbeit getätigte gezielte häusliche Vorbereitung honorieren. Die mehrteilige Klassenarbeit bietet die Gewähr für eine vielfältige und differenzierte Wissensüberprüfung und eröffnet klare Bewertungsmaßstäbe. Daneben ist die (seit der 5. Klasse kontinuierlich eingeführte) Nacherzählung ebenfalls Prüfungsanforderung. Während sie in Unter- und Mittelstufe durch Charakter der Textwahl und limitierte Wortzahl der Prüfungsvorstellung durchaus gerecht werden kann, erscheint ihre dominierende Rolle in der Oberstufe und Abiturprüfung nicht mehr vertretbar[3]). Im Oberstufenunterricht werden in verstärktem Maße die literarische Interpretation und das Comprehension Piece als Arbeitsformen gepflegt: bisher war die Resonanz von Schülerseite durchaus positiv, die Art der häuslichen Vorbereitung, das Unterrichtsklima und die Prüfungsergebnisse waren sehr erfreulich. Dieser Aspekt des Oberstufenunterrichts verdient eine noch eingehendere Darstellung, als es im Rahmen dieses Artikels möglich ist.

C. Als besonders problematisch erwies sich bei der Auswertung der Ergebnisse einzelner Klassen der starke Dropout gerade von Schülern des Gastlandes beim Übergang von der Grundschule zum Gymnasium und mit beginnender Mittelstufe. Die Problematik liegt darin, daß einerseits an bestimmten Lernzielen festgehalten werden muß, daß sich andererseits der Lehrer mit Resignation, Schulmüdigkeit und schlechten Ergebnissen bei gerade jenen konfrontiert sieht, denen die besondere Förderung gelten sollte. Lösungswege können nur angedeutet werden; die Betroffenen kennen die besonderen Schwierigkeiten eines jeden:

a) Zusätzliche Förderstunden mit spezifischen Übungsformen, die auf die auftretenden Mängel (welche sich durchaus systematisieren lassen) zielen.

b) Hausaufgabenhilfe und -überwachung (auf Initiative und mit Unterstützung der Schülermitverwaltung eingeführt). Ein ruhiges, konzentriertes Arbeitsklima ist gerade für schwächere Schüler von primärer Bedeutung (und bei ihnen zu Hause häufig illusionär).

c) Anlage der Prüfungsaufgaben in einer Weise, die auch schwächeren Schülern eine reelle Chance einräumt und so zur Lernmotivation wird (d. h. auf keinen Fall Unterforderung, sondern überlegte, faire Fragestellung).

---

[2]) Vergleiche zu diesem Thema den Aufsatz von Heinz Gildhoff, Zur Fehlerprophylaxe im Englischunterricht, in: Die Neueren Sprachen, Heft 2, April 1974, S. 137 ff.

[3]) Vergleiche dazu Punkt 9 a

d) Honorieren des oft sehr großen Eifers und Fleißes in Vorbereitung und Unterricht durch angemessene Berücksichtigung der mündlichen Leistungen.

e) Strukturänderung: seitlicher Einstieg und Differenzierung des Englischunterrichts stehen zur Debatte; die Voraussetzungen jedoch sind nicht immer gegeben, die organisatorischen Hürden oft unüberwindlich.

5. Die Zusammenarbeit mit englischen Kollegen (welche an der Schule als Ortskräfte eingesetzt waren) hat sich in Mittel- und Oberstufe bewährt und ist weiterhin zu begrüßen. Der deutsche Fachlehrer hat so die Möglichkeit, bei auftretenden sprachlichen Problemen oder Streitfragen schneller und zuverlässiger als durch das Nachschlagewerk informiert zu werden; der Schüler sieht sich in eine perfektionierte einsprachige Situation gestellt, die am Anfang besondere Impulse zu setzen vermag und in dem Maße, in dem sie allmählich als gegeben hingenommen wird, die eigene sprachliche Substanz festigt und erweitert. Nach Übernahme zweier Oberstufenklassen, welche vorher von englischen Kollegen unterrichtet worden waren, kann ich als besonders positiv vermerken:

a) die gelöste, ungezwungene Art des Parlierens der meisten Schüler;

b) Sicherheit im Gebrauch der für das Alltagsgespräch gängigen Strukturen;

c) die Schüler pflegen von sich aus die englische Lektüre, ein breiter Hintergrund gelesener Texte ist erkennbar.

Als negativ wurden empfunden:

a) eine gewisse Nachlässigkeit in der Orthographie bei Aufsätzen und Nacherzählungen (welche offenbar vorher bei der Bewertung häufig nicht genügend ins Gewicht fiel);

b) eine zu großflächige Sicht der Interpretationstechnik, die Arbeit am Detail wird oft als „Überinterpretation" kritisiert;

c) gefühlsmäßige Behandlung gewisser grammatikalischer Phänomene ohne genaue Regelkenntnis.

Diese Negativa werden sich durch methodische Absprache zu Beginn des Schuljahrs und durch Diskussion in den Fachsitzungen beheben lassen.

6. Die regelmäßige Lektürearbeit von der Unterstufe bis zur Reifeprüfung ist ein wesentlicher Bestandteil des neusprachlichen Unterrichts. Die Kriterien für die Auswahl der Lektüren an einer deutschen Auslandsschule müssen in einer gesonderten Betrachtung dargestellt werden; hier sei nur auf folgendes hingewiesen:

a) Die lange Frist zwischen Bestellung und Lieferung verlangt eine besonders sorgfältige Vorausplanung.

b) Einem allgemein auf längere Sicht hin konzipierten Lektürekanon im Rahmen des Lehrplans muß mit Skepsis begegnet werden; eine laufende Überarbeitung erscheint in jedem Fall notwendig.

c) Bei der Auswahl sind der sprachliche Hintergrund des Gastlandes, seine unterschiedliche Begriffswelt und der gesonderte Erfahrungsbereich zu berücksichtigen.

d) Der Fachlehrer sollte es vermeiden, seine Interessen etwa in Richtung auf ein literarisches Spezialgebiet primär zu setzen, sondern er muß sie in den Gesamtaufbau der Bibliothek integrieren.

e) Die Breite zu behandelnder Texte ist stärker ausgeprägt als zu Hause: Shakespeare hat ebenso seinen Platz im Unterricht wie moderne Texte etwa mit einseitig technischem Vokabular oder von besonderer gesellschaftspolitischer Relevanz.

7. Das vorhandene Lehrmaterial genügt zuweilen nur den Mindestanforderungen, seine planmäßige Erweiterung ist auch über die Vertragszeit des Fachleiters hinaus notwendig. Die englischen Fachkollegen waren geradezu entsetzt, daß unseren Schülern keine eigene Handbibliothek mit Standardwerken der Literaturgeschichte, Lexika, Zeitschriften usw. zur Verfügung stand. Folgende Möglichkeiten zum Ausbau vorhandenen Materials sind zu erwägen:

a) Zusammenarbeit mit den Kulturabteilungen der englischen und amerikanischen Botschaft, welche unter Umständen zur Unterstützung durch Bücher- und Zeitschriftenspenden bereit sind.

b) Aufbau eines Oberstufen-Arbeitsraums (über den Fachbereich des Englischen hinausgehend) mit einer Mindestausstattung an Arbeitsmaterialien.

c) Erstellen einer kleinen Bibliothek englischer Taschenbücher, z. T. aus dem vorhandenen Fonds finanzierbar, z. T. durch Spenden aus Kollegen- und Freundeskreis.

d) Anlage einer kleinen Sammlung von Dias zur anglo-amerikanischen Landeskunde und von Schallplatten.

e) Hinweis auf die Möglichkeit der Benutzung örtlicher Bibliotheken (British Council, American Library).

8. Der Oberstufenunterricht an der Auslandsschule wird sich in naher Zukunft dem Kollegstufen-Modell in der Bundesrepublik so weit wie möglich anpassen müssen. Die organisatorischen, administrativen, pekuniären Probleme im Detail stehen hier noch nicht zur Debatte. Die inhaltliche Anpassung an deutsche Richtlinien sollte jedoch bereits vorbereitet werden bzw. erfolgen:

„Der Leistungskurs

— setzt die Bereitschaft voraus, im Unterricht die englische Sprache als Kommunikationsmedium zu gebrauchen, und strebt intensive Festigung und Erweiterung der sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten an

— erwartet von den Kollegiaten aktive Mitwirkung am Unterricht — auch bei Gruppenarbeit — und beteiligt sie an der Auswahl von Texten und Themen

— vermittelt durch Lektüre von Sachtexten, über Referate und bei Diskussionen Einblicke und Kenntnisse auf dem Gebiet der Landeskunde

— übt Methoden der Texterschließung ein und beschäftigt sich mit englischen und amerikanischen Werken verschiedener Epochen und Gattungen

— trägt durch die Arbeit an Texten und die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Aspekten sprachlicher Kommunikation zur allgemeinen Studierfähigkeit bei" [4]).

Wir gehen dabei von einem 5stündigen Kursunterricht aus (u. U. zu erweitern auf 6 Stunden); 3 (bzw. 4) Stunden gelten dem Literaturunterricht, eine Stunde der Behandlung ausgewählter Texte zur Landeskunde [5]), die letzte Stunde der Wiederholung grammatischer Strukturen und dem Comprehension Piece [6]).

9. Zur Form der Reifeprüfung im Fach Englisch ist zu sagen:

a) Die Nacherzählung von 1200 Wörtern ist als Prüfungsanforderung überholt; es wird vorgeschlagen, sie durch die (u. U. literarisch orientierte) Verständnisaufgabe zu ersetzen [7]).

b) Der äußere Rahmen der mündlichen Prüfung ist neu zu überdenken. Es stellt sich die Frage, ob es weiterhin sinnvoll erscheint, die Prüfungen vor allen aus Deutschland vermittelten Lehrern sowie den Mitgliedern des Schulvereins als Gästen durchzuführen. Wäre nicht der Reifeprüfungsausschuß unter dem Vorsitz des Beauftragten der Kultusministerkonferenz als Gremium für die Abnahme der Prüfung voll ausreichend?

10. Die Zusammenarbeit und der Erfahrungsaustausch mit den Fachkollegen anderer Schulen sind bisher der Privatinitiative einzelner überlassen und allgemein sicher noch zu wenig entwickelt. Ein gezielter Austausch von Informationen (etwa in hektographierter Form und in beliebigen Abständen) wäre zu begrüßen. Zur Behandlung und Veröffentlichung anstehende Themenkreise wären etwa:

a) Kritik und Anregungen zur Verwendung neuen Lehrmaterials

b) Neue Wege in der Leistungsmessung (mündlich und schriftlich)

c) Spezifische Probleme im Fachunterricht im jeweiligen Gastland

d) Hinweise zu neu erschienener Fachliteratur, zu lohnenden Aufsätzen in Zeitschriften usw.

e) Vergleich der Prüfungsanforderungen und -ergebnisse.

Bei geringem verwaltungstechnischem Aufwand könnte so ein fachspezifisches Bindeglied zwischen Schulen geschaffen werden, die zwar räumlich meist weit voneinander entfernt sind, sich jedoch in der gemeinsamen Besinnung auf die bestmögliche Lösung ihrer pädagogischen Aufgaben begegnen sollten.

---

[4]) Staatsinstitut für Schulpädagogik München, Materialien zur Vorbereitung der Kollegstufe, Januar 1975, S. 31

[5]) Als Lesebuch etwa: Alpers/Voges/Weiß. Britain and America (Velhagen und Klasing) oder: Modern Life (Learning English A 4 / B 3) (Klett)

[6]) Lehrbücher: Edener, Studying English Texts, Frankfurt, 1974
Windemuth/Wettengel//Ulm, Analyses, Frankfurt, 1972

[7]) Vgl. dazu meinen Aufsatz in DdLiA Heft 3/1975

Deutsche Schule Washington: Mittlerin zwischen zwei Nationen und Kulturen

Von Horst Breckwoldt, Washington (USA)

Anm. der Schriftleitung: Am 10. Mai 1975, 30 Jahre nach Kriegsende, übergab Botschafter Berndt von Staden der Deutschen Schule Washington das von der Bundesbaudirektion auf einem 68 000 m² großen Gelände in Potomac (Maryland) errichtete neue Gebäude. Die Festansprache hielt Staatsminister Alfred Moersch vom Auswärtigen Amt, Bonn. Die Schule ist für eine Höchstzahl von 650 Schülern berechnet, wird also nur eine sehr begrenzte Anzahl amerikanischer Schüler aufnehmen können. Aus Anlaß der feierlichen Eröffnung dieser modernsten deutschen Auslandsschule veröffentlichen wir ein Geleitwort des derzeitigen Schulleiters.

Mit Dankbarkeit und Stolz beziehen wir die neue Deutsche Schule Washington. Diese Schule hat sich in den wenigen Jahren ihrer Existenz aus bescheidenen Anfängen zu einer angesehenen Auslandsschule entwickelt. Sie ist die einzige Deutsche Schule auf dem nordamerikanischen Kontinent.

Für eine Schule genügt es jedoch nicht, daß sie besteht und ein modernes Gebäude besitzt; eine Schule wird geprägt von den Aufgaben, die sie zu bewältigen hat, und von dem Geist, der in ihr herrscht. Einer Auslandsschule fällt die Aufgabe zu, Möglichkeiten eines Zusammenlebens für Kinder verschiedener Nationalitäten zu suchen. Daher ist eine Auslandsschule nicht in jedem Fall einer innerdeutschen Schule gleichzusetzen. Deutsche Eltern dürfen nicht ohne weiteres die gleichen schulischen Verhältnisse wie in der Bundesrepublik Deutschland erwarten, und die nichtdeutschen Eltern müssen wissen, daß ihre Kinder eine Schule besuchen, deren Charakter durch das Medium der deutschen Sprache bestimmt wird. Die Deutsche Schule Washington muß eine Lebensform finden, die nach den Bedürfnissen deutscher Schulen und denen des Gastlandes ausgerichtet ist. Damit erfüllt sie eine hohe Mission, nämlich Mittlerin zwischen zwei Nationen und Kulturen zu sein. Das bedeutet aber auch, Unterrichtsformen zu finden, die in starkem Maße auf die Individualität ihrer Schüler Rücksicht nehmen. Damit trägt unsere Schule durchaus einen Zug ihrer Zeit. Unsere gegenwärtige Gesellschaft ist nämlich alles andere als uniformiert und gleichgeschaltet. In der Pflege der Individualität liegt das wirksamste Erziehungsmittel gegen das Mechanische, das Vermassende. Zu wahrer Bildung befähigt ist nur das Individuum Mensch, nie die Masse Mensch. Das Ziel unserer Erziehung ist, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern auch persönliches Wollen zu stärken, in einem Prozeß der Freimachung der Einzelpersönlichkeit.

Die inhaltliche Bestimmung einer Schule muß das zentrale Thema bleiben vor allen wichtigen Problemen der äußeren Organisation. Wir als Erzieher müssen uns immer wieder fragen, ob wir die notwendige Orientierung und die entsprechende Einführung in die Gesellschaft bieten, indem wir die Besonderheiten, Chancen, Probleme, Konflikte und Erfordernisse der Gegenwart bewußt machen und vermitteln, zur Anpassung und zum Widerstand zugleich erziehen.

Die Chancen zur eigentlichen Bildung liegen in der Besinnung und im Nachdenken. Jedoch müssen wir uns eingestehen, daß solche gesammelte, betrachtende

Besinnung dem Wesen des Jugendlichen nicht immer entspricht. Aus diesem Grunde ist Unterrichten ein so schwerer und anstrengender Beruf, der täglich aufs neue an den Unterrichtenden höchste Anforderungen stellt.

Die Schule kann nur die Vorbedingung für eine endgültige Bildung schaffen. Das Zurechtfinden in der Gegenwart und das Tüchtigsein für die Zukunft fordern eine solche Fülle von Fertigkeiten, daß wir, um nicht der Herrschaft der Spezialisten zu erliegen, lernen müssen, die Gegenwart in Modellen und Theorien zu erfassen, die uns zwar die Vergangenheit allein nicht bieten kann, die aber auch andererseits nicht recht gelingen wollen, ohne daß das mitverarbeitet wird, was Generationen vor uns exemplarisch an Möglichkeiten realisiert haben.

Die Frage nach der rechten Organisation und nach der Demokratisierung einer Auslandsschule hat in den letzten Jahren im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses gestanden; im Augenblick scheint es, daß die Weichen für eine tiefgreifende Umorganisation des Schulwesens gestellt werden. Demokratisierung der Bildung kann, wenn es mehr als ein politisches Schlagwort sein soll, wirklich ein Programm darstellen, das in der Geschichte der Schule ein Novum ist. Demokratisierung bedeutet als Zielvorstellung, daß einem jeden, unabhängig von seiner gesellschaftlichen Eingliederung, entsprechend seinen Fähigkeiten die Bildungsmöglichkeiten unserer Zeit angeboten werden. Chancengleichheit bedeutet nicht gleiche Ausbildung für alle, sondern Ausbildung den Fähigkeiten entsprechend für jeden.

Die neue Deutsche Schule Washington soll die oben angedeuteten Ideen, die Auseinandersetzungen mit Strömungen von Traditionellem und Modernem verwirklichen helfen. Die modernen Räume bieten ideale Voraussetzungen. In den großzügig und ansprechend eingerichteten Klassen- und Fachräumen findet die notwendige Wissensvermittlung statt. Werkraum, Bühne und Tonstudio sorgen für die musische Erziehung und fördern die Kreativität. Die Bibliothek steht zum individuellen Lernen zur Verfügung. Turnhallen, Schwimmbad und Sportanlagen sollen zur Begegnungsstätte im fairen Wettkampf werden. Hiermit sind jedoch noch nicht alle Möglichkeiten der neuen Schule erschöpft; das Gebäude kann und soll dank der architektonischen Planung für kulturelle Veranstaltungen, Feste und Feiern genutzt werden; es sind alle Möglichkeiten zusätzlicher Begegnungen zwischen Schülern untereinander, zwischen Schülern und Lehrern sowie Lehrern und Eltern gegeben.

Möge der „genius loci" helfen, den Kindern der verschiedenen Nationalitäten das Rüstzeug zu vermitteln, das sie für die Aufgaben des Lebens brauchen, möge er sie aber auch das Glück und die Freiheit einer echten Schulgemeinschaft erfahren lassen.

Die 12. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland in Oldenburg (23. bis 25. Juli 1975)

Zum erstenmal seit der Marburger Tagung 1961 fand die Hauptversammlung des VdLiA nicht in der Hauptstadt eines Bundeslandes, sondern in der ehemaligen großherzoglichen Residenzstadt Oldenburg statt. Mit knapp 200 Teilnehmern,

davon — bei der Mitgliederversammlung — rund 80 Verbandsmitgliedern wurde die Besucherzahl früherer Verbandstagungen nicht erreicht. Trotzdem dürften Vorstand und Teilnehmer mit dem Verlauf der 12. Hauptversammlung zufrieden gewesen sein.

Die vorbereitende Arbeit des Ortsausschusses unter Leitung von OStD Dr. Kunst wurde dadurch erschwert, daß die für die gesellschaftlichen Veranstaltungen vorgesehene Weser-Ems-Halle nicht zur Verfügung stand, da die Umbauarbeiten nicht termingerecht beendet worden waren. So mußten Empfangs- und Gesellschaftsabend in die engen Räume des Hotels Heide verlegt werden, die nicht den glanzvollen Rahmen früherer Tagungen bieten konnten. Um so gelungener war der gesellige Abend mit Aalessen im „Fährkroog" am Zwischenahner Meer, der vermuten ließ, daß die Umgebung der Stadt Oldenburg viel Reizvolles zu bieten hat.

Der erste Tag galt der Erarbeitung von Stellungnahmen zu verschiedenen Problemen des Auslandsschulwesens in 8 Arbeitsgruppen. Der zweite Tag war der Mitgliederversammlung vorbehalten, in der zahlreiche Anträge behandelt und die Ergebnisse der Gruppenarbeit des Vortags diskutiert wurden. Bei der Wahl des Vorstands wurde der 1. Vorsitzende, Dr. Manfred Sauer, in seinem Amt bestätigt; für das Amt des Geschäftsführers wurde der langjährige Leiter der DS Lissabon Ernst Beyer, für das des Schatzmeisters ein Mitglied des Ortsausschusses, Herr Siegfried Nentwig, gewählt; die bisherigen Amtsträger, die Herren Klitzing und Becker, hatten eine Wiederwahl abgelehnt. Die Berufung der Referenten im Vorstand ist nach der neuen Satzung Aufgabe der gewählten Vorstandsmitglieder.

Das Hauptreferat bei der Festveranstaltung, die am 25. Juli im Kammermusiksaal der Universität stattfand, hielt an Stelle des durch die Sondersitzung des Bundestags verhinderten Vorsitzenden der Enquête-Kommission Auswärtige Kulturpolitik des Deutschen Bundestags, Dr. Max Schulze-Vorberg, ein Mitglied dieser Kommission, Prof. Dr. Rudolf, MdB, der einen interessanten Einblick in die Erkenntnisse des nunmehr vorliegenden Schlußberichts der Kommission hinsichtlich des Auslandsschulwesens ermöglichte.

Für das Podiumsgespräch am Nachmittag hatten sich neben dem Mitglied des Auslandsschulausschusses der KMK, MR Günter Diehl, Düsseldorf, und dem Vertreter der Zentrale für das Auslandsschulwesen, Herrn Richard Thomas, drei Mitglieder der Enquête-Kommission zur Verfügung gestellt, die Herren Prof. Dr. Froese, Raffert und Prof. Dr. Rudolf. Die Diskussion unter Leitung von Herrn von Franqué ging vor allem um die Folgerungen aus dem Bericht der Enquête-Kommission, um den Charakter der „bikulturellen Schule" und um die zu schaffende „Bundeslehrerreserve". Dankbar vermerkt wurde die aktive Teilnahme des Sekretärs der Kommission, MR Hinrichs, an der gesamten Hauptversammlung.

Mit der Podiumsdiskussion schloß das offizielle Tagungsprogramm. Am folgenden Tag wurden für die Teilnehmer noch Exkursionen nach Bremen und Worpswede sowie nach Südoldenburg durchgeführt, wo das „Museumsdorf" in Cloppenburg besonders sehenswürdig ist.

Als Tagungsort für die 13. Hauptversammlung 1977 wurde die hessische Landeshauptstadt Wiesbaden bestimmt.

G. Lepiorz

Möglichkeiten der Aufnahme von Lehramtsbewerbern in die schulpraktische Ausbildung und der Einstellung von ausgebildeten Lehrern in den öffentlichen Schuldienst 1975 und 1976

(Aus dem Bericht der Arbeitsgruppe Bedarfsfeststellung der Kultusministerkonferenz)

Das vollständige Ergebnis der Umfrage vom April 1975 zum Lehrerbedarf nach Unterrichtsfächern wird in Kürze in der von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung herausgegebenen Informationsschrift „Studien- und Berufswahl" — Ausgabe 1975 — veröffentlicht.

I. Möglichkeiten der Aufnahme von Absolventen des Lehramtsstudiums in den Vorbereitungsdienst (Referendariat) 1975 und 1976 — Ergebnisse nach dem Stand vom 13. 6. 1975

Lehrämter	Absolventen des Lehramtsstudiums	besetzbare freie Ausbildungsplätze	freie Plätze je 100 Absolventen (Sp. 2 i. v. H. Sp. 1)
	1	2	3
		1975	
Grundschulen, Hauptschulen, Sonderschulen und Realschulen	17 600	17 200	98
Gymnasien	10 300	9 300	90
Allgemeinbildende Schulen zusammen	27 900	26 500	95
Berufsbildende Schulen zusammen	3 200	4 300	134
Lehrämter insgesamt	31 100	30 800	.
		1976	
Grundschulen, Hauptschulen, Sonderschulen und Realschulen	20 100	17 100	85
Gymnasien	11 400	9 600	84
Allgemeinbildende Schulen zusammen	31 500	26 700	85
Berufsbildende Schulen zusammen	3 400	4 100	121
Lehrämter insgesamt	34 900	30 800	.

II. Möglichkeiten der Übernahme von Lehramtsbewerbern in den öffentlichen Schuldienst 1975 und 1976 — Ergebnisse nach dem Stand vom 13. 6. 1975

Lehrämter	ausgebildete Lehrer [2]	zu besetzende freie Lehrerstellen insgesamt	davon		freie Plätze je 100 Absolventen (Sp. 2 i. v. H. Sp. 1)
			Ersatzbedarf [1]	neue Lehrerstellen	
	1	2	3	4	5
			1975		
Grundschulen, Hauptschulen, Sonderschulen und Realschulen	23 400	22 900	13 700	9 200	98
Gymnasien	7 000	9 200	3 500	5 700	131
Allgemeinbildende Schulen zusammen	30 400	32 100	17 200	14 900	106
Berufsbildende Schulen zusammen	3 800	5 900	2 000	3 900	155
Lehrämter insgesamt	34 200	38 000	19 200	18 800	·
			1976		
Grundschulen, Hauptschulen, Sonderschulen und Realschulen	25 800	15 100	14 100	1 000	59
Gymnasien	8 500	9 900	3 700	6 200	116
Allgemeinbildende Schulen zusammen	34 300	25 000	17 800	7 200	73
Berufsbildende Schulen zusammen	4 000	5 800	2 100	3 700	145
Lehrämter insgesamt	38 300	30 800	19 900	10 900	·

[1] Unbereinigt um Doppelzählungen (z. B. durch Übertritte von Lehrern in den Schuldienst eines anderen Landes)

[2] Absolventen des Vorbereitungsdienstes bzw. (in Ländern ohne Referendariat für bestimmte Lehrämter) Absolventen des Lehramtsstudiums

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

Entlastungen vermittelter Lehrer für die Übernahme von Aufgaben außerhalb des Unterrichts

Aus gegebenem Anlaß ist darauf hinzuweisen, daß die im Rundschreiben der Zentralstelle vom 21. 1. 1972 festgelegten Grundsätze für die Gewährung von

Entlastungen nach wie vor gelten. Die den Schulen mitgeteilte Wochenstundenzahl ist als Maximalwert zu betrachten. Grundsätzlich sollen vermittelte Lehrer für besondere Aufgaben außerhalb des Unterrichts nicht herangezogen werden, wenn hierfür Ortskräfte eingesetzt werden können. Die Bemessung der Entlastung für die einzelnen Aufgaben obliegt dem Schulleiter.

Lehrmittelversorgung

a. Die Schweizer Firma Ganz & Co. (CH-8001 Zürich, Bahnhofstr. 40) hat ein Tonbandgerät — genannt Ton/Bild-Lernschrittgerät AV 102 — auf den Markt gebracht, das über Kabel (10 m) oder per Ultraschall ferngesteuert werden kann. Preis: ca. 2 900,— DM. Interessierte sollten sich direkt an die Lieferfirma wenden.

b. Die Zentralstelle bittet erneut alle Schulen, sich bei Reklamationen im Zusammenhang mit Lehrmittelspenden nicht direkt an die deutschen Lieferfirmen zu wenden.

Berichtigung

In Heft 5 (Mai 1975) der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland" muß es auf S. 136 unter *Mietentschädigung* im Abs. 1 Satz 2 statt „Mietzins" richtig lauten: „Mietzuschuß".

Buchhinweis

Der Mitteldeutsche Kulturrat, Bonn, hat ein Buch mit dem Titel

„Aus Deutschlands Mitte"

herausgegeben. Es kann zum Preise von 25,— DM über die Buchhandlungen der Bundesrepublik bezogen werden.

35 000 Ausländer an Deutschen Hochschulen

Im Wintersemester 1974/75 haben an den Hochschulen der Bundesrepublik (ohne pädagogische Hochschulen und Fachhochschulen) nach Angaben der Ständigen Konferenz der Kultusminister 35 000 Ausländer studiert. Wie aus einer Antwort der Bundesregierung auf eine kleine Anfrage von Abgeordneten der CDU/CSU-Fraktion hervorgeht, entspricht diese Zahl einem Anteil von 6,9 Prozent der insgesamt in der Bundesrepublik Studierenden. Gegenüber dem Wintersemester 1971/72, dem letzten Zeitraum mit vergleichbaren Angaben, bedeutet dies einen Anstieg der absoluten Zahl um etwa 8 000 beziehungsweise um 29,7 Prozent, jedoch ein Absinken des Anteils an der Gesamtzahl der Studenten um 0,4 Prozent.

Offene Stellen

Folgende Funktionsstellen sind zu besetzen:

Zum 15. 2. 1976 Stelle des Leiters des Deutschen Zuges am Colegio Humboldt, São Paulo/Brasilien, durch einen StR/OstR

Zum 1. 9. 1976 Stelle des Leiters der Deutschen Schule Rom durch einen OStD

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 an die Zentralstelle erbeten.

Für die von ihr betreuten Schulen in 5 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

Hermann Sewing 75 Jahre

Am 23. Oktober 1975 vollendet Oberstudienrat a. D. Hermann Sewing (44 Münster, Jöttenweg 4/6) das 75. Lebensjahr.

Wie eng er mit dem Auslandsschulwesen verbunden ist, zeigt sein Lebenslauf: Geboren am 23. 10. 1900 in Petershagen a. d. Weser, 1918 Kriegsdienst, 1919 Reifeprüfung, 1920—1923 Studium der Biologie, Chemie und Geologie in Jena, 1924—1932 Studium der Germanistik, Anglistik, Philosophie in München, Berlin, Bangor (University of Wales, 1929/30 als Lecturer), 1932—1934 Studienreferendar in Soest, *1934—1938 Lehrer an der Deutschen Schule in Santiago de Chile, ab 1935 Konrektor und zeitweise stellv. Schulleiter, 1938—1953 Direktor der Deutschen Schule „Karl Anwandter" in Valdivia (Chile)*, 1953 Studienrat in Soest, 1954—1958 Verwaltungs-Oberstudienrat, zeitweise kommissarischer Schulleiter in Münster i. W., *1958—1962 Lehrer an der Deutschen Schule zu Santiago de Chile*, 1962—1964 Fachoberstudienrat für Englisch in Münster, 1964—1975 Unterrichtsauftrag in Münster. (Daran, daß 1954 die Beförderung zum Oberstudienrat noch keine Regelbeförderung war, daß Fachleiter erst nach 1964 Studiendirektoren wurden und daß sich in die Aufgaben eines komm. Schulleiters der 50er Jahre heute ein Oberstudiendirektor und mehrere Studiendirektoren teilen, sollten sich jüngere Kollegen erinnern.)

Der Verein Deutscher Lehrer in Chile, den Hermann Sewing 1949 wiederbegründete und dessen 1. Vorsitzender er 1949—1953 und 1958—1962 war, ernannte ihn 1953 zum Ehrenmitglied, 1961 zum Ehrenvorsitzenden. Auch als *Beiträger zu einem Standardwerk über die chilenische Fauna* wurde er über Chile hinaus bekannt (und auf Weisung des chilenischen Staatspräsidenten aus der Internierung während des zweiten Weltkriegs entlassen).

Im *Verband deutscher Lehrer im Ausland* gehörte er von der Gründung 1955 in Mainz bis zu seiner Wiederausreise nach Chile 1958 dem erweiterten Vorstand an.

An den *Vorbereitungslehrgängen*, die das Auswärtige Amt *für künftige Auslandslehrer* durchführte, wirkte er als Referent mit.

Besonderen Dank schuldet ihm die *Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland"*. Er hob sie 1954 mit aus der Taufe, war zweimal — 1957/58 und 1964—1966 — Sachbearbeiter für den Büchertisch und ist seit seinem ersten Beitrag, „Wieder daheim", im ersten Heft vom Januar 1954 bis heute ihr geschätzter ständiger Mitarbeiter geblieben.

Noch immer ist Hermann Sewing rastlos tätig. Nach wie vor unterrichtet er, nun im 12. Jahr des „Ruhestandes", pflegt und erweitert mit bewundernswertem Eifer seine

weitläufigen Sprachkenntnisse, erfreut seine zahlreichen Freunde und Bekannten in aller Welt durch gehaltvolle, auch sprachlich anmutige Briefe und versagt sich keiner Bitte um einfühlenden Rat und tätige Hilfe.

Wir wünschen Hermann Sewing für das neue Lebensjahrfünft gute Gesundheit, unverminderte Schaffenskraft und auch im familiären Bereich an der Seite seiner verehrten Gattin viel Glück.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Hinausgegangen:

Europa:

Debusmann, Karl-H., OStD	6090	Rüsselsheim, Hessenring 80	DS Helsinki
Kontio, Resi, VL	5000	Köln 71, J.-Albers-Str. 51	do.
Leisterer, Detlef, StR	6122	Erbach-Erlenbach, Am Reihberg 21	do.
Lipkow, Erhard, Dr. OStR	2300	Kiel, Geibelallee 10 b	do.
Gabriel, Frank, RSL	2982	Norderney, An der Mühle 2	DS Kopenhagen
Ihde, Dieter, OStR	2401	Lübeck-Schönböcken, Hahnenkamp 8	DS London
Gade, Hans-Hermann, GHS	2151	Hedendorf, Schulstr. 20	DS Rotterdam
Neuenfeldt, Peter, HL	2071	Tremsbüttel, Hauptstr. 66	ES Bergen/NL
Hanfland, Heinz, OStR	7231	Hardt, Königsfelder Str. 327	DS Brüssel
Pack, Günther, OStR	6683	Spiesen, Schmalwiese 21	do.
Bretz, Friedhild, L	5400	Koblenz-Pfaffendorf, Ellingshohl 42	ES Brüssel
Sack, Hedwig, L	2100	Hamburg 90, Vogteistr. 7 b	do.
Stache, Brigitte, OStR	7777	Salem 2, Am Föhrenbühl 11	ES Luxemburg
Röder, Gisela, L	6520	Worms, Mörikestr. 86	ES Karlsruhe
Korte, Hermann, OStR	4600	Dortmund-Löttringhausen, Sartoristr. 2	DS Paris
Becker, Eberhard, OStR	7170	Schwäbisch Hall, Hagenbacher Ring 149	DS Madrid
Gutmann, Klaus, VL	7594	Kappelrodeck-Waldulm, Blaubronn 8	do.
Höger, Christl, StR	8990	Lindau, Tannhofweg 6	do.
Kalisch, Engelbert, OStR	6400	Fulda-Niesig, Am alten Teich 4	do.
Ocasek, Ute, RL	2875	Ganderkesee 4, Schule Schönemoor	do.
Dmoch, Norbert, StR	8000	München 70, J.-P.-Richter-Str. 35	DS Barcelona
Graff, Helmut, OStR	5100	Aachen, Luisenstr. 37	DS Valencia
Petri, Klaus, OStR	7000	Stuttgart 1, Ob. Paulusstr. 68	do.
Wemmer, Norbert, RSL	4180	Goch 5, Puttenbruch 16	DS San Sebastián
Bohnsack, Gunda, L	3370	Seesen, Schäfereiweg 13	DS Bilbao
Gutmann, Günter, GHS	2850	Bremerhaven, Braunsberger Str. 48	do.
Bischof, Peter, StR	6710	Frankenthal, A.-Dürer-Ring 25	DS Las Palmas
Lehnert, Volker, RL	2900	Oldenburg, Staakenweg 38	do.
Ullmann, Georg, Dr. OStD	5657	Haan, Dürer Str. 65	do.
Weber, Horst, Konr	7634	Kippenheim, Untere Hauptstr. 28	do.

Klocke, Bärbel, VL	4811	Heepen, W.-Leuschner-Str. 17	DS Sta. Cruz de Tenerife
Mühmelt, Martin, Dr. OStD	4490	Papenburg, Russellstr. 33	DS Lissabon
Wilm, Peter, OStR	4816	Sennestadt, Heideweg 13	DS Porto
Dölp, Ernst-Rüdiger, OStR	2400	Lübeck 16, Konradstr. 1 a	DS Rom
Krieg, Klaus, OStR	8788	Bad Brückenau, Gablonzer Str. 5	do.
Krieger, Hans-Peter, StR	6370	Oberursel, Br.-Grimm-Str. 3	do.
Scholz, Gunther, StR	5870	Hemer, Parkstr. 14	DS Mailand
Eggeling, Werner, OStR	3389	Braunlage 1, Am Brandhai 3 A	Ist. Giulia Mailand
Kölzer, Brigitte, GHS	5241	Brachbach, Marienstr. 9	do.
Raunecker, Christiane, Kg	8702	Rimpar, Am Schleifweg 12	do.
Lange, Dieter, OStR	6418	Hünfeld, Brahmsstr. 1	DS Genua
Pothmann, Ursula, VL	4600	Dortmund 1, Liebigstr. 46	ES Varese
Spitzner, Hans-J., StR	6750	Kaiserslautern, Rousseaustr. 8	DS Athen
Lacher, Manfred, GHS	7271	Rothfelden, Lerchenweg 24	DS Thessaloniki
Löbel, Ulrich, StR	8000	München 70, An der Rehwiese 26	DS Istanbul
Stark, Peter, OStR	7411	Reutlingen-Ohmenhausen, Hauptstr. 18	do.
Abbé, Horst, L	1000	Berlin 48, Waldsassener Str. 28	Istanbul Erkek Lisesi
Michel, Gerd, OStR	6530	Bingen, R.-Ebert-Platz 3	do.
Asien:			
Birkenfeld, Helmut, OStR	5000	Köln 41, Wiethasestr. 66	Päd. Hochschule Izmir/Türkei
Caspar, Hans G., OStR	2000	Wedel, Hellgrund 119	DS Teheran
Freerk, Wolfgang, L	3076	Landesbergen, Blumenweg 8	do.
Gerdte, Dieter, OStR	5372	Schleiden-Gemünd, Ahornweg	do.
Kiefer, Hermann, OStR	6418	Hünfeld, Schillerweg 12	do.
Klüver, Hans Peter, L	2100	Hamburg 90, Meyerstr. 12	do.
Spieker, Dieter, StR	6462	Hailer-Gelnhausen, Isenburger Str. 10	do.
Horn, Eberhard, RSL	3551	Lahnfels-Goßfelden, Waldweg 1	DS New Delhi
Laumann, Friedhelm, RSL	3201	Giesen, Finkenstr. 9	DS Singapore
Warken, Herbert, StD	5061	Rösrath-Kleineichen, An der Krumbach 10	DS Djakarta
Schwalbe, Wolfgang, StR	8136	Percha, Bergerstr. 3 a	DS Tokio
Afrika:			
Ebers, Rainer, StD	2000	Hamburg 52, Cranachstr. 6	DEO Kairo
Utz, Hans Dieter, OStR	8920	Schongau, Aggensteinstr. 17	do.
Böning, Ingrid, Erz	6500	Mainz, G.-Büchner-Str. 15	DS der Borromäerinnen Alexandria
Fischer, Eberhard, GHS	6689	Wiesbach, Josefstr. 12	do.
Herrmann, Brigitte, VL	4100	Duisburg, Grünstr. 13	do.
Sulzer, Walter, Konr	7951	Ingoldingen, Schulstr. 10	do.
Hartmuth, Hermann, GPr	8901	Aystetten, Kriegerbühlweg 10	DS Kapstadt
Amerika:			
Herm, Diethard, L	2961	Moordorf, Schultrift 314	DS Washington/USA
Hesselmann, Hans R., RL	z. Z.	San Sebastián/Spanien	do.
Heyne geb. Poixa, Ilse, L	2381	Böklund, Flensburger Str.	do.

Reitz, Ulrike, StR	6750	Kaiserslautern, Herm.-Gehlen-Str. 5—7	do.
Großmann, Joachim, OStR	2190	Cuxhaven, Pellwormer Str. 4	DS Bogotá
Herden, Gunter, StR	3011	Laatzen,Wülferoder Str. 27	do.
Hofmann, Heinrich, StD	z. Z. DS Mexiko-Stadt		do.
Krüger, Hartmut, VL	5672	Leichlingen, Immigrather Str. 72	do.
Schmidt, Gerlinde, StR	3500	Kassel, Lindenstr. 4	do.
Severing, Friedrich, StD	4330	Mülheim, Udostr. 12	do.
Stumbaum geb. Kielmann, Viktoria, L	7800	Freiburg, Malteserordensstr. 58	do.
Lucae, Karl Theodor, HL	6719	Kirchheimbolanden, Wingertstr. 19	DS Cali
Wohlfart, Hildegard, Erz	6806	Viernheim, Neuzenlache 4—6	do.
Baldauf, Gunter, OStR	8480	Weiden, Behaimstr. 22	DS Villa Ballester/ Argentinien
Land, Hagen, OStR	4400	Münster, Elbinger Str. 24	Goethe-Institut Porto Alegre/Brasil.
Kutz, Werner, L	6520	Worms, Am Wolfsgraben 17	DS Caracas
Meschar, Margarete, SozPäd	7519	Oberderdingen, G.-Hauptmann-Str. 29	do.
Schmithüsen, Friedrich, OStR	7570	Baden-Baden, Gernsbacher Str. 72	do.

Aus aller Welt

Deutschland

171. Plenarsitzung der KMK

Die Kultusminister und -senatoren der Länder traten am 5./6. Juni 1975 unter dem Vorsitz des Ministers für Wissenschaft und Kunst Professor Dr. Joist Grolle (Niedersachsen) in Mainz zu ihrer 171. Plenarsitzung zusammen.

In Fortsetzung der Beratungen der 169. Plenarsitzung am 6./7. Februar 1975 haben die Kultusminister und -senatoren zu der *„Vereinbarung über die Anwendung einheitlicher Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe"* die Fachvorlagen für

Englisch,
Musik,
Evangelische Religionslehre,
Katholische Religionslehre

beschlossen. Damit kann rechtzeitig zum Schuljahresbeginn die vorgesehene zweijährige Erprobungsphase der Lernzielbestimmungen und -anforderungen für nunmehr insgesamt elf Fächer beginnen.

Ausführlich berieten die Minister die Frage der *Einstellungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten von Lehrern im Jahre 1975/76*. Der Vorsitzende der Arbeitsgruppe für Bedarfsfeststellung berichtete über erste Zwischenergebnisse einer Umfrage zu den Aufnahmemöglichkeiten in den Vorbereitungsdienst und zu den Einstellungsmöglichkeiten für Bewerber in den staatlichen Schuldienst. Danach zeichnet sich aufgrund von Globalzahlen für das Bundesgebiet insgesamt bereits jetzt ab, daß im Jahre 1976 nicht mehr alle Bewerber in eine Ausbildungsstelle im Vorbereitungsdienst aufgenommen und auch nicht mehr alle ausgebildeten Lehrer in den Schuldienst übernommen werden können. Nach Vorlage aller Zahlen soll das Ergebnis alsbald bekanntgegeben werden. Es ist vorgesehen, die Öffentlichkeit über die Einstellungsmöglichkeiten in den Schuldienst künftig halbjährlich durch das Sekretariat der Kultusministerkonferenz zu unterrichten. An die Einrichtung einer Arbeitsvermittlungsstelle für Lehrer ist nicht gedacht.

Die Konferenz befaßte sich erneut mit der Frage der *Finanzierung der Deutschen*

Buchhändlerschule des Börsenvereins. Die Vertreter der Kultusministerien der Länder Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz vereinbarten, unter Federführung des Landes Hessen nochmals alle Möglichkeiten für eine finanzielle Unterstützung dieser Schule zu prüfen.

Am zweiten Sitzungstag nahm der *Bundesminister des Innern Professor Dr. Werner Maihofer* an den Beratungen teil, um den Standpunkt der Bundesregierung zur geplanten Errichtung einer *Deutschen Nationalstiftung für Kunst und Kultur* zu erläutern. In einem ausführlichen Meinungsaustausch wurde Übereinstimmung hinsichtlich der Aufgaben einer solchen Einrichtung erzielt. Eine Arbeitsgruppe der Kultusministerkonferenz wird gemeinsam mit dem Bundesministerium des Innern auf der Grundlage dieses Beratungsergebnisses ein neues Konzept entwickeln. Seitens der Kultusministerkonferenz werden die Länder Baden-Württemberg, Berlin, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und der Vorsitzende des Ausschusses für Kunst und Erwachsenenbildung in dieser Arbeitsgruppe vertreten sein.

Zur Beratung aller überregionalen internationalen Fragen wird im Rahmen der Kultusministerkonferenz künftig eine besondere *Kommission für internationale Angelegenheiten* tätig werden. Für die nächsten zwei Jahre wurde die Staatssekretärin im Kultusministerium Rheinland-Pfalz Dr. Hanna-Renate Laurien zur Vorsitzenden gewählt.

Als neuer *Vorsitzender des Ausschusses für das Auslandsschulwesen* wurde Ministerialrat Dr. Pius Wolter (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus) als Nachfolger für den ausscheidenden Senatsdirektor a. D. Dr. Hans Reimers einstimmig gewählt.

(Pressemitteilung)

Zahlen über die beruflichen Schulen 1974/75

Von 13 700 auf 19 800 Schüler angewachsen sind im Schuljahr 1974/75 die Schülerbestände des Berufsgrundbildungsjahres. Das ergab eine erste Auswertung einer Umfrage der Kultusministerkonferenz zur Ermittlung aktueller Daten über das berufliche Schulwesen.

Zugenommen gegenüber dem Vorjahr haben auch die Bestände der Schüler der Berufsfachschulen (+19 000 auf 241 000 Schüler), der Fachschulen (+6000 auf 118 000 Schüler) und der Gymnasien im beruflichen Schulwesen (+3000 auf 41 000 Schüler).

Zurückgegangen sind dagegen die Schülerzahlen der Berufsschulen (—9000 auf 1 626 000 Schüler) und der Berufsaufbauschulen (—2000 auf 30 000 Schüler).

Erstmals stagniert seit Gründung dieser Schulgattung hat die Zahl der Schüler an den Fachoberschulen: sie werden wie im Vorjahr von 86 500 Schülern besucht.

Die Klassengrößen haben sich in den meisten Schulgattungen des beruflichen Schulwesens nicht nennenswert verändert. Immerhin konnte bei den Berufsschulen eine Verbesserung von durchschnittlich 23,5 auf 23,2 Schüler je Klasse und bei den beruflichen Gymnasien eine Verbesserung von 22,3 auf 21,9 Schüler je Klasse festgestellt werden.

Im Berufsgrundbildungsjahr hat dagegen die Einrichtung neuer Klassen mit dem Wachstum der Schülerzahlen nicht Schritt gehalten. Die Klassen vergrößerten sich von 23,2 auf 23,5 Schüler.

Der Anteil der Teilzeitschüler im beruflichen Schulwesen beträgt zur Zeit 66 % gegenüber knapp 68 % im vergangenen Schuljahr.

(Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK vom 19. 6. 75)

Deutscher Jugendbuchpreis 1975

Zum Abschluß des „5. Würzburger Pressegespräches" des Arbeitskreises für Jugendliteratur wurden am Mittwoch, dem 18. Juni 1975, durch den Vorsitzenden der Hauptjury für den Deutschen Jugendbuchpreis die diesjährigen Preisträger bekanntgegeben. Von den vier vom Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit ausgesetzten Einzelpreisen, mit je DM 7500 dotiert, werden auf Beschluß der Jury nur drei vergeben. Mit dem Deutschen

Jugendbuchpreis 1975 werden ausgezeichnet:

Friedrich Karl Waechter für das Bilderbuch „Wir können noch viel zusammen machen" (Parabel Verlag, München), Jean Craighead George für das Jugendbuch „Julie von den Wölfen" (Verlag Sauerländer, Aarau und Frankfurt am Main) und David Macaulay für das Sachbilderbuch „Sie bauten eine Kathedrale" (Artemis Verlag, Zürich und München). Weitere 51 Bücher, die die Jury besonders empfiehlt, werden in die jährlich erscheinende Auswahlliste aufgenommen.

Zum „Internationalen Jahr der Frau" wurde vom Ministerium außerdem ein Sonderpreis von DM 7500 gestiftet, der Angelika Kutsch für ihren Jugendroman „Man kriegt nichts geschenkt" zuerkannt wird. —

Die Preisverleihung findet voraussichtlich am 3. November in Bonn statt.

Sonstige Länder

Deutsche Schule Valencia

Der 1. Nummer der Schulzeitung der Deutschen Schule Valencia entnehmen wir, daß die Schule vom Schuljahr 1975/76 ab mit einem starken Zustrom deutscher Kinder rechnet. Ford baut eine Fabrik bei Valencia und wird dazu eine größere Anzahl deutscher Fachkräfte für einige Jahre nach Valencia entsenden.

Wir wünschen der neuen Schulzeitung, die sich den für Valencia mit seiner bedeutenden Möbelindustrie gut passenden Namen „Hobelspäne" (Virutas) gewählt hat, besten Erfolg.

Deutsche Schule Johannesburg

Das Jahr 1974 brachte insofern die erwartete Änderung, als die Vierzügigkeit der Klassen nunmehr bis einschließlich Standard 4 durchgeführt ist und die Schülerzahl auf etwa 1100 anstieg. Auf allen Klassenstufen war die Anzahl der Schüler 1974 größer als im Vorjahr. Für das erste Schuljahr bedeutete es, daß zum erstenmal auch eindeutig schulreife Kinder nicht aufgenommen werden konnten, für die ersten drei Grundschuljahre waren Wartelisten nicht zu vermeiden. Der Ausbau der Grundschule auf 5 Grad-I-Klassen, der im Berichtsjahr begann, ermöglichte es uns, diesen unerfreulichen Zustand insoweit zu überwinden, als bei den Aufnahmeprüfungen im Oktober für 1975 alle schulreifen Kinder aufgenommen werden konnten. Die Lage im 2. und 3. Schuljahr konnte dadurch allerdings nicht entspannt werden. Hier ist bei allen acht Klassen die Maximalbesetzung von 35 Schülern erreicht oder überschritten.

Zuzug von Übersee und Abgang nach dort hielten sich mit je etwa 120 Schülern die Waage. Stärker als im Vorjahr bemühten sich Eltern, ihre Kinder, die bisher englische Schulen besuchten, auf die DSJ umzuschulen.

Bei der Mehrzahl der Schüler, die die Schule verließen, ohne durch Umzug dazu gezwungen zu sein, waren die relativ hohen Anforderungen, die wir aufgrund unseres deutsch-englischen Programmes stellen müssen, der Anlaß. Diese Schüler verteilen sich etwa gleichmäßig auf Grundschule, Standard 3—5 und Standard 6—10.

Die Planung für 1975 umfaßte die Diskussion über Differenzierung in Mathematik und die Einrichtung von Förderkursen für Deutsch im Hinblick auf den Wegfall von Deutsch B oder Lower German, d. h. Deutsch als Fremdsprache. Es wurde ferner diskutiert und beschlossen, ab 1975 Französisch und Physical Science bereits in Std. 5 zu beginnen, um einen Dreijahreskurs für die Schüler zu gewährleisten, die ab Std. 8 diese Fächer abwählen. In der Grundschule wurde ein Förderkurs für Deutsch schon im Berichtsjahr eingerichtet.

(Aus dem Jahresbericht des Schulleiters 1974)

Colegio Alemán Medellín (Kolumbien)

Mit der Vorlage des „Boletin de información 74" können wir auf das 6jährige Bestehen der Deutschen Schule Medellín zurückblicken.

1968—1974, eine Zeitspanne voll ausgefüllt mit täglicher Kleinarbeit für alle direkt Engagierten:

- Arbeits- und Beratungssitzungen für Unterricht und Organisation.
- Zusammenkünfte, Elternabende.
- Großartige Hilfe vieler Eltern und Gönner, besonders durch Herrn und Frau Echavarria.
- Stiftung des Grundstückes in Itaguí mit 68 000 m².
- Anerkennung durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln mit anschließender Unterstützung.
- Primariabau mit Finanzierung durch das Auswärtige Amt.
- Kindergartenbau aus eigener Kraft.
- Beschäftigung von 4 Schulbussen.

Dies sind nur einige wichtige Punkte. Vieles mehr wäre noch erwähnenswert. Besonders hervorzuheben ist das gute Verhältnis unter den Lehrern und ihre große Einsatzbereitschaft. Ihnen allen herzlichen Dank, auch jenen, welche unsere Schule in der Zwischenzeit verlassen haben.

Die Schule hat heute einen sehr guten Ruf. Anmeldungen bis hin zum Jahre 1978 bestätigen das. Außerdem hat die *Secretaría de Educación* nach einer dreitägigen Prüfung vor kurzem unsere Schule mit 95,77 Punkten bewertet (möglich sind max. 100). Dies ist die höchste jemals in Medellín vergebene Punktzahl, soweit wir informiert wurden, und hatte zur Folge, daß Dra. Sylvia Castaño de González, Erziehungsminister des Landes Antioquia, mit einem Komitee unsere Schule besuchte und über ihre Eindrücke an das staatliche Erziehungsministerium in Bogotá berichtete.

Endlich wurde auch mit dem Bau der Secundaria begonnen. Stufenweiser Ausbau ist vorgesehen, was zwar teurer ist, aber finanziell sich nicht anders regeln läßt. Leider konnte uns das Auswärtige Amt Bonn dazu keine Unterstützung geben. Eine Neuregelung der Förderung deutscher Auslandsschulen sieht vor, daß unsere Schule in Zukunft nur noch deutsche Lehrer sowie Lehr- und Lernmaterialien erhalten kann. Direkte Unterstützung zu den laufenden Kosten, für Schülertransport oder Neubauten wird in Zukunft wegfallen. Das bedeutet, daß diese Kosten in Zukunft durch die Eltern bzw. durch Spenden von Firmen und Privatpersonen aufgebracht werden müssen.

Die Fortbildungskurse für Lehrer anderer Schulen auf den Gebieten Mathematik und Werken zeigen guten Erfolg und werden von den kolumbianischen Behörden und der Elternschaft positiv bewertet. Die zusätzlich geleistete Arbeit der deutschen und einheimischen Lehrer ist lobenswert.

(Boletín Informativo 1974)

Colegio Max Uhle, Arequipa (Perú)

Am Colegio „Max Uhle" in Arequipa (Perú) unterrichten z. Z. 7 vermittelte Lehrer, 17 peruanische Lehrkräfte und eine deutschsprachige Ortskraft 464 Schüler.

Die Schüler der Abschlußklasse 1973 haben im Verlauf des Berichtsjahres ausnahmslos die Aufnahmeprüfungen in die Universitäten des Landes und in ausländische mit ausgezeichneten Ergebnissen bestanden. So fiel der erste Platz zur Aufnahme in die Universidad Nacional de Ingeniería de Lima bei insgesamt 8375 Prüflingen an einen Schüler unserer Schule, der zusätzlich noch bei den Prüfungen zur Universidad Católica de Lima den ersten Platz belegte. Einen solchen Erfolg könnte man gewiß als eine Ausnahmeerscheinung bezeichnen — die er auch in gewissem Sinne ist —, wenn nicht auch andere Schüler der gleichen Abschlußklasse unserer Schule bei den Prüfungen mit vorderen Plätzen hervorragend abgeschnitten hätten.

Die intern erfolgte „leistungsgebundene soziale Öffnung" hat die Stellung der Schule in der Öffentlichkeit ebenso gefestigt wie die dankenswerterweise mit Unterstützung des Bundes erfolgte Einrichtung einer ganzen Klasse von begabten Kindern (5. Schulj.) sozial schwächerer Schichten, deren Leistungen aber noch merklich unter denen der Parallelklasse liegen. Hier ist u. a. für 1975 eine wesentliche Erhöhung der Zahl der Deutschstunden vorgesehen.

Die sportlichen Erfolge der Schule stiegen nicht zuletzt durch die Gründung eines

Schülersportvereins „Max Uhle", dem sich Jugendliche aus den verschiedensten Schichten Arequipas angeschlossen haben und für den der frühere Chef des Generalstabes der peruanischen Armee, General Cavero Calixto, die Patenschaft übernommen hat.

Besondere Bedeutung für den Ruf der Schule in der Öffentlichkeit haben die Sprachkurse im Rahmen des Goethe-Instituts, die von vermittelten Kollegen und der Ehefrau eines Kollegen erteilt werden und vor allem die Arbeit auf künstlerischem und musikalischem Gebiet. Hier ist die Gründung eines Barockensembles zu nennen, das bei mehrmaligem Auftreten in der Öffentlichkeit begeisterte Zustimmung fand. Als äußeres Zeichen der Anerkennung wurde dem Leiter der Musikgruppe, Herrn Manfred Götz, und dem im vergangenen Jahr ausgeschiedenen Herrn Wolfgang Rottenkolber für dessen Verdienste um die künstlerischen Arbeiten und Impulse in einer öffentlichen Feierstunde Anfang Dezember 1974 der Ehrenbrief der Stadt Arequipa verliehen.

Zu den weiteren Aufgaben der Schule, die die Kollegen neben ihrer engeren schulischen Arbeit voll ausfüllten, gehörten auch die Betreuung und Unterstützung einer Schule in einem der Armenviertel und die Sozialarbeit in einem anderen Armenviertel, die von Mitgliedern des Schulvorstandes wie auch von Ehefrauen vermittelter Kollegen mitgetragen wurde.

(Aus dem Jahresbericht 1974)

Buchbesprechungen

Hermann Müller (Hrsg.): **Ausländerkinder in deutschen Schulen.** Ein Handbuch. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1974. 216 S., kart. DM 14,50 (Klett-Nr. 92471).

Es gibt auf dem Gebiet der schulischen Betreuung der Ausländerkinder in der Bundesrepublik Deutschland kaum einen Experten, der sich eingehender und fruchtbringender mit diesen Problemen auseinandergesetzt hat als Prof. Hermann Müller von der Universität Frankfurt. Auch mit der Herausgabe des vorliegenden Handbuches leistet er mit seinen Mitarbeitern allen Lehrern, die Kinder ausländischer Arbeitnehmer schulisch zu betreuen haben, wieder eine wesentliche Hilfe. Er bietet nicht nur aufschlußreiche Daten und Fakten und einen interessanten Beitrag zur Ausländergesetzgebung, sondern auch eine beachtenswerte Erörterung der Kulturkonflikte, so daß der Lehrer die Einflüsse und Zusammenhänge der heimatlichen Erziehung und Bildung dieser Kinder kennen und zu berücksichtigen lernt. Als einen vorrangigen Erziehungsauftrag stellt Prof. Müller die Überwindung von Vorurteilen — auf beiden Seiten — heraus. Des weiteren nehmen sachkundige Verfasser Stellung zu den Fragen der Integration in der Schule und der außerschulischen Förderungsmaßnahmen für ausländische Kinder. Ein besonderer Teil des Buches ist dem eigentlichen Sprachunterricht und dem jedem Auslandslehrer wohlbekannten Problem der Zweisprachigkeit gewidmet. Schließlich dokumentiert der Band Thesen und Forderungen öffentlicher Institutionen, wie z. B. der Gewerkschaften und der Kirche, zur Schul- und Berufsausbildung ausländischer Kinder in der BRD. Ein kommentiertes Literaturverzeichnis unterrichtet über die weitere Beschäftigung mit Einzelfragen.

A. Wehmeyer

Manfred Pelz (Hrsg.): **Freiburger Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.** Cornelsen-Velhagen & Klasing, Berlin 1974. 167 S., kart. DM 19,80 (Bestellnr. 2640).

Die 6. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker der BRD fand Okt. 1974 in der PH Freiburg statt. Wie im Anschluß an die Neusser Tagung (vgl. Heft 12/1974) veröffentlichte der Verlag Cornelsen-Velhagen & Klasing auch dieses Mal eine Auswahl von Vorträgen. Sie informieren den Fremdsprachenlehrer über Richtungen und Ergebnisse der empirischen Forschung, die sich zunehmend Fragen der täglichen Unterrichtspraxis zuwendet: Worin liegen die Gründe für Leistungsversagen im Fremd-

sprachenunterricht? — Wie ist das Verhältnis von Lernzielen und Lehrerverhalten beschaffen? (In welcher Form und mit welchem Erfolg ist der sozialintegrative Stil im FU durchzuführen?) Lassen sich Lernziele nicht einfacher, unter Einbeziehung pragmalinguistischer Forschungen definieren? Warum ist einsichtiges Lernen (im gestaltpsychologischen Sinne) im FU bedeutsam? Wie ist der Deutschunterricht für Gastarbeiterkinder wirkungsvoller zu gestalten? — Die dreizehn Referate (davon zwei in englischer Sprache) vermitteln neben Einblicken in hochschuldidaktische Problembereiche etliche unterrichtspraktische Anregungen. An wissenschaftstheoretischer Auseinandersetzung Interessierte finden überdies bemerkenswerte Literaturhinweise. K. Nehling

René König: **Die Familie der Gegenwart.** Ein interkultureller Vergleich (Beck'sche Schwarze Reihe Band 116). Verlag C. H. Beck, München 1974. 176 S., Ppb. DM 11,80.

Der bekannte Kölner Soziologieprofessor behandelt in 10 Kapiteln Familie und Ehe als universelle Institutionen der menschlichen Gesellschaft, die Bestimmung der Familie durch die Gesellschaft, die Individualisierung der Ehe, die moderne Familie, das Problem des Funktionsverlustes, die Zentralfunktion der modernen Familie, Partnerwahl und Heiratsmarkt, Sexualität und Ehe, Familienplanung und die Ehescheidung und gibt im 11. Kapitel, „Soziologie und Anthropologie", eine Zusammenfassung seiner Soziologie der modernen Familie. Vergleiche mit anderen Kulturen und Rückblicke in die Geschichte sollen Vorurteile ausräumen. Der Band enthält nach dem neuesten Forschungsstand alles Wissenswerte über die Familie, läßt sich trotz der Fülle gedrängter Information flüssig lesen und weist in den Anmerkungen (145—164) und Literaturangaben (165—170) Wege zur Abrundung und Vertiefung der gewonnenen Einsichten. Auch das Namenregister (171—176) zeugt von der Gründlichkeit des Werks. G. Scholz

Peter von der Lippe: **Einführung in die Statistik und den Umgang mit statistischen Daten** (Beck'sche Elementarbücher). Verlag C. H. Beck, München 1974. 112 S. mit zahlreichen Abb. und 27 Tabellen, Ppb. DM 14,80 (ISBN 3406054800).

Das Buch will kein Lehrbuch der Statistik im üblichen Sinne sein, sondern nur die Voraussetzungen dafür schaffen, solche Bücher mit Gewinn durcharbeiten zu können. Es liegen ihm Arbeitsunterlagen zugrunde, die zur Vorbereitung eines Statistik-Kurses im Rahmen von Weiterbildungslehrgängen für Gymnasiallehrer dienten. Es wendet sich daher in erster Linie an Personen, die für eine erste Bekanntschaft mit der Statistik motiviert und vorbereitet sind. Dem Verfasser gelingt es, Grundzüge der statistischen Denkweise verständlich darzustellen und zu zeigen, welche Möglichkeiten und Probleme in ihr stecken, wenn sie zur wirtschaft- und sozialwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung angewendet wird. Es gelingt ihm auch, einige Methoden und Grundbegriffe der Statistik so darzustellen, daß man ohne große Mathematikkenntnisse und ohne übermäßiges Rechnen von Übungsaufgaben einen Überblick und Verständnis für Überlegungen und Zusammenhänge gewinnt, die hinter statistischen Aussagen stecken. Dem Leser wird einsichtig, daß Statistik nur *eine* Art der Erkenntnisgewinnung ist. Zwar genießt ein statistischer Nachweis von empirischen Gegebenheiten und Zusammenhängen ein relativ hohes Prestige, weil er so exakt und unanfechtbar erscheint. Jedoch besteht zu einem Überlegenheitsgefühl der Statistik anderen Betrachtungsweisen gegenüber kein Anlaß, weil statistische Erkenntnis erhebliche Vereinfachungen und bedenkliche Formalisierungen voraussetzt. Das Buch ist zweigeteilt in einen ersten Abschnitt über statistische Methoden und die Theorie der allgemeinen Statistik sowie einen praktischen zweiten Teil über Wirtschafts- und Sozialstatistik. Sehr begrüßenswert sind die am Ende der 10 Kapitel gegebenen Zusammenfassungen, sehr positiv die Literaturempfehlungen und die knappen, aber umfassenden Erläuterungen zu den ca. 40 wichtigsten im Text verwendeten statistischen Fachausdrücken und Fachwörtern.

H. G. Becker

Zeitschriftenschau

Zitate zur geistigen ‚Tendenzwende'

„Die Gesellschaft hat sich von jenem Optimismus abgewendet, der auf die Idee der Emanzipation gegründet war, der ständigen Befreiung von allem Normativen zu einem Ziel hin, das selbst wieder nur im Verschwommenen umrißartig geahnt werden konnte, wie z. B. kritische Rationalität (Mollenhauer). Fähigkeit zur Selbstbestimmung (Gamm) oder allseitige Entfaltung der individuellen Möglichkeiten (Markert) ...

Die ständige Sucht nach Neuem, nach Originellem hat sich als ein Jagen nach Eintagsfliegen herausgestellt, die kaum aufgenommen und verkonsumiert, schon wieder veraltet waren und weggeworfen wurden. Es müssen zusätzliche Möglichkeiten für Leistungsschwache und Benachteiligte gefunden werden. Dies ist realistisch, steht ganz im Gegensatz zur emanzipatorischen Pädagogik und nimmt die individuelle Begabung eines Menschen auch unter Berücksichtigung seiner möglichen Ausfälle und Schwächen ernster, als wenn man glaubt, alle Menschen in gleicher Weise ‚begaben' zu können (Roth)."

Aus ‚Lehren und Lernen' 2/1975

Auf die Methode kommt es an?

„Bei jedem Lernvorgang, so auch beim Fliegenlernen, gibt es grundsätzlich zwei Wege, die zum Ziele führen. Auf dem einen lernt man zuerst die Teile kennen, und beim anderen beginnt man mit dem Ganzen. Man kennt das vom Lesenlernen in der Schule, wo es auch zwei Methoden, ja sogar zwei Parteien von Lehrern gibt, die sich sonst im Leben gut vertragen, aber in dieser Frage keinen Spaß verstehen. Die eine zerschneidet ernst, aber gefühllos das Ganze, also die Worte, zu dem einzigen Zweck, die erhaltenen Teile dann wieder aufzuspießen und zusammenzufügen. Die andere läßt ihre Opfer gleich auf das Ganze los, nämlich die Worte, die zu diesem Zweck den Ehrentitel ‚Ganzwort' verliehen bekommen. Hierbei geht es nicht um Belanglosigkeiten, sondern um Überzeugungstreue und Gesinnungstüchtigkeit. Daher blieb man auch nicht bei gemeinverständlichen Benennungen, sondern rief die Gelehrtensprache zu Hilfe. In deren Terminologie kann also ein Mensch entweder analytisch oder synthetisch das Lesen erlernen. Dennoch stimmen alle Besonnenen darin überein, daß es keine der beiden Methoden auf die Dauer verhindern kann, daß der Mensch lesen lernt."

(Erwin Schwartz)

Aus Westermann ‚Die Grundschule' 6/75

Die höhere Schule. Zeitschrift des Deutschen Philologenverbandes Heft 7/1975. — Aus Anlaß der Kongresse der Fédération internationale des professeurs de l'enseignement secondaire (FIPESO) in München bzw. der World Confederation of Organizations of the Teaching Profession (WCOTP) in Berlin hat „Die höhere Schule" ihr Juli-Heft Strukturproblemen im ausländischen Schulwesen gewidmet. Behandelt werden „Frankreichs pädagogischer Aufbruch", „Das amerikanische College: anders als man denkt", „Lehrprogramm in Polen" und „Italiens Schulreform in der Stagnation", letzteres ein Beitrag des Leiters der DS Genua, Prof. Ernst Arnold.

Anschriften der Mitarbeiter

Engelbart Onnen, Bundesverwaltungsamt, 5 Köln 1, Postfach 108 008. — Albrecht Weimann, Colegio Alemán San Bonifacio, Camino de Garaizar, Bilbao-4 (Spanien). — Eberhard Haar, P. O. Box 549, Addis Abeba (Äthiopien). — Horst Breckwoldt, Deutsche Schule, 8617 Chateau Drive, Potomac, Maryland 20 854 (USA).

Das BHW-September-Angebot für Deutschlands öffentlichen Dienst:

September-Start verkürzt den Weg ins eigene Heim!



NUR BIS 30. 9. '75

Am besten sofort zum BHW gehen. Und alle Vorteile und BHW-Sonderleistungen sowie die staatlichen Vergünstigungen für heute und künftig sicher machen.

BHW die Bausparkasse für Deutschlands öffentlichen Dienst 325 Hameln

Neuerscheinung

Vater und Sohn — Band 2

Bildgeschichten von E. O. Plauen

zur Auflockerung des Deutschunterrichts für Anfänger und Fortgeschrittene

Ausgewählt und mit dem notwendigen Sprachmaterial versehen von Franz Eppert

36 Seiten (davon 10 Bildseiten), kart. DM 7,—, Hueber-Nr. 1146

Der Unterrichtende wird durch einen Index über das jeweils erforderliche Minimum der Formen- und Satzlehre informiert. Das sprachliche Material des Arbeitsblattes korrespondiert mit der Bildersequenz der Bildgeschichte. Die Fragen neben der Bildgeschichte sind mit dem Arbeitsblatt gekoppelt. Der Anhang enthält einfache Übungen zur Festigung des sprachlichen Materials. Es schließen sich weitergehende Fragen an und zusätzliche Aufgaben als Konversationsstimuli für veränderte Situationen und zur Deutung der Bildgeschichte.

Das Buch dient dem Konversations- und Aufsatzunterricht.

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

Es gibt eine Alternative zur Schule!

Reizt es Sie, sich neuen Anforderungen zu stellen? Dann schreiben Sie uns. Wir suchen für unsere neusprachliche Redaktion einen

Verlagsredakteur für Romanistik

Sichere Französischkenntnisse, ein abgeschlossenes Hochschulstudium, eine pädagogische Ausbildung und einige Jahre Unterrichtserfahrung setzen wir voraus. Sie sollten auch mit den methodischen Entwicklungen der letzten Jahre vertraut sein, damit Sie bei der Planung, Entwicklung und graphischen Gestaltung neuer Lehrwerke und audiovisueller Unterrichtsmittel mitwirken können.

Wir werden Sie in die Arbeitsweise eines modernen Schulbuchverlages gründlich einarbeiten, gleichgültig, ob Sie bereits Verlagserfahrung haben oder nicht. Nach der Einarbeitung werden Sie die Möglichkeit erhalten, eine Arbeitsgruppe zu leiten.

Bitte bewerben Sie sich zunächst mit Lebenslauf, Zeugnissen und ihrem Gehaltswunsch. Wir laden Sie dann gern zu einem Gespräch nach Stuttgart ein, um mit Ihnen alle weiteren Einzelheiten zu erörtern. Dabei unterrichten wir Sie auch über unsere Sozialleistungen, Fragen des Umzugs usw.

ERNST KLETT VERLAG
STUTTGART
— Personalabteilung —
7 Stuttgart 1
Rotebühlstr. 77
Telefon (07 11) 66 72 520

Klett

Theorie und Praxis des kooperativen Unterrichts

Untersuchungen und Versuche des
Tübinger Seminars für Studienreferendare
Hrsg. von ROBERT ULSHÖFER

Band I Grundzüge der Didaktik des kooperativen Unterrichts

Von R. ULSHÖFER
(92831) 169 S. kart. 15,—

Dieser Band ist praxiserprobt und praxisbezogen. Er wurde entwickelt im Bemühen um eine Demokratisierung der Schule, in Auseinandersetzung mit der Lernzielforschung, mit der didaktischen Theorie und mit der Kritik der Schüler am bestehenden Schulsystem. Es wird gezeigt, wie kooperativer Unterricht verwirklicht werden kann als Grundlage der Erziehung zur Mitbestimmung, zur Urteilsfähigkeit, zum wissenschaftlichen Arbeiten, zum sozialen Verhalten, zur Kritik und zum politischen Handeln.

Band II Resultate und Modelle in den Fächern

Evangelische und katholische Religionslehre
hrsg. von G. MARTIN
(92832) 75 S. kart. 9,50

Deutsch
hrsg. von A. KLEINER und S. WEINMANN
(92833) 108 S. kart. 12,—

Neue Sprachen
hrsg. von W. ARNOLD und P. PASCH
(92834) 149 S. kart. 15,—

Alte Sprachen
hrsg. von T. MEYER und H. STEINTHAL
(92835) 96 S. kart. 9,50

Geschichte und Erdkunde
hrsg. von H. RAISCH und H.-D. SCHMID
(92836) 143 S. kart. 15,—

Mathematik und Physik
hrsg. von A. SCHMID und H. STREICHER
(92837) 171 S. kart. 18,50

Biologie und Leibesübungen
hrsg. von H. DASSEL und U. SPOHN
(92838) 90 S. kart. 9,50

Musik
hrsg. von F. GROSS
(92839) 91 S. kart. 9,50

Klett

Norbert Becker

Fachdeutsch für Naturwissenschaftler

(Mathematiker, Physiker, Chemiker)

Alemán instrumental para científicos

(matemáticos, físicos, químicos)

144 Seiten, kart. DM 12,—,
Hueber-Nr. 1236

Lehrerhandbuch. Manual del profesor

65 Seiten, geheftet DM 8,—,
Hueber-Nr. 2.1236

Becker's Buch eignet sich sowohl für den Kurs- wie für den Selbstunterricht. Vorkenntnisse des Deutschen werden nicht vorausgesetzt. Nach Durcharbeitung des Lehrbuches, das Lernstoff für etwa 100 Unterrichtsstunden enthält, kann der Lernende Fachtexte mittlerer bis gehobener Spezialisierung verstehen.

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag
D-8045 Ismaning/München
Krausstraße 30

Orts-, Nah- und Fernumzüge

KÜHNE & NAGEL

Internationale Möbeltransporte

KÜHNE & NAGEL

Überseeumzüge Verpackung

KÜHNE & NAGEL

Möbellagerung Versicherung

KÜHNE & NAGEL

Rufen Sie einfach

Aachen Telefon 3 76 61	Hamburg Telefon 30 10 621
Bonn-Duisdorf Telefon 62 40 01	Hannover Telefon 4 60 22 62
Bremen Telefon 3 60 54 48	Koblenz Telefon 8 10 41/42
Düsseldorf Telefon 30 60 23 11	Köln Telefon 76 60 21
Frankfurt Telefon 4 00 42 57	München Telefon 8 89 03 13
Stuttgart Telefon 56 16 71	

KÜHNE & NAGEL

Unterwegs

Ein Gesprächsbuch mit Übungen

von Heinz Griesbach

„Unterwegs" ist eine neue Antwort auf die alte Frage, wie man einen guten Konversationskurs mit spürbaren Ergebnissen abhalten kann. Die Hauptmerkmale von „Unterwegs" sind:

- lebhafte, kontextualisierte Gespräche in idiomatischem Gegenwartsdeutsch.
- Verwendung einer großen Palette von Alltagssituationen: Einkauf, Reisen in Deutschland, Begegnung mit Deutschen, Wohnungssuche.
- Übungen, die das Kombinieren der Grundstrukturen mit dem benötigten Vokabular üben, verstärken aktiv die Fähigkeit, diese Konversationsmuster anzuwenden.

Obwohl „Unterwegs" als Teil des Konversations-Kurses „Deutsch x 3" geschrieben wurde, kann es auch außerhalb dieses Lehrgangs von solchen Studierenden benutzt werden, die schon Grundkenntnisse des Deutschen haben.

Lehrer, die „Deutsch x 3" von Heinz Griesbach noch nicht kennen, erhalten Prüfstücke sowie die „Lehrerinformation" von der Schulabteilung des Verlages, 8 München 40, Postfach 4011 20.

Langenscheidt Verlag

BERLIN · MÜNCHEN · ZÜRICH

Auch ein Primus kann besser werden.

DIERCKE WELTATLAS

Der Diercke liegt völlig neubearbeitet vor. Äußerlich neu, schon durch das handliche DIN-A4-Format. Das inhaltlich Neue in Stichworten:

200 Kartenseiten
davon mehr als 30 großformatige physische Übersichts- und Detailkarten

rund 45 funktional gegliederte Stadtkarten und Stadtübersichten in einheitlichen Maßstäben

zahlreiche nach neuesten Satellitenbildern bearbeitete Bodenbedeckungskarten

Karten der naturräumlichen Grundlagen

Wirtschaftsübersichten der Kontinente mit Prozentanteilen an der Weltproduktion

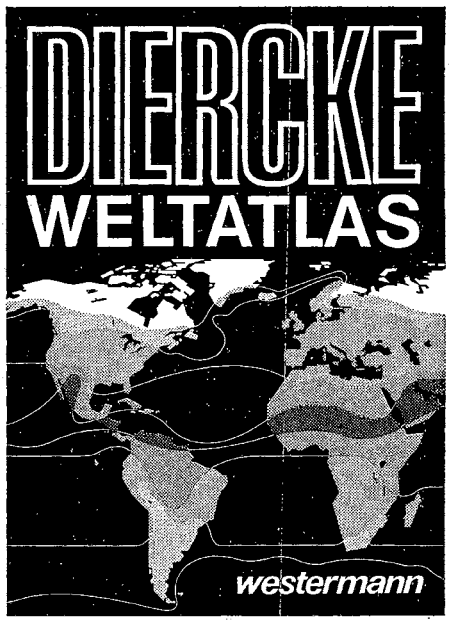
großformatige, vollquantifizierte Wirtschaftskarten aller wichtigen Agrar- und Industrieräume der Erde mit zahlreichen großmaßstäbigen Nebenkarten

mehr als 200 Karten sonstiger Themenbereiche

themenbezogene Kartengraphiken und Kartodiagramme, Schrägluftbilder und kartographisch interpretierte Satellitenaufnahmen

Karten beider Mondhälften, Darstellungen zur Weltraumforschung

Aussprachеregeln, Kartenübersichten Namen- und Sachwortregister



Der neue »Diercke« ISBN 3-14-**10 0500**-1
30,– DM

Die bisherige Ausgabe ist weiterhin lieferbar

westermann

3300 Braunschweig Postfach 33 20

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

22. Jahrgang Heft 10 Oktober 1975

XXII. JAHRGANG OKTOBER 1975

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

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

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

INHALT DES HEFTES

Komm bitte endlich vorwärts, Yao! . . . . . E. Onnen Seite 265

Bemerkungen zum Deutschunterricht
an den deutschen Schulen im Ausland . . . . . G. Ullmann Seite 270

Zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe
an der Auslandsschule . . . . . E. Haar Seite 274

Informationen über und für das Auslandsschulwesen . . . . . Seite 281

Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 284

Aus aller Welt . . . . . Seite 286

Buchbesprechungen . . . . . Seite 291

Zeitschriftenschau . . . . . Seite 292

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

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)

8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 32,— zuzüglich Versandspesen; Einzelheft DM 3,—. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende.
Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Satz und Druck: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Komm bitte endlich vorwärts, Yao!

Von Abteilungspräsident Engelbart Onnen, Köln

Deutsche Sprack — swere Sprack?

Wenn ein Buch und ein Kopf zusammenstoßen und es gibt einen hohlen Klang, so muß das nicht allemal am Buch liegen, meint Lichtenberg. An den Auslandsschulen war das letztere zwei Jahrzehnte leider insoweit der Regelfall, als es für die 70 000 (1972) fremdsprachigen Landeskinder an den ca. 150 deutschen Auslandsschulen kein Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache gab. Es gab bis 1970 auch keine Vorbereitung der entsandten deutschen Lehrer für den für sie völlig neuen Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Jeder mußte — wie Robinson — alle methodischen Handgriffe neu für sich erfinden und ging dann mit do-it-yourself-Lehrmitteln in den Unterricht. Kein Wunder, daß das alte Vorurteil „deutsche Sprack — swere Sprack" immer neue Bestätigung fand, und sehr erklärlich, daß die Schulen auf Abhilfe drängten: Gebt uns auf den Auslandsschuldienst vorbereitete Lehrer und produziert endlich ein Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache!

Das Vakuum

Dieses didaktische und pädagogische Vakuum führte — nach vielen vergeblichen Anläufen — 1969 zur Gründung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, die dem Bundesverwaltungsamt in Köln angegliedert wurde und in der nun die finanzielle Förderung und Rechtsangelegenheiten der Auslandsschulen (Referat 1), die finanzielle Betreuung der Auslandslehrer (Referat 2), die pädagogischen Grundsatzangelegenheiten (Referat 3), die Schulaufsicht (Referat 4), die Lehrmittelberatung, -entwicklung und -beschaffung (Referat 5), Auslandsschuldidaktik, Dokumentation, Testwesen (Referat 6), Vermittlung und Vorbereitung der Auslandslehrer (Referat 7) zusammengefaßt oder neu eingerichtet werden.

Manche dieser Aufgabengebiete wurden bis dahin entweder gar nicht oder nicht systematisch bearbeitet, oder sie wurden vom Auswärtigen Amt, dem Bundesverwaltungsamt und der KMK, so gut es eben getrennt ging, wahrgenommen.

Eine Minilösung

Der deutschen kleinkarierten Spartradition auf außenkulturpolitischem Gebiet folgend, stellte man für die pädagogische, organisatorische und finanzielle Betreuung und Verwaltung eines Schulwesens, das an Zahl der Schüler, Lehrer und zur Hochschulreife führenden Schulen das Schulwesen des Landes Bremen weit übertrifft, insgesamt 12 Pädagogen zur Verfügung. Trotz ihrer insgesamt 105 Jahre Auslandsschulerfahrung in 5 Kontinenten hätten sie Magier sein müssen, wenn sie die skizzierten Aufgabengebiete auch nur annähernd hätten bewältigen können. Diese Aufgaben sind ja deshalb noch viel schwieriger, weil die 150 Auslands-

schulen in 50 Ländern liegen und auch den jeweiligen Landesvorschriften genügen müssen; weil die Schulen fast alle Privatschulen mit verschiedenem Rechtsstatus sind und weil nichts mit dem einfachen Mittel der Weisung durchgesetzt werden kann, sondern weil man für alle Änderungen und Reformen die Mitwirkung vieler Gremien braucht und immer zäh verteidigte Sonderinteressen bei irgendeiner Gruppe kalkuliert werden müssen.

Wäre den 12 Pädagogen der ersten Stunde das Ausmaß aller Schwierigkeiten, die sie erwarteten, von Anfang an gegenwärtig gewesen, sie hätten wohl die Szene wieder verlassen, und vielleicht wäre das sogar besser gewesen, denn dann hätte man wohl aufs neue darüber nachdenken müssen, ob man eine so wichtige Aufgabe wie das Auslandsschulwesen — für das die Franzosen über 2000 Spezialisten allein an den „Schaltstellen" in Frankreich und überall in der Welt einsetzen — mit so unzureichenden Kräften übernehmen darf.

Pläne und Reformen

So aber wurden die liegengebliebenen oder „nebenbei" betriebenen Aufgaben — wahrscheinlich zu viele! — mit dem Mut der ersten Stunde angepackt: Bestandsaufnahmen der Schulen, die in Memoranden ihren Niederschlag fanden, Vorbereitung der Strukturreformen und der sozialen Öffnung der Auslandsschulen, Neuorganisation der Lehrmittelversorgung, Umstellung des Förderungsverfahrens der Schulen vom ineffizienten, den schlecht Wirtschaftenden belohnenden Defizit-Deckungsverfahren auf die Projektförderung mit festen Zusagen, personelle Durchforstung der Schulen, Weiterbildung und verstärkter Einsatz von Ortskräften anstelle von immer knapper und teurer werdenden entsandten Lehrkräften, Ausrüstung der Schulen mit besseren Fachräumen, insbesondere auch mit Sprachfachräumen, Vorbereitung der Sprachdiplome (in Zusammenarbeit mit der KMK), bessere Vorbereitung der entsandten Lehrer und — s. o. — die Entwicklung und Adaption von Lehrmitteln für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache.

Während die Mitarbeiter der Zentralstelle bei manchen dieser „Unternehmen kühnen Übermutes" sich wie Charlie Chaplin auf der Rolltreppe vorkommen, unten verfolgt von der eigenen und fremden Kritik und oben erwartet von grimmig die Zähne fletschenden Lobbies, können sie auf anderen Gebieten an deutlichen Fortschritten oder vielversprechenden Anfangserfolgen Trost und neuen Mut finden.

Neue Lehrwerke

Bücher und Köpfe stoßen nicht mehr mit so hohlem Klang zusammen, seitdem das Lehrwerk „Komm bitte" — ein Ein-Mann-Unternehmen von Hermann Schuh (ZfA) — vom Kindergarten bis zur 2. Klasse gediehen ist, seitdem ein Team der Zentralstelle unter Leitung des kürzlich in Peru verunglückten Oberschulrates Hubert Klemp das von der Nuffield-Foundation in Leeds entwickelte Lehrwerk „Vorwärts" frischweg für den deutschen Gebrauch adoptierte und für die Sekundarstufe I in 6 Sprachengebieten adaptierte und seitdem für den Unterricht mit Einfachst-Voraussetzungen (z. B. im frankophonen Afrika) Studiendirektor Schroeder in Abidjan (jetzt ZfA) sein zunächst aus der Robinson-Situation entstandenes Sprachbuch „Yao lernt Deutsch" mit Hilfe der Zentralstelle so weit

fertiggestellt hat, daß es nun die zwei Anfangsklassen des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe in Abidjan, Lomé, Ouagadougou usw. versorgt.

Das Gemeinsame an diesen Lehrwerken ist, daß sie linguistisch modern angelegt sind, mit einem minimalen Wortschatz, aber allen wichtigen Satz- und Sprachmustern vom ersten Monat an auf Kommunikation angelegt sind, daß sie moderne Hilfsmittel verwenden, ohne sie zu Götzen zu machen, und immer davon ausgehen, daß junge Menschen durch Erfolge am besten motiviert werden. „Yao" hat außerdem den Touch, daß es im 1. Sprachjahr im Gegensatz zu allen anderen Lehrwerken von der afrikanischen Umwelt und nicht von der unverständlichen europäischen Wegwerf-Gesellschaft ausgeht und erst dann nach und nach Deutsches exemplarisch einbezieht, und zwar in ständiger Rückbeziehung auf die eigene afrikanische Lebenssituation.

Die Vorbereitung der Lehrer

Nun gibt es in den Relationen von Köpfen und Büchern in der Schule ja im allgemeinen noch eine dritte helfende oder zum mindesten helfen sollende und wollende Kraft, nämlich die Lehrer. Wenn sie nur immer wüßten, wie!

Wer bis gestern im allen Beteiligten selbstverständlichen Medium der Muttersprache mit Lust den „schichtenspezifisch restringierten Code" im „Bahnwärter Thiel" erkennen half und ab morgen in der 6. Klasse afghanischen Kindern ein neues Satzmuster in der deutschen Fremdsprache zu eigen machen soll, der befindet sich in der Situation des Augenarztes, der auf hoher See plötzlich einen Herzschrittmacher applizieren soll, nur mit dem Unterschied, daß die Lehrer für ihre zahlreichen Kunstfehler ein sachverständiges Publikum haben, während der Jünger des Hippokrates entweder auf einen Hubschrauber hofft oder alles einem Höheren anheimstellen darf.

In Erkenntnis dieser mit eigener vielfältiger Erfahrung gewürzten Unterrichtssituation hat die ZfA die Lehrervorbereitung zu verbessern versucht, bisher nur mit Teilerfolgen. Ihr fehlen einerseits Mitarbeiter für diese full-time-Aufgaben, und andererseits sind die Länder der Bundesrepublik nicht in der Lage, von ihren insgesamt ca. 450 000 Lehrern jährlich 200 Lehrer für eine Vorbereitungszeit von 10—12 Wochen zu beurlauben. So behilft man sich denn z. Zt. mit einigen 2—4 wöchigen Kursen und schickt die Lehrer schlechten Gewissens an die Schulen. Immerhin, die meisten wissen jetzt, welche Hilfsmittel es gibt, wie die Grundregeln des Unterrichts für Deutsch als Fremdsprache lauten und in welcher Richtung sie selbst an sich arbeiten müssen, um die Kunst des Sprachlehrers zu lernen. Einfacher wäre es natürlich, wenn man — wie die Franzosen — an jeder Schule ständig ein paar Spezialisten auf dem Bau hätte, die den Neuen die Griffe zeigen: Nicht nur einfacher, sondern natürlich auch weit ökonomischer! Aber evident und wünschbar ist das nur für den, der

1. das Bildungsmonopol der Länder noch nicht tabuisiert hat und
2. der naiven Auffassung ist, daß im Ausland mühsam herangebildete Spezialisten ebenso ökonomisch *weiter*verwendet werden sollten wie Spezialisten der Medizin oder der Chemie.

Und so wird es weiter heißen: „Robinson soll nicht sterben".

Die Interdependenz von Schulzielen und Aufnahmemodus

Daß auch Opas liebe gute alte Auslandsschule mit viel Kindergarten und wenig Oberstufe nicht sterben solle, sondern noch für viele Jahrzehnte so bleiben möge und von der Bundesrepublik unterhalten werde, das ist nicht nur der Wunsch jetziger Schulvereinsmitglieder, sondern auch die Meinung babyküssender Industriekapitäne, hurtiger, auslandsunerfahrener Schulideologen und blitzbesuchender ad-hoc-Fachleute.

Wann Auswahl?

Daß die ersteren die Erhaltung einer Schulstruktur wünschen, in der ihre Kinder im sozial abgeschirmten und durch *disciplina alemana* gesicherten Schutzraum einer deutschen Auslandsschule irgendwie und irgendwann zu einem Schulabschluß kommen, ist aus der Optik anderer Kontinente und Länder verständlich.

Kaum verständlich war und ist, daß auch Fachleute übersahen und übersehen,

daß nur Schulen mit guten Schulerfolgen — und das sind gute Schulabschlüsse — den Anspruch erheben können, *gut* zu sein,

daß nur Schulen dieser Qualität zu einer „Begegnung" im Sinne einer geistigen Auseinandersetzung zu führen vermögen,

daß der Besuch solcher bikultureller Schulen, in denen der gesamte Unterricht im Idealfall 50 : 50 auf deutsch und in der Landessprache stattfindet, besondere Eignung voraussetzt,

daß diese Eignung frühestens mit 9—10 Jahren feststellbar ist,

daß sogar die normalen Gymnasien in ganz Mitteleuropa erst mit der 5. Klasse auf der Basis eines Auswahlverfahrens beginnen,

daß in 99,99 % aller Schulen in der Bundesrepublik der Fremdsprachenunterricht erst in der 5. Klasse beginnt und sehr erfolgreich ist,

daß eine zu frühe Fremdsprachenbelastung bei mäßigen Schülern die Entwicklung der Muttersprache erheblich belasten und schädigen kann,

daß innerhalb des bisherigen Systems der deutschen Auslandsschulen je nach Schwierigkeitsgrad des jeweiligen Schulabschlusses von der 1. bis zur 13. Klasse mit 50—85 % „Versagern" zu rechnen war und ist,

daß die meisten dieser „Versager" bei geringeren Anforderungen Schulerfolge gehabt hätten, statt jahrelang frustriert zu werden,

daß ein solches System, bezogen auf die Zahl der erfolgreichen Schüler, total unökonomisch ist,

daß demgemäß die kulturpolitische Wirkung solcher Schulen, bezogen auf die Höhe der Förderung (70 % aller Kosten) zu gering ist,

daß eine soziale Öffnung bei Aufnahme im Kindergarten illusorisch ist, da es verantwortungslos wäre, Kinder aus sozial schwachen Familien aufzunehmen, wenn sie nur eine etwa 30 %ige Schulerfolgs-Chance haben.

„Keine Experimente!"

Die Verteidiger von Opas Schule geben im allgemeinen den geringen output zu, setzen dieser Kritik aber entgegen,

daß neue Bücher und neue Lehrmethoden den schwachen Köpfen schon aufhelfen würden,

daß die Auslandsschule nicht die Hochschulberechtigung so akzentuieren solle, sondern lieber mit berufsvorbereitenden Curricula die Bewunderung der Gastländer und die Dankbarkeit der örtlichen deutschen Firmenniederlassungen anstreben solle,
daß die Deutsche Auslandsschule durch Begabungsentwicklung im Kindergarten die Chancengleichheit in Entwicklungsländern innovieren solle,
daß man eine Fremdsprache nur vom Kindergarten aus lernen könne und daß dies immer schon so gewesen sei.

Schwerpunkte der Förderung

Womit wir wieder bei Opa angelangt wären. Demgegenüber hat die Zentralstelle seit 1970 unter pädagogischen, kulturpolitischen und bildungsökonomischen Kategorien und unter Berücksichtigung geschichtlich bedingter Bewußtseinsinhalte und privater Interessen Schulmodelle entwickelt, die sich hinsichtlich ihrer Struktur an der Interdependenz von Schulziel und Aufnahmemodus orientieren. Sie anerkennt die weitere Förderungswürdigkeit von deutschen *Sprachgruppenschulen*, von *Schulen mit* einheimischem Bildungsziel und *verstärktem Deutschunterricht* und sie unterstreicht unser unmittelbares Interesse an *Expertenschulen, empfiehlt aber ganz besonders*

1. die mittelbare Förderung des fremdsprachlichen Deutschunterrichts in anderen Ländern durch die weitere Entwicklung der Didaktik Deutsch als Fremdsprache und die Beratung und Weiterbildung der Deutsch-Lehrer,
2. an zentralen Orten die Umwandlung bestehender Auslandsschulen und die Neugründung von Schulen mit doppelter Zielsetzung:

a) beginnend ab Vorschule als pädagogische Infrastruktur für die Kinder von Deutschen, die im eigenen und irgendwie gearteten öffentlichen Interesse im Ausland tätig sind (Beamte, Wirtschaftsvertreter, Wissenschaftler, Entwicklungshelfer usw.); Schulziel: je nach Zahl der Schüler Hauptschul-Realschulabschluß, Abitur.

b) beginnend ab Klasse 5 als begabungsbezogene, bikulturelle, sozial geöffnete Sekundarstufe für einheimische Schüler; Schulziel: einheimische und nach Möglichkeit deutsche Hochschulberechtigung.

Beide Züge werden grundsätzlich ab Klasse 7, nach und nach ab Klasse 10 vollständig integriert.

Die Erfahrungen

In etwa arbeiten nach diesem Prinzip seit 2 Jahrzehnten mit hervorragenden Erfolgen die deutschen Schulen in Athen, Saloniki und Istanbul. Die ersten von der Zentralstelle ermutigten reformerischen Experimente nach diesem Modell an den Auslandsschulen in Teheran, Bogotá, Guayaquil, Valparaíso und Valencia, denen weitere Schulen zu folgen im Begriffe sind, lassen zweifelsfrei gute Ergebnisse erkennen.

Sie beweisen, daß die Geschichte der deutschen Auslandsschulen noch lange nicht zu Ende ist, denn sie haben überall einen starken Rückhalt, erweisen sich als

regenerationsfähig und vermögen auf die Herausforderungen unserer Zeit zu antworten. Es liegt in unserem existentiellen Interesse, ihnen hierbei zu helfen.

Daß im konkreten Einzelfall die besondere Geschichte einer Schule, die Schulverhältnisse und Prüfungsberechtigungen des Landes, der kulturpolitische Stellenwert des Ortes und die vielen Imponderabilien, die nun einmal mit „Schule" vorgegeben sind, bei allen Reformmaßnahmen zu berücksichtigen sind, sollte man nie außer acht lassen.

Daß man nichtsdestoweniger elementare pädagogische Kategorien nicht ungestraft außer acht läßt, zeigt die Geschichte der Auslandsschulen. Man hätte sich früher von Georg Christoph Lichtenberg beraten lassen sollen.

Bemerkungen zum Deutschunterricht an den deutschen Schulen im Ausland und hieraus resultierende Fragen zur Unterrichtsorganisation und zur Schulstruktur

Von Dr. Georg Ullmann, Köln

Dem aufmerksamen Teilnehmer an der 12. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland vom 23. bis 26. Juli 1975 in Oldenburg wird nicht entgangen sein, daß Strukturfragen der Auslandsschulen zu den Themen der Tagung gehörten, die im Mittelpunkt allgemeinen Interesses standen. Davon zeugte nicht nur die Einrichtung einer speziell mit dieser Materie sich befassenden Arbeitsgruppe, in der Vertreter des Auslandsschulausschusses, Mitglieder der Enquête-Kommission des Bundestages und Angehörige der Zentralstelle zu Wort kamen, sondern auch der Festvortrag von Prof. Dr. Rudolf, der bei dieser Gelegenheit Auszüge eines Berichtes der Enquête-Kommission an den Bundestag vorlas, die Vorstellungen über eine wünschenswerte Struktur von Auslandsschulen enthielten, sowie die sich thematisch an den Vortrag anschließende Podiumsdiskussion am Nachmittag des letzten Veranstaltungstages.

Im Zusammenhang damit muß daran erinnert werden, daß die Zentralstelle in ihrem Memorandum Nr. 3 vom August 1970 eine Konzeption von Modell-Typen für Deutsche Schulen im Ausland vorgelegt hat, in der sie, von der Notwendigkeit einer Strukturreform der Auslandsschulen ausgehend — einer Notwendigkeit, die vielfältige Ursachen hat —, der integrierten zweisprachigen Sekundarschule (der bikulturellen Schule), kurz Modell-II-Schule genannt, den Vorzug gibt. Erinnert sei noch einmal an die wesentlichen Merkmale dieses Schultyps, dessen Zielsetzung eine komplementäre Bildung in deutscher Sprache und bilateral anerkannten Sekundarschulabschluß beinhaltet und dessen strukturelle Besonderheit darin besteht, daß er keine einheimische fremdsprachige Grundstufe aufweist, sondern daß die Schüler des Gastlandes, insoweit sie fremdsprachig sind, in der Regel nach einem einjährigen Vorbereitungskurs und nach einem spezifischen Aufnahmeverfahren in die 5. Grundschulklasse der deutschen Schule aufgenommen werden.

Der Erfahrungsaustausch über die Schulmodelle in der Arbeitsgruppe I auf der obengenannten Tagung hat die bisher überwiegend positiven Ergebnisse an Modell-II-Schulen, dort, wo es sich um ernsthafte Versuche handelt, nachdrücklich bestätigt.

Es ist weiterhin sicher, daß im Gesamtkonzept der auswärtigen Kulturpolitik der Vermittlung der deutschen Sprache im Ausland und an Ausländer eine fundamentale, tragende Rolle zugewiesen bleibt. In diesem Rahmen kommt der deutschen Auslandsschule als einer Institution der Sprachvermittlung nach wie vor grundsätzliche Bedeutung zu. Von hier aus ist zu verstehen, wenn Prof. Rudolf aus den Empfehlungen der Enquête-Kommission an den Bundestag referierte, daß man sich eine Auslandsschule vorstelle, die alle Schulstufen vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe II umfaßt, also in ihrer Struktur in etwa der Konzeption der bundesdeutschen Gesamtschule entspricht.

Bei der Diskussion um diese Auffassung, die sich vor allem während des Podiumsgesprächs entwickelte, scheint doch ein wesentlicher Aspekt zu kurz gekommen zu sein, der jedoch einer der auslösenden Momente für eine Reform der Auslandsschulen gewesen war.

Aus der Analyse des Deutschunterrichts und seiner Praktizierung an den Schulen im Ausland und den daraus resultierenden unbefriedigenden Ergebnissen im Hinblick auf den Lernerfolg und die Bildungseffizienz erwuchs nicht zuletzt das eigentliche Unbehagen an dem Zustand der deutschen Auslandsschulen. Die unzureichende Wirkung vieler deutscher Auslandsschulen im Bereich der Sprachvermittlung und der kulturpolitischen Zielsetzung des Deutschunterrichts wurde hauptsächlich bestimmt durch eine falsche Unterrichtsorganisation und durch heute unangemessene und insofern kulturpolitisch und pädagogisch nicht vertretbare Berücksichtigung privater Interessen.

Von hier aus sind die Bemühungen der Zentralstelle zu verstehen, überall dort an den Schulen, wo die sprachliche Ausgangslage der Schüler das erforderte, den nur muttersprachlich orientierten Deutschunterricht auf eine fremdsprachig-didaktische Konzeption umzustellen, und daher auch die Anstrengungen der Zentralstelle, die Bildung eines spezifischen Fachverständnisses für Deutsch als Fremdsprache zu fördern, und die zahlreichen Maßnahmen zur Veränderung der Unterrichtspraxis.

Daß bei einer derartigen Umstellung des Deutschunterrichts, der an Auslandsschulen neben seiner quantitativen Sonderstellung sich auch unter dem inhaltsbezogenen Aspekt in einer besonderen Situation befindet (vgl. hierzu: Hubert Klemp, Zur Lage des Faches Deutsch als Fremdsprache an den deutschen Schulen im Ausland, DdLiA, Sonderheft Juni 1973, S. 5), auch Fragen der Unterrichtsorganisation und nach einer geeigneten Schulstruktur gestellt und beantwortet werden mußten, war von notwendiger Konsequenz.

Geht man allein von fachdidaktischen Überlegungen aus, so ist die Frage nach der Schulstruktur weniger relevant als die nach der Organisation des Deutschunterrichts, vor allem wenn man die Forderung höchstmöglicher Lern- und Bildungseffizienz an den Unterricht stellt.

Die Sonderstellung des Deutschunterrichts an den Auslandsschulen wird eben auch dadurch gekennzeichnet, daß hier deutschsprachige Schüler mit dem Ziel menschlicher Begegnung (hiervon wurde der Begriff der „Begegnungsschule" abgeleitet) gemeinsam mit Schülern unterrichtet werden, „für die Deutsch allen Anzeichen nach Fremdsprache ist. In welchem Ausmaß die deutschsprachigen Schüler in ihrem Sprachverhalten ein Modell für ihre fremdsprachigen Mitschüler abgeben und diese in ihrem sprachlichen Können positiv beeinflussen oder inwieweit sie selbst in ihrer Sprachsicherheit durch deren geringere sprachliche Kompetenz beeinträchtigt werden"[1]), war eine zunächst schwer zu beantwortende Frage. Sie konnte nur durch eine Analyse der Unterrichtswirklichkeit zu abgesicherten Erkenntnissen führen. Nach der zwischen 1969 und 1972 erfolgten „Bestandsaufnahme" kann mit Sicherheit gesagt werden, daß die „Begegnung von fremdsprachigen Kindern, die das Deutsche nur in schulischen Elementarbereichen und undifferenziert zu sprechen anfangen, mit muttersprachlich deutschen Kindern, die den ganzen Lebensbereich der Sprache zur Verfügung haben, einmal zur Langeweile bei gleichzeitiger Verunsicherung in der Muttersprache führt, zum anderen zur Überforderung und dem daraus resultierenden mangelhaften Erwerb der fremden Sprache ... Die einen erlernen die deutsche Sprache nur fehlerhaft, den anderen droht die Gefahr der Primitivität in ihrer Muttersprache"[2]).

Die Auffassung verschiedener Linguisten und Psychologen, daß das jüngere Kind als der erfolgreichere Lerner anzusehen ist, wenn es gilt, die Verhaltensmuster einer zweiten, vorher fremden Sprache zu erwerben (vgl. hierzu Wieczerkowski, a. a. O., S. 4 ff.), hat seit langem starken Einfluß auf die Einstellung gegenüber dem frühen Erlernen einer zweiten Sprache in bilingualer Umwelt ausgeübt. Dementsprechend ist im Bereich der Auslandsschulen die Meinung vertreten worden, daß man die Schüler so früh wie möglich, also bereits in der Vorschule, in der fremden Sprache unterrichten müsse, um größte Effektivität im Hinblick auf den Lernerfolg zu erzielen. Heute spricht man mehr und mehr einer Redundanz fremdsprachlichen Unterrichts im Kindergarten- und Grundschulalter das Wort, da vielfältige Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis bewiesen haben, daß das in dieser Altersstufe Gelernte von Zehn- und Elfjährigen innerhalb kürzester Zeit aufgeholt werden kann.

Unterstützt wird diese Auffassung durch die nunmehr vorliegenden detaillierten Untersuchungsergebnisse über Vor- und Nachteile des Französischunterrichts in der Grundschule in England und Wales[3]). Zweck der NFER-Auswertung des Französischunterrichts in Grundschulen während eines zehnjährigen Pilotprogramms (ab September 1964) war es, „angemessene Unterlagen als Grundlage für künftige Entscheidungen bereitzustellen". Aus der Summe der hier gemachten Erfahrungen möge nur die Antwort auf die Frage, ob ein „substantieller" Gewinn für

---

[1]) Wilhelm Wieczerkowski, Psychologische Aspekte der Zweisprachigkeit, S. 73.

[2]) Engelbart Onnen: Muttersprachlicher und fremdsprachlicher Unterricht in der Primarstufe der vom Auswärtigen Amt geförderten Auslandsschulen, DdLiA, Sonderheft Juni 1973, S. 28 ff.

[3]) Clare Burstall, Monika Jamieson, Susan Cohen and Margaret Hargreaves: Primary French in the Balance, a report of the National Foundation for Educational Research in England and Wales, NFER Publishing Company Ltd., 1974.

die Sprachbeherrschung erzielt wird, wenn der französische Anfangsunterricht im Alter von acht Jahren einsetzt, wiedergegeben werden. Diese Frage ist eindeutig negativ beantwortet worden. „Schüler, die vom achten Lebensjahr an Französischunterricht erhalten, zeigen in der Folgezeit keinen substantiellen Leistungsgewinn." Testversuche bei sechzehnjährigen Schülern, von denen eine Testgruppe Französisch vom elften Lebensjahr, die andere vom achten Lebensjahr an erhielt, haben ergeben, daß letztere nur auf dem Gebiet des Hörverstehens durchweg überlegen ist. Die Unterschiede zwischen den getesteten Gruppen sind zwar „statistisch signifikant, aber auch hier kaum substantieller Natur". Der Unterschied ist zudem so gering, daß dieser „minimale Ertrag" die zusätzlichen Jahre nicht rechtfertigt, die in der Grundschule für das Französischlernen aufgewendet wurden. Die Verfasser des Berichtes kommen nach Auswertung aller vorliegenden Ergebnisse zu dem Schluß, daß „das Gewicht der Ergebnisse und der Saldo der Ansichten die Waage zuungunsten einer möglichen Ausweitung des Französischunterrichts in der Grundschule ausschlagen lasse".

Aus dem bisher Gesagten müßten sich für die Unterrichtspraxis an den Auslandsschulen mithin folgende Konsequenzen ergeben:

Der Unterricht an zweisprachigen Schulen ist so zu organisieren, daß zunächst die Grundfertigkeiten in der Mutter- (oder Ausgangs-)sprache, und zwar im Hören und Sprechen, Lesen und Schreiben, erlernt werden. Der Erwerb einer zweiten Sprache kann demnach erst dann erfolgen, wenn im Erlernen der Muttersprache gesicherte Ergebnisse vorliegen, also nach der sogenannten „Konsolidierungsphase". Das bedeutet, daß die Schüler zunächst in muttersprachlichen Lerngruppen zu unterrichten sind — das trifft auch auf den einführenden fremdsprachlichen Unterricht zu — und man erst dann zu einer Integration von Schülern verschiedener Ausgangssprachen im Unterricht einer Fremdsprache übergehen darf, wenn einerseits die Mutter- oder Ausgangssprache in den Grundstrukturen sicher beherrscht wird, andererseits die Fremdsprache in ihren wichtigsten Sprach- und Satzmustern genügend verfügbar gemacht wurde.

Die bisherigen Erfahrungen stellen die pädagogische und bildungsökonomische Effektivität eines zu frühen Beginns des Fremdsprachenunterrichts in Zweifel und legen die Empfehlung nahe, mit dem Unterricht in der Zielsprache nicht vor dem 10. Lebensjahr, d. h. nicht vor dem vierten Grundschuljahr zu beginnen.

Wie auch die zukünftige Struktur der deutschen Auslandsschulen im einzelnen aussehen mag — mit Sicherheit wird es nicht nur bikulturelle Sekundarschulen geben —, für die Organisation des Deutschunterrichts an den Schulen sollten die hier dargestellten Gesichtspunkte grundsätzliche Berücksichtigung finden.

Zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe an der Auslandsschule

(dargestellt am Fach Französisch)

Von Eberhard Haar, Addis Abeba

„Es wäre meines Erachtens der — verdiente! — Untergang der deutschen Auslandsschule, wenn sie aus Eigenbrötelei oder Egoismus in den Modernitätsrückstand geriete, der so manchen Verein im In- und Ausland hat dahinsiechen lassen“ [1]).

Dieser Satz Engelbart Onnens erscheint heute, da das Gymnasium in der herkömmlichen Form seiner Oberstufe in einem Prozeß der Umstrukturierung begriffen ist [2]), treffender denn je. Will die Auslandsschule nicht in einen Dornröschenschlaf der Selbstzufriedenheit versinken oder als Robinson, isoliert von bundesdeutschen Realitäten, einem Sonderstatus frönen, so muß sie die tiefgehenden Änderungen aufgreifen bzw. in einer ihr angemessenen Form weiterentwickeln. Im folgenden sollen an Hand des Faches Französisch Überlegungen angestellt werden, wie die deutsche Modellvorstellung der Sekundarstufe II in den Systembereich der Auslandsschule integriert werden könnte.

I. Gedanken zum Organisationsmodell

Bereits 1960 formulierte F. Blättner jene Überlegungen, die bei der Einführung der reformierten Oberstufe Pate standen:

„Der europäische Aufbau ist weniger artikuliert als der amerikanische. Wir kennen den Einschnitt mit 17/18 nicht. Wir führen die jungen Menschen bis zum 19. Jahr in der Schule im Stil des schulmäßigen Lernens weiter und verfehlen damit die Möglichkeit eines belebenden *new start*. Es ist bekannt, daß bei vielen Begabten mit 16, 17 Schulmüdigkeit, Schulverdrossenheit auftritt und gerade die Lebendigsten treibt, ‚endlich etwas zu tun‘. Fehlentscheidungen, Schulaustritte sind die Folge, und viele bemerken zu spät, daß sie sich falsch entschieden haben. Würde man mit 17 einen Wechsel des Stils eintreten lassen, eine Schularbeit anbieten, die der eigenen Verantwortung Raum ließe, aber auch der Freiheit und dem Tatendrang, dann würde mindestens bei einem Teil der Unsicheren die Fehlentscheidung vermieden werden“ [3]).

Dieser angestrebte Stilwechsel äußert sich in drei Leitzielen, welche die Grundlage für das Erstellen der curricularen Pläne und die Strukturierung der Kollegstufe bilden [4]):

---

[1]) Engelbart Onnen, Die Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen (DdLiA Heft 1/1969 S. 4).

[2]) Ausgangspunkt ist die Reformvereinbarung der Kultusministerkonferenz zur gymnasialen Oberstufe vom 7. 7. 1972.

[3]) F. Blättner, Das Gymnasium. Verlag Quelle und Meyer, Heidelberg, 1960, S. 447.

[4]) Materialien zur Vorbereitung der Kollegstufe. Hg. Staatsinstitut für Schulpädagogik München, München, 1975, S. 7.

Leitziel 1: Erweiterte wissenschaftliche Grundbildung als Orientierungsfähigkeit
Leitziel 2: Allgemeine Studierfähigkeit
Leitziel 3: Fähigkeit zur Selbstentscheidung in sozialer Verantwortung

Um diese Leitziele zu erreichen, sind zunächst folgende grundsätzliche Strukturmaßnahmen vorgesehen, die den Bildungsgang des Oberstufenschülers (bzw. Kollegiaten) charakterisieren sollen[5]):

1. Die Kollegstufe umfaßt die Jahrgangsstufen 11, 12 und 13 des Gymnasiums.
a) Der Klasse 11 kommt eine Gelenkfunktion zu.
b) Der 12. und 13. Jahrgang bilden eine organisatorische Einheit aus vier Kurshalbjahren.
2. Das Kursangebot gliedert sich in Grund- und Leistungskurse.
3. Der Schüler kann in jedem Fach aus mehreren Angeboten bzw. Themenkreisen eine individuelle Kurswahl treffen.
4. Der Schüler kann nach einem bestimmten System Grund- und Leistungskurse verschiedener Fächer nach seinen individuellen Vorstellungen kombinieren und so bis zur Reifeprüfung zu einer Gesamtqualifikation gelangen.

Inwieweit können nun diese Grundsätze für die Belange der Auslandsschule übernommen werden? Das folgende Schema versucht, für die Oberstufe der Auslandsschule zu einer Neuorientierung im Sinne der angeführten Leitlinien zu gelangen, wobei gewisse Modifikationen den andersgearteten Realitäten Rechnung tragen sollen:

1. Die Kollegstufe umfaßt die Klassen 11, 12 und 13 der bisherigen gymnasialen Oberstufe.
a) Der Klasse 11 kommt als Gelenkfunktion besondere Bedeutung zu[6]).
b) Klasse 12 und 13 bilden eine organisatorische Einheit. Klasse 12 umfaßt zwei, Klasse 13 ein Semester[7]).
2. Wenn die materiellen und organisatorischen Voraussetzungen gegeben sind, wird in allen Fächern je ein Grund- und Leistungskurs angeboten. Andernfalls (oder als Übergangsform) wird eine Kombination beider Kursarten, der sogenannte Hauptkurs, angeboten.
3. Die Kursthemen werden in Zusammenarbeit von Lehrern und Schülern am Ende der 11. Klasse erstellt.
4. Die bisherige Fächerkombination der gymnasialen Oberstufe wird bis zum Abitur beibehalten, trägt jedoch in ihren Anforderungen dem Kursmodell Rechnung.

Welche Konsequenzen sich aus dieser allgemeinen Konzeption für die Unterrichtspraxis ergeben, soll am Beispiel des Faches Französisch dargestellt werden.

---

[5]) Ich halte mich dabei im wesentlichen an das bayerische Kollegstufenmodell, dargestellt in: Kollegstufe, Band 1: Materialien zur Einführung. Hg. Staatsinstitut für Schulpädagogik. Verlag Auer, Donauwörth, 1975 (vgl. DdLiA Heft 9/1974, S. 239 ff.).

[6]) Vergleiche Punkt II dieses Artikels.

[7]) Der meist frühe Zeitpunkt der schriftlichen Reifeprüfung läßt diese Struktur sinnvoll erscheinen.

II. Gelenkfunktion der Klasse 11

Die Aufgabe der 11. Jahrgangsstufe besteht darin, den Schüler in sinnvoller Weise vom Klassenverband der Mittelstufe in die reformierte Oberstufe überzuführen. Praktisch bedeutet dies:

1. Abrundung des bisherigen Wissens
2. Thematische und arbeitstechnische Vorbereitung auf die Kurse der beiden Abschlußjahre

Der fünfstündige Unterricht im Fach Französisch[8]) wird in seiner Strukturierung demnach drei Schwerpunkte aufweisen:

1. Sprachliche Übungen
2. Literarische Themen
3. Neue Arbeitstechniken

Im sprachpraktischen Bereich sieht sich der Lehrer vor die Aufgabe gestellt, die Sicherheit des Schülers im Gebrauch vorhandener Strukturen zu festigen und das grammatische Grundwissen zu vertiefen. Das Übungsbuch *Cours de grammaire* von Diethard Lübke[9]) erscheint für diese Zwecke besonders geeignet. Das Sprachkönnen in seinen aktiven und rezeptiven Fähigkeiten (Hör- und Leseverstehen, Sprechen, Übersetzen, schriftliche Darstellung) wird durch adäquate Arbeitsverfahren (einsprachige Übungen, Kurzdiktate, Résumés, kurze Nacherzählungen und Konversation) erweitert.

In der Literaturbetrachtung wird das Oberstufenlesebuch im Mittelpunkt des Unterrichts stehen[10]). An Hand kürzerer Prosatexte sollte ein geraffter geschichtlicher Überblick und ein epochemäßiges Erfassen literarischer Schwerpunkte im Rahmen der Frankreichkunde vermittelt werden[11]). So sollte in dieser Klassenstufe durch ein breites Spektrum der angebotenen Themenkreise (von zivilisationskundlichen Sachtexten bis zu Auszügen repräsentativer Werke verschiedener Gattungen der schöngeistigen Literatur) ein grundsätzlicher Einblick in das französische Geistesleben gegeben werden, der dem Schüler Orientierung und spätere Vertiefung in besonderen Interessenfeldern gestattet.

Unterrichtsverfahren und Arbeitsweise sollten von den herkömmlichen Methoden weiterentwickelt werden zu einem Instrumentarium neuer Techniken, welche dem Stil der Kollegstufenkurse (und später der selbständigen Arbeit an der Universität) in sinnvoller Weise Rechnung tragen. Folgende Lernziele sind dabei anzustreben:

---

[8]) Französisch als 2. Fremdsprache, beginnend in Klasse 7 des Gymnasiums, demnach ist Klasse 11 das 5. Unterrichtsjahr.

[9]) Verlag Moritz Diesterweg, Bestellnummer 6756.

[10]) Wir schlagen dazu vor:
v. d. Lieck, Bartenstein, Weise. Études françaises. Prosalesebuch. Klett, Nr. 5256.
Hofmann/Morlang. La Civilisation française. Hirschgraben, Nr. 6401.

[11]) Dabei kann auf die Darstellung der deutsch-französischen Beziehungen durch den Lauf der Jahrhunderte besonderer Wert gelegt werden. Textvorschlag: K. Voss, L'Allemagne jugée par la France, Diesterweg, Nr. 4053.

die Fähigkeit, sinnvoll und korrekt zu zitieren
Exzerpte anzufertigen
Informationen zu finden, zu vergleichen, auszuwählen und zu ordnen
Literatur für eine Arbeit zusammenzustellen
ein Literaturverzeichnis anzulegen
eine wissenschaftliche Arbeit zu planen
eine umfangreichere Arbeit zu gliedern
ein eigenes Manuskript druckfertig vorzubereiten [12]).

Als unmittelbare Konsequenz ergibt sich daraus, daß die materiellen Voraussetzungen für die neue Arbeitsweise an der Schule zu schaffen sind.

III. Materielle Voraussetzungen

Die Realisierung der neuen Unterrichtsformen hängt wesentlich von der Bereitstellung einer wissenschaftlichen Grundausstattung ab, die dem Schüler das eigenständige Arbeiten nicht nur ermöglicht, sondern ihn dazu auch motiviert. Für die sprachlichen Fächer erscheint der erforderliche Aufwand (im Vergleich etwa zu den Naturwissenschaften) noch verhältnismäßig gering:

1. Eine Handbibliothek mit guten ein- und zweisprachigen Wörterbüchern, Literaturgeschichten, Synoymiken, Stil- und Sachwörterbüchern, Grammatiken, Nachschlagewerken zur Kultur- und Landeskunde, Enzyklopädien.
2. Eine Sammlung von Schallplatten mit Aufnahmen bedeutender Dramen, mit verschiedenen Formen des Chansons, Volksliedern aus der französischen Provinz.
3. Ein Tonbandgerät und Bänder zum Mitschneiden zeitgeschichtlich relevanter Sendungen, die für die unterrichtliche Behandlung besonders geeignet erscheinen.
4. Abonnements von zwei (politisch unterschiedlich orientierten) französischen Wochenzeitungen.
5. Eine Gründausstattung an Diapositiven zur französischen Landeskunde.

Man wird bei diesen Anschaffungen zunächst von einem absolut notwendigen Minimum ausgehen, welches im Lauf der Jahre planmäßig (auch durch Spenden) zu ergänzen ist. Absprache mit den Kollegen der anderen Fächer garantiert eine rationelle Koordinierung dieses Instrumentariums.

Elementarste materielle Voraussetzung dafür, daß sich der Lernende zur selbständigen Arbeit im Sinne der neuen Techniken im Schulbereich motiviert fühlt, ist natürlich die Bereitstellung eines gesonderten Arbeitsraums für den Schüler der Kollegstufe. Hier hat er nicht nur alle erforderlichen Materialien zur greifbaren Verwendung vorzufinden, sondern es muß ihm auch die Möglichkeit zu ungestörter und konzentrierter Arbeit gegeben sein; daß er sich zudem darin wohlfühlt, muß als weiteres wesentliches Kriterium für Anlage und Ausstattung dieses Studierraums in Betracht gezogen werden.

---

[12]) Materialien zur Vorbereitung der Kollegstufe, a. a. O., S. 25.

IV. Aufbau und Arbeitsweise eines Hauptkurses

In den deutschen Kollegstufenmodellen läßt sich das Kursangebot in den neueren Sprachen grundsätzlich in drei Haupttypen gliedern:

1. Kurse mit überwiegend sprachlicher Zielsetzung
2. Kurse mit überwiegend zivilisationskundlicher Zielsetzung
3. Kurse mit überwiegend literarischer Zielsetzung[13]).

In unserem Fall soll der vorgeschlagene Hauptkurs diese drei Typen in sich vereinigen, wobei das Schwergewicht auf der literarischen Zielsetzung ruht, welche die beiden anderen Ziele (zumindest unter gewissen Aspekten) in sich integrieren kann. Diese Struktur trägt damit den traditionellen Inhalten des Fremdsprachenunterrichts Rechnung.

Das von uns vorgeschlagene Modell setzt für alle Lernziele in seinen Inhalten die Akzente auf gegenwartsbezogene Themen. Literarisch bedeutet dies die Auseinandersetzung mit den Ausdrucksformen unseres Jahrhunderts, die in einem breiten Spektrum geistiger Strömungen und gegensätzlicher Vorstellungen erfaßt werden sollen. Dabei bleibt zu hoffen, daß die damit gegebene unmittelbare Situationsbezogenheit des Lernenden provozierend für Aussage und Stellungnahme wirkt. In der schulpraktischen Arbeit müssen sich kursorische Lektüre und ins Detail gehende Textanalyse in sinnvoller Weise ergänzen[14]).

Dieser Bezug zur Moderne soll auch für die landeskundlichen und sprachpraktischen Bereiche gewahrt bleiben. Der Kollegiat soll sich in den konkreten Anforderungen des täglichen Lebens sprachlich zurechtfinden und die Alltagssituation durch Sicherheit im Gebrauch der gängigen Strukturen adäquat meistern. Sprachtheoretische Reflexion scheidet deshalb ebenso aus unserem Modell aus wie vertiefte Auseinandersetzung mit historisierenden Darstellungsformen. Joachim Thiel hebt die Bedeutung praxisbezogener Thematik ebenfalls hervor, wenn er schreibt:

„In bezug auf frankreichkundliche Themen bedeutet das Kriterium der kommunikativen Relevanz ein Abrücken von historischen und ideengeschichtlichen Überblicken und stattdessen eine Zuwendung zu den Realitäten des privaten und gesellschaftlichen Lebens, der Gegenwartspolitik, der Wirtschaft u. a., wobei selbstverständlich notwendige Rekurse auf historische Bedingungen und Ursachen nicht ausgeschlossen werden“[15]).

Die inhaltlichen Einzelheiten sind dem anliegenden Kursmodell selbst zu entnehmen[16]). Das Unterrichtsverfahren muß der erwähnten „kommunikativen Rele-

---

[13]) Joachim Thiel, Ziele und Inhalte des Französischunterrichts im Sekundarbereich II. In: Die Neueren Sprachen, Heft 4, August 1974 (Verlag Diesterweg), S. 349.

[14]) Für die Technik der einsprachigen Textinterpretation empfehlen wir als grundlegende Werke:
Vocabulaire de l'explication de textes, Dortmund, 1966 (Verlag Lensing).
P. Theveau/J. Lecomte, Pratiques de l'explication littéraire par l'exemple, Paris, 1968.

[15]) Joachim Thiel, a. a. O., S. 350.

[16]) Wir sind uns bewußt, daß es sich dabei um eine großflächige Vorlage handelt, die in ihren einzelnen Punkten noch systematischer Untergliederung nach dem Prinzip ‚Lernziel — Lerninhalt — Unterrichtsverfahren — Lernzielkontrolle‘ bedarf. Dies hier durchzuführen, würde über den Rahmen des Artikels hinausgehen.

vanz" in einer Palette moderner Arbeitsformen gerecht werden: Lehrvortrag und Schülerreferat, Gruppendiskussion und Dialogübungen, Anlage von Protokollen, Gliederungen, Stichwortzetteln; Erstellen von Sachgruppen und Wortfeldern, Auswertung von Textaufgaben, Schemata und hektographierten Mustern, Behandlung von unverarbeitetem Quellenmaterial (Zeitungen [17]), Prospekte, Pamphlete, Werbespots usw.).

Dies bedeutet, daß das Prinzip der Einsprachigkeit, das in vielen Unterrichtsphasen als wesentliches Kriterium angesehen wird, in anderen modifiziert werden muß. Eine absolut dogmatische Bindung ist hier nicht mehr möglich, zumal sich die direkte Methode in neuerer Zeit auch mancher Kritik ausgesetzt sieht.

V. Schlußgedanken

Die Situation im gegenwärtigen Unterricht in den neueren Sprachen ist oft harten Urteilen unterworfen:

„Sie ist gekennzeichnet auf seiten der Schüler durch Ermüdung angesichts wenig ansprechender Inhalte, durch mangelnde Bereitschaft, überkommene Wert- und Zielvorstellungen des neusprachlichen Unterrichts anzunehmen und auch am Detail hart zu arbeiten und — auf seiten der Lehrer — durch einen Mangel an Reflexion auf das Fach, seine Inhalte und Verfahren und das eigene Tun im Rahmen aller schulischen Bemühungen, durch schlechte Ausstattung mit Lehrmaterialien und Geräten, was keineswegs immer Sprachlabor heißen muß, durch konventionelles Denken in der zeitlichen und unterrichtlichen Organisation der fremdsprachlichen Unterweisung und schließlich durch den Mangel im Angebot von geeigneten Möglichkeiten zu intensiver und professioneller Weiterbildung der Lehrer" [18]).

Die neuen Modellvorstellungen als Allheilmittel für die Beseitigung der erwähnten Mißstände zu preisen wäre gewiß genauso verfehlt wie sie pauschal als utopisch abzulehnen. Wichtig ist, die Diskussion um Veränderungen und Verbesserungen aufzugreifen und dazu im eigenen Unterrichtsprozeß Beiträge und Erfahrungen zu sammeln. Es handelt sich nicht darum, festgelegte Modelle kritiklos zu sanktionieren, sondern offenzubleiben für neue Ideen und Entwicklungen, die unserer Arbeit — gerade an der Auslandsschule — entscheidende Impulse verleihen können, wenn der Mut zum Experiment pädagogisch fundiert ist. Ein Wort Dr. Hans Arnolds könnte dabei richtungweisend sein: „Verändern wollen wir, aber nicht so langsam, daß sich gar nichts verändert."

---

[17]) Vergleiche dazu: Jürgen Stark, Ein Artikel aus L'EXPRESS im Primaunterricht. In: Die Neueren Sprachen, Heft 11, 1972, S. 633 ff.

[18]) Ulrich Bliesener, Überlegungen zur Reform der gymnasialen Oberstufe im Fach Englisch — Niedersachsen. In: Die Neueren Sprachen, Heft 3, Juni 1974, S. 190.

Beispiel eines Kursangebotes für den Sekundarbereich II an der Auslandsschule
(Französisch als 2. Fremdsprache)

Klasse bzw. Semester	Literatur (3 Stunden)	Landeskunde (1 Stunde)	Sprachliche Übungen (1 Stunde)
12/1	*Théâtre du XXe siècle* (Formen des zeitgenössischen französischen Dramas) Jean Anouilh, Antigone Becket ou l'Honneur de Dieu Jean Giraudoux, Siegfried La Guerre de Troie n'aura pas lieu Eugène Ionesco, La Cantatrice chauve Le Rhinocéros Samuel Beckett, En attendant Godot Fin de partie	*Images de la France* (Paris und die französ. Provinz: Texte und Diapositive) Paris, capitale française Bretagne, Normandie Châteaux de la Loire Bourgogne Alpes françaises Provence, Camargue *Texte:* A. R. de Clery, La France contemporaine, Hueber Verlag, 1966 Hofmann/Morlang, La Civilisation française, Hirschgraben, Nr. 6401 Rothmund-Dhuicq, Qu'est-ce que la France? Diesterweg, Nr. 6713	*Vivre en France — exercices pratiques* (Praktische Übungen zur Frankreichkunde) Themen und Situationen aus dem Alltag, u. a. Organisation d'un séjour en France Taxi, métro, autobus Théâtre, cinéma Gare, café, restaurant, hôtel *Texte:* F. Marty, Vivre en France Klett Verlag, Nr. 5286 Hönle/Mengler, A vous de parler, Klett, 1972 Langenscheidts Sprachplatten
12/2	*Formes de l'inquiétude spirituelle* 1. Antoine de Saint-Exupéry, Le Petit Prince (extraits) Terre des Hommes 2. Albert Camus, Le Mythe de Sisyphe (extraits) L'Étranger Les Justes La Peste (kursorisch) 3. Jean-Paul Sartre, L'Être et le Néant L'Existentialisme est un humanisme Huis Clos Les Mains sales	*Aspects et problèmes de la société contemporaine* Themen (Behandlung im Sinne der Verständnisaufgabe) u. a.: Régionalisme français Drogues La crise de l'école française Le pétrole et les sources d'énergie Les femmes doivent-elles travailler? *Texte:* Edenhofer/Lhotzky-Branduy, Problèmes d'aujourd'hui 2 Klett, 1974 ergänzt durch Artikel aus: L'Express, Le Nouvel Observateur	*Exercices d'analyses de textes* Strukturübungen, Analysen und Wortschatzarbeit an Hand moderner französischer Texte; Erstellen von Wortfeldern und Gliederungen, Erarbeitung von Résumés, Protokollen und Kurzvorträgen Themenkreise: Loisirs, voyages, sports L'homme et la société Les rapports internationaux La jeunesse et l'éducation *Texte:* G. Kostuch, Observations et Perspectives, Diesterweg, Nr. 06752

Klasse bzw. Semester	Literatur (3 Stunden)	Landeskunde (1 Stunde)	Sprachliche Übungen
13/3	*Voix littéraires de notre siècle* (Ausgewählte Texte der französ. Gegenwartsliteratur) *Unterlagen:* Christa Bürger, Der Schriftsteller und die Gesellschaft, Diesterweg, Nr. 6759 Ausgewählte Texte aus: Lagarde et Michard, XXe siècle, Bordas Éd., Paris, 1966	*La Chanson française* (Spiegel und Spektrum geistiger Strömungen) Texte und Aufnahmen von: Aristide Bruant, Charles Trenet, Yves Montand, Edith Piaf, Georges Brassens, Leo Ferré, Jean Ferrat, Jacques Brel, Barbara, Felix Leclerc, Melina Mercouri, Georges Moustaki *Handapparat:* G. Coulonges, La chanson en son temps, Paris, 1969 Vernillat/Charpentreau, La Chanson française, Paris, 1971	*A) Interprétation littéraire* (Vertiefende Übungen zur Interpretationstechnik) *Texte:* P. Theveau/J. Lecomte, Pratiques de l'explication littéraire par l'exemple, Paris, 1968 W. Croon, Le Commentaire dirigé, Hirschgraben, Nr. 1632 *B) Problèmes de grammaire et de style* (Individuelle Behandlung auftretender grammatischer Probleme) *Text:* H. W. Klein, Études françaises, Exercices de grammaire et de style, Klett, Nr. 5213

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

Wechsel im Schulreferat des AA

Im Schulreferat des Auswärtigen Amtes trat ein doppelter Wechsel ein:

VLR I Holzheimer wurde stellvertr. Chef des Protokolls im AA und VLR Venzlaff ging als Generalkonsul nach Madras.

Seit August 1975 wird das Schulreferat von VLR I Dr. Koch, bisher Botschaft Rabat, geleitet, ferner nahm VLR Dr. Hallensleben, bisher Botschaft Santiago, seinen Dienst auf.

Wechsel in der ZfA

Abt.-Präsident Onnen, der Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, beginnt ab 1. 10. 1975 eine Tätigkeit als regionaler Schulberater in Teheran. Sein Arbeitsbereich umfaßt die Schulen in Iran, Afghanistan, Libanon und in der Türkei.

Zum Nachfolger wurde Ltd. Regierungsschuldirektor Becker bestellt, bisher Grundsatzreferent und stellvertr. Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen.

Für Sie gelesen:

„A Report of the National Foundation for Educational Research in England and Wales

PRIMARY FRENCH IN THE BALANCE. Clare Burstall, Monika Jamieson, Susan Cohen and Margaret Hargreaves. NFER Publishing Company Ltd., Windsor 1974"

Der Bericht bringt die Ergebnisse eines zehnjährigen Schulversuchs, an dem 3 Schülerjahrgänge (insgesamt 16 000 Schüler) teilnahmen. An ausgewählten Primarschulen in England und Wales erhielten Achtjährige Französischunterricht. Durch das Experiment sollte in erster Linie festgestellt werden, ob es vorteilhaft ist, mit dem Fremdsprachenunterricht schon bei Achtjährigen zu beginnen.

Das Ergebnis:

1. Im Bereich der Primarschule wirkt sich der frühe Beginn des Fremdsprachenunterrichts in bezug auf pädagogische Aspekte und die geistige Entwicklung der Schüler weder positiv noch negativ aus; für den Bereich der Sekundarschule sind die Konsequenzen negativ.
2. Die Beherrschung der Fremdsprache wird durch den frühen Unterrichtsbeginn eindeutig nicht gefördert (vgl. den Beitrag von G. Ullmann in diesem Heft S. 270ff.).

Rundschreiben zur Lehrmittelversorgung 1976

Mit Rundschreiben vom 1. 8. 75 — VI 5—8/75 — ist die Lehrmittelversorgung des Jahres 1976 für jene Schulen geregelt worden, denen die Zentralstelle eine sogenannte Schlüsselsumme für den Ergänzungsbedarf an Lehrmitteln in Aussicht stellt.

Nicht mehr in dieser Weise berücksichtigt wurde die Gerdauer Gemeinde-Schule in Coligny/Sa. Neu hinzugekommen sind Schulen in Genf, Djidda und Singapur.

Das Rundschreiben enthält die folgenden Ausführungen zum Fachbereich „Deutsch als Fremdsprache":

Der Aufbaukurs 3 des Lehrwerks „KOMM BITTE" wird im Frühherbst 1975 verschickt. „KOMM BITTE" Aufbaukurs 4 als letzter Teil dieses Werks folgt 1976.

Die Aufbaukurse *3 und 4* von „KOMM BITTE" sind so angelegt, daß sie die Klassen *3 bis 5* abdecken. — Nach Ansicht der Zentralstelle sollte nach „KOMM BITTE" Aufbaukurs 4 im 5. Schuljahr der *Übergang zu „VORWÄRTS" Stufe 3* im 6. Schuljahr angestrebt werden, sofern es die einzelne Schule nicht vorzieht, mit Deutsch als Fremdsprache überhaupt erst im 4. Schuljahr zu beginnen.

„VORWÄRTS" sollte in Zukunft nicht vor dem 4. Schuljahr eingesetzt werden.

Der Übergang von „KOMM BITTE" Aufbaukurs 2 oder 3 zu „VORWÄRTS" erscheint nur so lange vertretbar, wie sich keine andere Möglichkeit bietet.

Schulen, denen die Zentralstelle eine Schlüsselsumme in Aussicht stellt, können Lehrmittel aller Art für alle Fächer erhalten. Für alle übrigen Institutionen kommt nur Material für den Deutschunterricht in Betracht.

Ankündigung des III. Bandes „Deutsch als Fremdsprache", hrsg. von der ZfA

Der dritte Band „Materialien zu Problemen und Aufgaben des Deutschen Auslandsschulwesens" stellt den Versuch dar, einen weiteren Beitrag zur Theorie und Praxis des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts zu leisten.

Neben allgemeinen Problemen der Textarbeit im Fremdsprachenunterricht mit dem Ziel, Anregungen für die Unterrichtspraxis an den Schulen im Ausland zu geben, sind bei der Zusammenstellung der Materialien vor allem solche Unterrichtsversuche und -modelle berücksichtigt worden, die von den Textinhalten her deutschlandkundliche Informationen vermitteln.

Die aufgenommenen Beispiele zeigen außerdem die Möglichkeit auf, wie man bei der Arbeit mit Texten im Unterricht Informationsaustausch und Vermittlung von Sprachfertigkeiten miteinander verbinden kann. Es soll damit verdeutlicht werden, daß Texte im fremdsprachlichen Unterricht die Funktion einer „Ausgangsgröße" für die Aneignung von bestimmten Sprachkenntnissen und die Entwicklung bestimmter Sprachfertigkeiten erfüllen sollen und können.

In den Mittelpunkt gestellt wurde jedoch der fachbezogene Text auf der Oberstufe, womit dem berechtigten Anliegen, derartige Texte in den Unterricht der letzten Klassen der Oberstufe einzubeziehen, Rechnung getragen wird. Der Teilabdruck der Textcorpora „Chemie und Physik" und „Medizin" soll nach dem Willen der Verfasser einen Diskussionsbeitrag zu dem Thema „Fachtexte im fremdsprachlichen Deutschunterricht" darstellen. Texte und Übungen wurden an den Studienkollegs Köln und Bochum mehrfach unterrichtlich erprobt. Ebenso wurden mit den Texten von Professor Kliefoth am Studienkolleg an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule bereits unterrichtliche Erfahrungen eingebracht. Die hier abgedruckten Texte — sie stellen eine Auswahl aus den Textcorpora dar — sind als Vorlege- (Textbearbeitung) und/oder Vorlesetexte (Textwiedergabe) konzipiert, denen Sprachübungen zum Wortschatz, zur Grammatik und zum Gebrauch der Lexika angeschlossen sind, wobei mit der von den Texten her gesehenen Inhaltsprogression eine Progression in dem Erlernen grammatischer und syntaktischer Strukturen sowie eine Erweiterung des Wortschatzes einhergeht.

Dem Niveau und der Zielsetzung des Oberstufenunterrichts an unseren Schulen entsprechend, wurden im wesentlichen fachorientierte Texte, die in den Spezialisierungsgrad I einzuordnen sind, zum Abdruck gebracht. Sie sollen die Fachlehrer an den Schulen zur fachdidaktischen Diskussion anregen, vor allem aber als Grundlage zu fachübergreifenden Unterrichtsversuchen dienen, im spezifischen zur Intensivierung des Sachunterrichts in deutscher Sprache unter Einbeziehung methodisch-didaktischer Prinzipien des fremdsprachlichen Deutschunterrichts.

Der theoretische Beitrag berücksichtigt hinsichtlich seiner didaktischen und methodischen Fragestellung im allgemeinen die neueren Erkenntnisse der modernen Fremdsprachen-Linguistik und Lernpsychologie, wobei im wesentlichen aufzuzeigen war, inwiefern veränderte Fragestellungen und Ergebnisse der Sprachtheorie-Dis-

kussion und Unterrichtstheorie zu einer veränderten Unterrichtssituation und -praxis führen müssen, vor allem im Hinblick auf den Bereich der Unterrichtsorganisation, den Einsatz entsprechender theorie- und praxisbezogener Lehrmittel und Lehrwerke und die Verwendung neuer Arbeitsmethoden und Arbeitsmittel im fremdsprachlichen Deutschunterricht an unseren Schulen im Ausland.

Persönliche Nachrichten

Ludwig Scheuermann 80 Jahre

Am 8. November 1975 wird Oberstudiendirektor a. D. Ludwig Scheuermann 80 Jahre alt. Seine Tätigkeit an deutschen Auslandsschulen begann er 1924 in Madrid. 1928 wurde er an die Deutsche Schule Istanbul berufen, die unter seiner Leitung zur Vollanstalt ausgebaut wurde. Sechzehn Jahre lang, in besonders schwieriger Zeit, blieb er mit dem Schicksal dieser bedeutenden deutschen Auslandsschule verbunden, bis sie 1944, zum zweiten Male in ihrer Geschichte, geschlossen werden mußte. — Ludwig Scheuermann verbringt seinen Lebensabend in Augsburg, und wir senden ihm in seine bayerische Heimat herzliche Glück- und Segenswünsche. Wir schließen uns den Worten eines seiner Istanbuler Mitarbeiter an, der ihm zu seinem 70. Geburtstag schrieb: Möge die Deutsche Schule im Ausland immer und überall durch Persönlichkeiten von gleichem Rang vertreten sein!

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Hinausgegangen:

Europa:

Weniger, Martin, VL	2933	Jaderberg ü. Varel, Tiergartenstr. 24	DS Helsinki
Jensen, Johannes, Dr. StD	2321	Stöfs, Weberkoppe 12	DS Kopenhagen
Desmarets, Peter, StR	3500	Kassel, Fröbelstr.	Reiselektor in Dänemark üb. Dt. Botschaft
Längin, Hartmut, StR	8940	Memmingen 3, Unt. Ottilienweg 15	ES Bergen/NL
Hessenauer, Axel, StR	8000	München 40, Winzerstr. 142	DS Brüssel
Boos, Karl-Heinz, StD	5568	Daun, Düsseldorfer Str. 7	ES Brüssel
Errerd, Gerhard, OStR	8470	Nabburg, Rotbühlring 28	do.
Grimm, Horst, L	6500	Mainz, Heiligkreuzweg 79	do.
Hahn, Gerold, OStR	3501	Niestetal, vom-Stein-Str. 16	do.
Heddrich, Helmuth, StR	3579	Steinatal	do.
Kohls, Jürgen, OStR	4630	Bochum, Immenweg 11a	do.
Lohse, Peter, StR	3181	Mörse, Jerichower Str. 26	do.
Mai, Eberhard, Sond	5000	Frankfurt 56, Hermannspforte 52	do.
Wurster, Gerhardt, OStR	7920	Heidenheim, Carl-Spitzweg-Str. 28	do.
Andresen, Anna, RL	7800	Freiburg, Schwarzwaldstr. 2	ES Luxemburg
Burckhardt, Manfred, Dr. OStR	8300	Landshut, Buchberg 10	do.
Schmidt, Carsten, VL	2351	Heinkenborstel, Alte Schule	do.
Donderer, Albert, OStR	8071	Hepberg, Bergstr. 14	DS Paris
Feix, Wolfdieter, StR	8000	München 40, Klausingerweg 2	do.
Karcher, Günter, StR	8000	München 50, Baubergerstr. 12	do.

Steinleitner, Helmut, VL	8974	Stiefenhofen 35	do.
Karmeyer, Gertrud, StD	7768	Stockach, Kolpingstr. 18	DS Madrid
Stuhr, Hans-Heinr., Sond	2190	Cuxhaven, Sahlenburger Weg 32	do.
Aigner, Alois, StR	8950	Kaufbeuren, Bonriederstr. 14	DS Barcelona
Barkhausen, Ernst, OStR	7820	Titisee-Neustadt, Schillerstr. 4	do.
Burmeister, Manfred, RL	2800	Bremen 33, Fritz-Haber-Str. 4	do.
Heuser, Maria, Erz	5200	Siegburg, Seidenbergstr. 54	do.
Neugebauer, Siglinde, Kg	8950	Kaufbeuren-Neugablonz, Sonnenstr. 26	do.
Schmidt, Wulf, StR	6291	Hirschhausen, Schulstr. 29	do.
Wilk, Helmut, RSL	2000	Hamburg 1, Rostocker Str. 38	do.
Dullin, Freia, L	1000	Berlin 20, Lünette 1	DS Valencia
Linse, Elisabeth, RL	4350	Recklinghausen, Hertener Str. 81	do.
Schaaff, Fritz, OStR	8130	Starnberg, Nelkenweg 9	DS Bilbao
Hub, Hermann, RL	7505	Ettlingen-Bru., Buchtzigstr. 49	DS Sevilla
Boje, Klaus, ROL	2270	Wyk/Föhr, Friesenweg 7	DS Las Palmas
Degenhardt, Hermann, OStR	6407	Schlitz, Günthergasse 25	do.
Klapproth, Dieter, OStR	6121	Unter-Mossau, Neudorf 12	do.
Eßer, Paul, StD	4060	Viersen, G.-Hauptmann-Str. 37	DS Lissabon
Bunk, Karin, Kg	8820	Gunzenhausen, Stuttgarter Str. 2b	DS Porto
Heissig, Henny, L	6610	Lebach, Dillinger Str. 8	do.
Willausch, Herbert, RL	6149	Rimbach-Albersbach, Im Rosenstock 5	do.
Coenen, Werner, OStR	4400	Münster, Wykstr. 5	DS Mailand
Ripp, Ekkehard, StR	6940	Weinheim, Freudenbergstr. 33	do.
Klatt, Norbert, RSL	3210	Elze 1, Seikenbornstr. 284	Ist. Giulia Mailand
Dähnhardt, Rolf, StR	5884	Halver, Weststr. 2	ES Varese
Zwickler, Friedhelm, Dr. OStR	6204	Taunusstein 1, Schillerstr. 34	do.
Schäfer, Karlheinz, OStR	8702	Kürnach, Am Sonnenhang 28	DS Istanbul
Renner, Konrad, OStR	6443	Sontra, Frhr.-v.-Stein-Str. 2	Erkek Lisesi Istanbul
Ther, Roderich, StR	8201	Haidholzen, Schlesierstr. 28	do.
Zimmer, Günter, ROL	6831	Oberhausen, Josefstr. 20	do.
Brüggemann, Heinrich, StD	4401	Wolbeck, Hofkamp 9b	DS Moskau
Zobel, Renate, RL	4000	Düsseldorf, Hüttenstr. 9	do.

Asien:

Berndt, Moritz, RSL	2000	Hamburg 73, Bärwalder Str. 4a	Privatschule d. Dt. Botschaft Ankara
Eichhorn, Manfred, OStR	2000	Hamburg 50, Nöltingstr. 5	DS Teheran
Egenhoff, Manfred, OStR	2903	Bad Zwischenahn, Mozartstr. 7	do.
Fabry, Philipp, Dr. OStD	6601	Schafbrücke, Hirschbergstr. 19	do.
Reickel, Wilfried, StR	8215	Marquartstein, Landschulheim	do.
Cramer, Martin, OStR	5800	Hagen, Haldener Str. 7	DS Djakarta
Lier, Hans, Dr. OStR	6550	Bad Kreuznach, Lina-Hilger-Str. 19	DS Tokio
Sand, Brigitte, L	2057	Wentorf, Sandweg 37	do.
Werner, Karlheinz, OStR	8788	Bad Brückenau 1, Buchwaldstr. 41	do.

Amerika:

Denzel, Waldemar, StR	8080 Fürstenfeldbruck, P.-Rosegger-Str. 1	Internat. Schule der UN New York
Hofheinz, Horst, ROL	7505 Ettlingen, Hohewiesenstr. 30	do.
Fock, Peter, OStR	8721 Dittelbrunn, Ahornstr. 28	DS Mexiko-Stadt
Vierhaus, Andrea, SozPäd	6202 Wiesbaden-Biebrich, Simrockstr. 16a	do.
Rinke, Ernst, Dr. Doz	Den Haag, Norenburg 123	Reg.-Fachberater für Deutsch üb. Gen.-Konsulat Curitiba/ Bras.

Aus aller Welt

Deutschland

Veröffentlichung der einheitlichen Abiturprüfungsanforderungen

Am 6. Februar dieses Jahres hat die Kultusministerkonferenz eine „Vereinbarung über die Anwendung einheitlicher Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe" beschlossen. Zu dieser Vereinbarung wurden bis zum 27. Juni 1975 insgesamt 13 vom Schulausschuß und besonderen Fachkommissionen vorbereitete Fachvorlagen für einheitliche Prüfungsanforderungen gebilligt, und zwar für die Fächer

Mathematik,	Französisch,
Physik,	Musik,
Biologie,	Evangelische
Deutsch,	Religionslehre,
Griechisch,	Katholische
Latein,	Religionslehre und
Englisch,	Gemeinschaftskunde.

Die Fachvereinbarungen kommen in diesen Tagen in Einzelheften für jedes Fach zur Veröffentlichung. Jedes Heft enthält außer der jeweiligen Fachvereinbarung den Text der allgemeinen „Vereinbarung über die Anwendung einheitlicher Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung" sowie die von der Kultusministerkonferenz dazu nach einstimmiger Empfehlung ihres Schulausschusses beschlossenen „Erläuternden Hinweise". Die Hefte erscheinen im *Luchterhand-Verlag* Berlin-Neuwied und sind im Buchhandel erhältlich. Für den Dienstgebrauch in der Schule kommen außerdem auch durch Kultusministerien der Länder Exemplare zur Verteilung.

Ziele der Vereinbarung

Die Vereinbarung über die Anwendung einheitlicher Prüfungsanforderungen ergänzt die am 13. Dezember 1973 beschlossene „Vereinbarung über die Abiturprüfung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II" (Beschluß der KMK vom 13. 12. 1973 i. d. F. vom 6. 5. 1974) durch Aussagen über Prüfungsverfahren, Prüfungsinhalte und Bewertungskriterien in den einzelnen Fächern der Abiturprüfung. In dem von den Ländern im Oktober 1972 geschlossenen Staatsvertrag über die Vergabe von Studienplätzen hatten die Länder gemäß Art. 11 Abs. 8 vereinbart, daß für die Bewertung der Reifezeugnisse einheitliche Maßstäbe zu entwickeln sind. Dem hat die Kultusministerkonferenz mit ihren Beschlüssen entsprochen. Die Vereinbarung vom 6. Februar 1975 über einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung soll sicherstellen, daß durch die Beschreibung der vom Schüler erwarteten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem Fach, durch Aussagen über Lernzielstufen, Lernzielkontrolle und Bewertungskriterien, Art und Anzahl der Prüfungsaufgaben und Ablauf der schriftlichen und mündlichen Prüfung künftig eine größtmögliche Einheitlichkeit bei der Abiturprüfung der neugestalteten Oberstufe erreicht wird. Eine solche Vereinheitlichung der Maßstäbe ist

notwendig, da durch die „Rechtsverordnung zur Durchführung des Staatsvertrages über die Vergabe von Studienplätzen" vom 22. 5. 1973 dem Notendurchschnitt der Hochschulzugangsberechtigung, für deren Verleihung die Schule zuständig ist, eine bestimmende Rolle zugewiesen ist.

Die nunmehr beschlossenen und veröffentlichten einheitlichen Prüfungsanforderungen berücksichtigen die Curriculumentwicklung in den Ländern und die vorliegenden schulpraktischen Erfahrungen. Sie sollen gleichwohl noch in einer *Erprobungsphase* auf ihre Anwendbarkeit und ihre praktischen Auswirkungen überprüft werden. Von der Kultusministerkonferenz wird in dieser Phase auch eine Diskussion der Prüfungsanforderungen in der interessierten Öffentlichkeit erwartet. Nach Überprüfung der Anforderungen soll dann gem. der Vereinbarung eine abschließende Regelung im Schuljahr 1976/77 getroffen werden.

(Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK 6/75 v. 21. 7. 75)

Europa

IX. Sitzung der Ständigen Konferenz der Europäischen Erziehungsminister

Die Sitzung fand auf Einladung des schwedischen Erziehungsministers vom 9.—12. Juni 1975 in Stockholm statt.

Themen der Konferenz waren

(1) — Recurrent education (Ausbildung und Praxis in periodischem Wechsel — Hauptthema),

(2) — die Empfehlungen der ad-hoc-Konferenz über das Bildungswesen für Wanderarbeitnehmer (November 1974 in Straßburg),

(3) — Prüfung vordringlicher Bereiche für Handeln und Zusammenarbeit in Europa (im Bildungswesen).

Die IX. Sitzung war wie die vorhergehenden Sitzungen durch den Ausschuß hoher Beamter der Ständigen Konferenz der Europäischen Erziehungsminister gemeinsam mit dem Konferenz-Sekretariat (beim Europarat in Straßburg) vorbereitet worden.

Zur Vorbereitung des Hauptthemas (recurrent education) diente u. a. noch der sog. clarifying report (analytischer Bericht) der OECD sowie Einzelstudien der OECD und des Europarates und eine Diskussionsunterlage der Leitenden Regierungsbeamten.

In den Tätigkeitsbericht über die internationale Zusammenarbeit führte der niederländische Erziehungsminister van Kemenade ein, während der Präsident der Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren der Schweiz, Staatsrat Jeanneret, die Schlußfolgerungen und Empfehlungen der im November 1974 in Straßburg veranstalteten ad-hoc-Konferenz über das Bildungswesen für Wanderarbeitnehmer vortrug. Neben einigen Aufnahmeländern unterstrichen vor allem die Entsendeländer von Wanderarbeitnehmern die Bedeutung dieses Themas.

Resolutionen

Zu den drei Themen wurden zum Abschluß der Konferenz von Redaktionsgruppen erarbeitete *Resolutionen* verabschiedet, deren Hauptgedanken wie folgt zusammenzufassen sind:

— Resolution I: „RECURRENT EDUCATION"

„recurrent education" als Ausgleich für einseitige Gewichtungen im Bildungswesen, Ausgleich ungleich erworbener Chancen, Bedeutung für die Gestaltung des Arbeitslebens und der Freizeit, jedoch nicht als Alternative zu traditionellen Bildungsangeboten, insbesondere nicht angesichts der Abhängigkeit des beruflichen Weiterbildungsinteresses von Schwankungen der Konjunkturentwicklung.

Empfohlen werden:

— Bildungsangebote für die Altersgruppe 16—19 als Vorbereitung auf die Berufswelt wie aber auch für die Wiederaufnahme späterer weiterführender Bildungsabschnitte;
— Vermehrte Einbeziehung der individuellen Berufserfahrung in die Zulassungsvoraussetzungen zum Hochschulstudium;
— Ausrichtung des post-sekundaren Bildungswesens an den individuellen Erfahrungen und Bedürfnissen;

— Koordinierung der Bereichspolitiken: Erziehung, Arbeitsmarkt und Soziales;
— Möglichkeiten bezahlten Bildungsurlaubs;
— Recht auf spätere Bildungs- und Ausbildungsphasen;
— Ausgleich der staatlichen Aufwendungen für die Erst- (= Jugend-) und Erwachsenenbildung.

Resolution II: „BILDUNG FÜR WANDERARBEITNEHMER"

Ausgehend von der ad-hoc-Konferenz (November 1974) in Straßburg werden weitere bilaterale Kontakte und Absprachen zwischen Entsende- und Aufnahmeländern empfohlen, insbesondere hinsichtlich folgender praktischer Einzelmaßnahmen:

— Gleicher Zugang, gleiche Chancen;
— Eingliederung in Kultur- und Arbeitsleben des Aufnahmelandes bei gleichzeitiger Schaffung der Voraussetzungen für eine Re-Integration im Heimatland;
— Schaffung von Vorbereitungs- bzw. Aufnahmeklassen;
— Gegenseitige Anerkennung („acceptance") von Zwischen- und Abschlußzeugnissen;
— Koordinierung der verschiedenen Maßnahmen im Aufnahmeland;
— Bereitstellung entsprechender Forschungsergebnisse (Sprach-, Berufs- und allgemeine Schulausbildung) für die internationale Zusammenarbeit.

Resolution III: „INTERNATIONALE EUROPÄISCHE ZUSAMMENARBEIT"

Betonung der Autonomie der EEMK, jedoch Notwendigkeit der Reform ihrer Arbeitsweise (Verstärkung des Dialogcharakters); komplementäre Funktion der verschiedenen internationalen Organisationen:
— Aufgabe der EEMK: Definition politischer Prioritäten für die europäische Kooperation im Bildungswesen, Forum des Austausches und des Dialoges über gemeinsame Fragestellungen.
— Prioritäten:
  Vor- und Grundschulerziehung
  Schule und Gesellschaft bzw. Gemeinschaft
  Sekundarstufe I
  Wandel in der Wahl der Berufs- und Studienfelder im naturwissenschaftlich-technologischen Bereich (auf schwedischen Wunsch alsbald entsprechende ad-hoc-Konferenz in Straßburg).

(Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK 7/75 v. 28. 7. 75, gekürzt)

Deutsch-französisches Abitur in Versailles

Nach Saarbrücken und Berlin wird ab Herbst 1975 das Hoche-Lyzeum in Versailles als dritte Schulanstalt eine Abteilung zur Vorbereitung des deutsch-französischen Abiturs gründen.

Das durch eine Regierungskonvention zwischen Bonn und Paris am 10. Februar 1972 geschaffene Diplom krönt ein harmonisiertes Lehrprogramm, das nicht nur eine perfekte Zweisprachigkeit, sondern auch eine tiefgehende Kenntnis der kulturellen und wissenschaftlichen Realität des anderen Landes anstrebt. Dieses Reifezeugnis berechtigt zum Studium an deutschen wie auch an französischen Hochschulen.

(Informationsblätter der Französischen Botschaft in Bonn, Nr. 155 v. 25. 7. 1975)

Anerkennung von Reifezeugnissen der Deutschen Schule Brüssel nach der Neugestaltung der Oberstufe

Die Deutsche Schule Brüssel erprobt eine Neugestaltung ihrer Oberstufe. Der Reform liegen die Bestimmungen der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz vom 7. Juli 1972 zugrunde. Auf Empfehlung ihres Ausschusses für das Auslandsschulwesen hat die Kultusministerkonferenz daher beschlossen, Abiturzeugnisse der Deutschen Schule Brüssel, die auf der Grundlage der Bestimmungen der Vereinbarung vom 7. Juli 1972 erteilt werden, den an Gymnasien in der Bundesrepublik Deutschland erworbenen Zeugnissen der allgemeinen Hochschulreife gleichzustellen. Die

Zeugnisse erhalten einen entsprechenden Vermerk.

(Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK 6/75 v. 21. 7. 75)

Deutsche Schule Mailand

Der Jahresbericht 1974/75 der DS Mailand, letztmals von Armin Theuerkauf redigiert, der inzwischen nach 7jähriger Tätigkeit in den heimatlichen Schuldienst nach Goslar zurückgekehrt ist, enthält neben wertvollen Beiträgen über den Deutschunterricht in Kindergarten und Grundschule und den üblichen statistischen Angaben zwei bemerkenswerte Studien über das deutsch-italienische Verhältnis. Frau Pizzi Schiaroli schreibt über die Darstellung der Deutschen in der zeitgenössischen italienischen Literatur („I Tedeschi, questi sconosciuti"), Herr Burkhard Stauber über „Aspekte deutscher Italiendichtung im 20. Jahrhundert". Ein Beitrag von Klaus Gruhn über „Die Internationale Schule protestantischer Familien in Mailand (1860—1919)" setzt den Rückblick auf die Vorgeschichte der DS Mailand aus dem Jahresbericht 1973/74 fort.

G. Lepiorz

Sonstige Länder

70 Jahre DS der Borromäerinnen Kairo

Mit Abschluß des Schuljahres 1973/74 blickt die Schule auf eine 70jährige Geschichte zurück.

Sie wurde 1904 gegründet und — abgesehen von einer siebenjährigen Unterbrechung durch den Ersten Weltkrieg — sowohl während des Zweiten Weltkrieges wie zur Zeit der abgebrochenen diplomatischen Beziehungen zwischen Ägypten und der Bundesrepublik Deutschland ungestört weitergeführt.

Der 1912 begonnene Bau des Schulhauses wurde 1928 mit dem Abriß des Turmes und dem Anbau eines Klassentraktes fortgesetzt; 1968 war die Schülerzahl so gewachsen, daß ein groß angelegter Erweiterungsbau in Angriff genommen und innerhalb eines Jahres vollendet wurde. In den Folgejahren erhielt die Schule moderne naturwissenschaftliche Fachräume; Sprachlabor, Turnhalle und Lehrschwimmbecken werden 1975 bezugsfertig sein.

Die äußere Erweiterung spiegelt den innerschulischen Ausbau wider. Auf Wunsch der Eltern wurde die Schule im Jahre 1965/66 um den Oberstufenzweig erweitert. Im Jahre 1967 legten 8 Schülerinnen der Schule erstmalig die ägyptische Reifeprüfung (nur mathematischer Zweig) ab, in den kommenden zwei Jahren stieg die Zahl auf 13 bzw. 16 (nur literarischer Zweig), und seit 1969/70 (42 Absolventinnen) führt die Schule zweizügig (mathematischer und literarischer Zweig) zum Abschluß. Seit 1970 sind alljährlich — mit Ausnahme des Berichtsjahres — Absolventinnen der Schule unter den zehn Besten des ganzen Landes. In 8 Jahren erreichten von 235 Schülerinnen insgesamt nur 2 (d. h. 0,7 %) das Zeugnis der ägyptischen Reife nicht — bei einer Durchfallsquote von nahezu 50 % auf Landesebene. Diese überdurchschnittlich guten Ergebnisse haben mit dazu beigetragen, daß die Schule in diesem Land des strengen Numerus clausus zu den bevorzugten Ausbildungsstätten zählt.

Daß sich die kulturpolitische Wirksamkeit der Schule über ihren engen Rahmen hinaus erstreckt, wird sichtbar, wenn man den weiteren Werdegang der Schülerinnen verfolgt und feststellt, daß bereits in den wenigen Jahren, die dieser Untersuchung zugrunde liegen, wichtige Funktionen in verschiedenen Fachbereichen durch Ehemalige besetzt worden sind.

Die Dozenten der Universitäten (besonders der germanistischen Abteilung) heben übereinstimmend hervor, daß die Schülerinnen unserer Schule besonders gute Studentinnen werden, die an logisches Denken und kritisches Arbeiten gewöhnt und besonders in den Seminaren die aktivsten Mitarbeiter sind. So gewinnen denn auch alljährlich ehemalige Schülerinnen auf den Universitäten bei den Jahresabschlußprüfungen Preise und Ferienstipendien für Deutschland. Von 4 Ehemaligen, die im Sommer 1974 Stipendien für die Universität Trier gewannen, kamen 2 nach den Ausscheidungstests aufgrund ihrer guten Deutschkenntnisse in die 1. Gruppe (von

insgesamt 9 Gruppen), 2 in die 3. Gruppe. In der 1. Gruppe befanden sich vorwiegend Deutschlehrer! Den Abschlußtest bestanden alle 4 mit „sehr gut"; eine von ihnen wurde von der gesamten Stipendiatengruppe (120 Teilnehmer) ausgewählt, die Abschiedsrede zu halten.

Rückblickend auf 70 Jahre dürfen wir festhalten, daß die Schule einen wichtigen Platz innerhalb des Bildungsgefüges des Gastlandes erworben hat. Sie ist eine von Unterrichtsbehörden und Eltern geschätzte, modellhafte Ausbildungsstätte geworden; modellhaft nicht zuletzt durch den Versuch, die didaktischen und methodischen Vorstellungen des Gastlandes mit den die deutsche Unterrichtsarbeit bestimmenden Prinzipien in Einklang zu bringen. Immer häufiger werden in den letzten Jahren die Lehrkräfte aller Fachrichtungen — vor allem auf musischem und naturwissenschaftlichem Gebiet — für die Gestaltung neuer Unterrichtsprogramme für das ägyptische Schulwesen um Rat gebeten.

Besondere Anerkennung findet die Tatsache, daß die Schülerschaft — im Gegensatz zu einigen anderen ausländischen Privatschulen im Lande — keine privilegierte soziale Elite darstellt, sondern sich aus allen bildungsfreundlichen Kreisen der Bevölkerung rekrutiert. Die zu Beginn des Berichtsjahres eingeführten Aufnahmebedingungen für den Kindergarten, die die Auslese aus einem immer stärker werdenden Anmeldeangebot objektivieren sollen, wurden zwar von einigen Eltern als hart, von den Erziehungsbehörden jedoch als sozial gerecht bezeichnet, da sie auf dem Prinzip der Chancengleichheit beruhen.

(Aus dem Jahresbericht 1973/74 der Schule)

Das Projekt INEM in Kolumbien

Mit der Eröffnung der „Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada" (INEM) wurde 1970 in Kolumbien 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 und Gesellschaftskundlichen Zweig erworben werden.

In den 19 INEM in Kolumbien wurden im Schuljahr 1974/75 etwa 40 000 Schülerinnen und Schüler unterrichtet, davon 3901 am INEM-Cali (1. B.: J. 777/M. 323, 2. B.: J. 623/M. 266, 3. B.: J. 430/M. 210, 4. B.: J. 423/M. 143, 5. B.: J. 265/M. 159, 6. B.: J. 203/M. 79).

Die INEM führen die Schüler in sechs Jahren zum Bachillerat. Sie werden von Kindern der einkommensschwachen Bevölkerungsgruppen besucht. Das Schulgeld richtet sich nach den Einkünften der Erziehungsberechtigten und stellt im allgemeinen nur eine „Anerkennungsgebühr" dar.

Nach dem 2. Bachilleratsjahr stehen den Schülern die Fächer Englisch, Französisch und Deutsch zur Wahl, und zwar 5 Stunden für die erste und 3 Wochenstunden für die zweite Fremdsprache.

Im Rahmen des Projekts „Einführung des Deutschunterrichts in den INEM" wurden acht deutsche Lehrer von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen an die INEM entsandt. Von ihnen wird erwartet, daß sie über die unterrichtliche Tätigkeit hinaus alle Möglichkeiten zur Kooperation wahrnehmen, die sich in den INEM in mannigfaltiger Weise bieten (Informationen über Deutschland, Lehrerweiterbildung, Übersetzungen, Vergleichende Literatur- und Theaterkritik, Deutsche Klubs mit Diskussionen, Filmvorführungen usw., Zusammenarbeit mit Universitäten, Deutschen Schulen, dem Servicio Nacional de Aprendizaje — SENA — und anderen Bildungsstätten).

Fremdsprachenlehrer der INEM, die in Deutschland als Lehrer für das Fach „Deutsch als Fremdsprache" ausgebildet werden, sollen in Zukunft das Projekt weiterführen.

Es ist geplant, Termine und Bedingungen für die Aufnahmeprüfungen der INEM öffentlich auszuschreiben, damit eine echte Chancengleichheit gewährleistet wird und

nur die wirklich Begabten aufgenommen werden. Schon jetzt zeigt sich als Folgeerscheinung der sozialen Öffnung, daß sowohl die aus dem Ausland importierten als auch die in Kolumbien traditionell überkommenen gesellschaftspolitischen Vorstellungen in Frage gestellt werden. Die Zukunft wird zeigen, ob in den INEM die Entwicklung eigenständiger und verantwortungsbewußter Wertsetzungen möglich ist.

Die Bildungskonzeption der INEM ist Teil des Organisationsgefüges, in dem berufliche Ausbildung und Allgemeinbildung gleichwertige Komponenten sind. Der Ausspruch „Die Schule hat dem Leben zu dienen" erhält in diesem Zusammenhang einen besonderen Akzent.

Bei der Neugestaltung der Sekundaria in Kolumbien nach dem INEM-Modell steht z. Z. der Stellenwert der „jornadas populares" (Aufnahme von ärmeren Schülern in die Privatschulen mit Ausbildung in Nachmittagskursen) und der „vocacionales" (Wahlfächer zur beruflichen Orientierung) zur Diskussion. Durch Erfahrungswerte soll herausgestellt werden, in welcher Weise die verschiedenen Bildungsgänge der beruflichen und allgemeinen Bildung zusammengefaßt werden können. Die Diskussion mit Interessengruppen (Privatschulen, relig. Schulen) führte zum Erkennen der Hauptprobleme und zur Erarbeitung eines Strukturplans als Richtschnur zum Finden einer angemessenen Lösung.

Mit der neuen Konzeption, den Bildungsbereich an den Erfordernissen des Landes zu orientieren, ergeben sich Eingriffe in Privilegien, die bisher als selbstverständlich galten. Die demokratische Auseinandersetzung im pädagogischen Bereich als Wahrnehmung von Einzel- und Gruppeninteressen ist legitim, und es ist zu hoffen, daß Modellversuche, Lehrplanentwicklungen und Aufstellungen von Curricula zu einer sinnvollen und überschaubaren Koordinierung der Reformbestrebungen in Kolumbien führen werden.

Dr. B. von der Linden
(Aus dem Jahresbericht der DS Cali 1974/75)

Buchbesprechungen

Jochen Aumiller/Till Uwe Keil: **Terror der Viren.** Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1974. 144 S. mit zahlr. einfarb. Abb., 13,9×21,4 cm, kart.-lam. DM 22,—.

Der Hauptschriftleiter Dr. med. Aumiller und der Redakteur Dipl.-Biol. Keil der Zeitschrift „Ärztliche Praxis" haben durch das Moderieren medizinischer Magazine bei Funk und Fernsehen Erfahrung und Können gesammelt, komplizierte biologisch-medizinische Vorgänge gemeinverständlich aufzubereiten. Das kommt dem Bande sehr zustatten. Nach einer kurzen geschichtlichen Einführung werden der Bau und die Arbeitsweise besonders an dem Beispiel der Bakteriophagen erklärt. Infektionsfolgen bei Röteln, Polio, Pocken und Hepatitis verdeutlichen die Gefährdung durch Viren, die schon im Mutterleib beginnt. Neben der kaum bekannten Kuru-Erkrankung bei den Kannibalen auf Neu-Guinea wird auf die Möglichkeit einer Virus-Beteiligung bei der Autoaggression der Multiplen Sklerose hingewiesen. Ein breiter Raum ist der Krebs-Virus-Problematik gewidmet. Impfung und Therapie bilden den Abschluß. Hervorzuheben ist, daß in diesem Band eine Fülle von Fakten und Arbeitsmethoden ausgebreitet, aber stets die Zurückhaltung, ja Bescheidenheit des Forschers gegenüber den so schwer durchschaubaren Vorgängen im Organismus betont werden. Das Buch ist für den Biologielehrer eine gediegene Ergänzung des Lehrbuches, es kann auch, trotz des Preises, im Kursunterricht der Oberstufe als Leitfaden in der Hand eines jeden Schülers gute Dienste leisten, denn es führt in einem engen Bereich an die wissenschaftliche Forschung heran.

W. Krieß

Dieter Heß: **Entwicklungsphysiologie der Pflanzen** (studio visuell). Verlag Herder,

Freiburg/Basel/Wien 1975. 128 S. mit zahlr. ein- u. mehrfarbigen Abb., 16,3 ×24 cm, geb. DM 22,—.

Die bekannte Studienbuchreihe (siehe Bespr. in 3/73, 10/73 und 2/75) ist um ein ausgezeichnetes Buch erweitert worden. Im Gegensatz zu dem Band Entwicklung (der Tiere) behandelt dieser im wesentlichen die Grundzüge der allgemeinen Botanik. Die einzelnen Kapitel beschreiben die Entwicklungsphasen der höheren Pflanzen und untersuchen mittels kausalanalytischer Methoden die ihnen immanenten Lebensprozesse: die Samenkeimung, das Wachstum des Keimlings, die molekularbiologischen Grundlagen der Zelldifferenzierung, Reiz- und Bewegungsvorgänge sowie die Ausbildung und Funktionsweise des Photosyntheseapparates; ferner die Wechselbeziehungen der anatomischen Strukturelemente innerhalb des Pflanzenkörpers einerseits und der Pflanze mit ihrer belebten Umwelt andererseits sowie die Alterungserscheinungen in den Geweben; zuletzt die Erscheinungsformen der Fortpflanzung und den Ablauf der Embryonalentwicklung. Die Darstellung ist wissenschaftlich exakt, didaktisch sauber aufbereitet und in einem flüssigen, einprägsamen Stil geschrieben; sie verlangt grundlegende Kenntnisse in Chemie und allgemeiner Biologie. Das Werk ist hervorragend ausgestattet mit Randskizzen, Schemazeichnungen, Tafelübersichten und Farbfotos. Der breite Rand enthält methodische Ergänzungen, Seitenhinweise und Angaben über einsetzbare Super-8-Filme; es ist noch genügend Platz für eigene Einträge über weiteres Medienmaterial oder Literaturhinweise. Dem Schulpraktiker wird das Literaturverzeichnis neuesten Standes besonders wegen der Praktikumsbücher nützlich sein, weil er dort die Anweisungen zu den zahlreichen Versuchen und Experimenten des vorliegenden Botanikkurses finden kann. Das Buch sollte in allen Lehrer- und Studienbibliotheken bereitstehen. A. Riedl

Zeitschriftenschau

kindergarten heute, zeitschrift für erziehung im vorschulalter (Herder).

Der Übergang vom Kindergarten zur Schule ist nicht nur für die Kinder ein entscheidender Schritt. Auch die Eltern und die Erzieherinnen überlegen, ob sie den Bedürfnissen der Kinder gerecht geworden sind: Was wird von einem Kind erwartet, wenn es in die Schule kommt? Welche Rolle spielt sein Sozialverhalten? Kann es den Schulweg alleine bewältigen? Wie können wir die Fünfjährigen darauf vorbereiten, daß sie es im kommenden Jahr schaffen?

Immer kommt es auf die gute Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Kindergarten an. Nur wenn sie gewährleistet ist und immer neu versucht wird, ist eine gute Arbeit im Kindergarten möglich, und dazu möchten die Beiträge des Heftes 3/75 helfen.

Mit großer Selbstverständlichkeit wird von den Kindern erwartet, daß sie teilen können. Wie aber steht es um den Besitz bei vorschulpflichtigen Kindern? Das ist die Frage des Leitartikels und eine der Antworten: Gegen die Versuchung, soziales Verhalten des Kindes durch Befehl zu demonstrieren, sollte der Gedanke helfen, daß soziales Verhalten zum Teilen, aber erzwungenes Teilen nicht zu sozialem Verhalten führt. R. Schröter

Anschriften der Mitarbeiter

Abteilungspräsident Engelbart Onnen, Bundesverwaltungsamt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, 5 Köln 1. Postfach 108 008. — Dr. Georg Ullmann, ebd. — Eberhard Haar, Deutsche Schule, P.O.B. 549, Addis Abeba (Äthiopien).

Orts-, Nah- und Fernumzüge

KÜHNE & NAGEL

Internationale Möbeltransporte

KÜHNE & NAGEL

Überseeumzüge Verpackung

KÜHNE & NAGEL

Möbellagerung Versicherung

KÜHNE & NAGEL

Rufen Sie einfach

Aachen Telefon 3 76 61	Hamburg Telefon 30 10 621
Bonn-Duisdorf Telefon 62 40 01	Hannover Telefon 4 60 22 62
Bremen Telefon 3 60 54 48	Koblenz Telefon 8 10 41/42
Düsseldorf Telefon 30 60 23 11	Köln Telefon 76 60 21
Frankfurt Telefon 4 00 42 57	München Telefon 8 89 03 13
Stuttgart Telefon 56 16 71	

KÜHNE & NAGEL



Diese Fachzeitschrift informiert Deutschlehrer im In- und Ausland über neuere Entwicklungen und Ergebnisse der Linguistik sowie der Lern- und Sprachpsychologie. Anregungen für die eigene Unterrichtsarbeit werden durch Aufsätze zur Didaktik und Methodik des Faches Deutsch als Fremdsprache und die Präsentation exemplarischer Materialien geboten.

4 Hefte jährlich (je 48 Seiten) kosten im Abonnement DM 10,– zuzüglich Porto.

Soeben erschienen:

Leistungskontrolle im Fremdsprachenunterricht

Spezialbibliographie 2 der Bibliographie Moderner Fremdsprachenunterricht

112 Seiten, kartoniert, DM 15,–,
Hueber-Nr. 6790

Rund 260 Buchtitel und Fachartikel aus den Jahren 1970 bis Anfang 1975 mit Register.

MAX HUEBER VERLAG

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automöbellastzügen
von und nach allen Orten
der Bundesrepublik

sorgfältig,
pünktlich,
zuverlässig
seit 1868
im Familienbesitz

Carl Grove
Internationale Möbelspedition
33 BRAUNSCHWEIG Auguststr. 4/5 Ruf 4 65 44 / 45

Fordern Sie bitte meine Referenzenliste an

Heutiges Deutsch

Linguistische und didaktische Beiträge für den deutschen Sprachunterricht.

Veröffentlicht vom Institut für deutsche Sprache und vom Goethe-Institut.

Neuerscheinungen 1975

Reihe I: Linguistische Grundlagen

Band 3: Bernhard Engelen

Untersuchungen zu Satzbauplan und Wortfeld in der geschriebenen deutschen Sprache der Gegenwart

Teil 1:
244 Seiten, kartoniert, DM 18,–,
Hueber-Nr. 6703

Teil 2: Verblisten
316 Seiten, kartoniert, DM 22,–,
Hueber-Nr. 6705

Band 5: Hermann Gelhaus

Das Futur in ausgewählten Texten der geschriebenen deutschen Sprache der Gegenwart
Studien zum Tempussystem

308 Seiten, kartoniert, DM 22,–,
Hueber-Nr. 6754

Band 6: Franz-Josef Berens

Analyse des Sprachverhaltens im Redekonstellationstyp „Interview"
Eine empirische Untersuchung

204 Seiten, kartoniert, DM 15,–,
Hueber-Nr. 6775

Reihe II: Texte

Band 3:

Texte gesprochener deutscher Standardsprache III
„Alltagsgespräche"
Herausgegeben und eingeleitet von Harald P. Fuchs und Gerd Schank

172 Seiten, kartoniert, DM 14,–,
Hueber-Nr. 6787

Die Bände sind für Deutschlehrer im Ausland von besonderem Interesse.

Max Hueber Verlag · D-8045 Ismaning/München, Krausstr. 30

Handbücher für Studium und Lehre

Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften

Ein Lehrbuch für Ausländer von Günter Schade. 5., durchgesehene Auflage, 261 Seiten, DIN A 5, kartoniert und kaschiert, DM 15,80

Geschichte der deutschen Sprache

von Fritz Tschirch. I. Die Entfaltung der deutschen Sprachgestalt in der Vor- und Frühzeit. 2., überarbeitete Auflage, 194 Seiten, 2 Abb., DIN A 5, kartoniert und kaschiert, DM 11,80 — Grundlagen der Germanistik, Band 5

II. Entwicklung und Wandlungen der deutschen Sprachgestalt vom Hochmittelalter bis zur Gegenwart. 2., verbesserte und vermehrte Auflage, 298 Seiten, 1 Tafel und 8 Textabb., DIN A 5, kartoniert und kaschiert, DM 19,80 — Grundlagen der Germanistik, Band 9

Einführung in die deutsche Wortbildungslehre

von Johannes Erben. 160 Seiten, DIN A 5, kartoniert und kaschiert, DM 14,80 — Grundlagen der Germanistik, Band 17

Vom Urgermanischen zum Neuhochdeutschen

Eine historische Phonologie von Herbert Penzl. 166 Seiten, DIN A 5, kartoniert und kaschiert, DM 17,80 — Grundlagen der Germanistik, Band 16

Bücherkunde für Germanisten — Studienausgabe

von Johannes Hansel, bearbeitet von Lydia Tschakert. 6., vermehrte Auflage, 197 Seiten, DIN A 5, kartoniert und kaschiert, DM 12,80

Personalbibliographie zur deutschen Literaturgeschichte — Studienausgabe

von Johannes Hansel, bearbeitet von Carl Paschek. 2., neubearbeitete und ergänzte Auflage, 258 Seiten, DIN A 5, kartoniert und kaschiert, DM 26,—

Hermann-Hesse-Bibliographie

Primär- und Sekundärschrifttum in Auswahl von Martin Pfeifer. 104 Seiten, DIN A 5, kartoniert und kaschiert, DM 16,—

Vor Hrotsvit bis Folz und Gengenbach

Eine Geschichte des mittelalterlichen deutschen Dramas von David Brett-Evans.

I. Von der liturgischen Feier zum volkssprachlichen Spiel. 214 Seiten, DIN A 5, kartoniert und kaschiert, DM 19,80 — Grundlagen der Germanistik, Band 15

II. Religiöse und weltliche Spiele des Spätmittelalters. 218 Seiten, DIN A 5, kartoniert und kaschiert, DM 19,80 — Grundlagen der Germanistik, Band 18



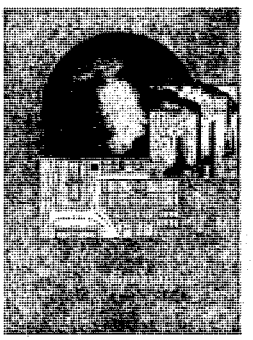
ERICH SCHMIDT VERLAG

Berlin 30 · Bielefeld · München 60

Geographie







Das lernzielorientierte
Unterrichtswerk
im Medienverbund

Schülerbände
Lehrerbände
Arbeitshefte
Lesehefte
Aufbautransparente
Senkrechtluftbilder
Diareihen
Kurzprogramme
Lernerfolgstests
Arbeitsstreifen Super 8

Ernst Klett Verlag
7 Stuttgart 1
Postfach 809

Neue Lehr- und Übungsbücher für den Fremdsprachenunterricht

Italienisch für Sie Band 1

von Peter Lehmberg und Laura Piccinelli-Balocchi

176 Seiten, mit Zeichnungen, Schwarz-Weiß-Fotos und 4 Seiten Farbfotos, kartoniert, DM 13,–, Hueber-Nr. 5067

Ein auf drei Teile angelegtes Lehrwerk für Jugendliche und Erwachsene.

Aufnahmen sämtlicher Lektionstexte: 3 Schallplatten (DM 18,–) - Aufnahme sämtlicher Lektionstexte ohne und mit Nachsprechpausen: 2 Tonbänder (DM 130,–) oder 2 Compact-Cassetten (DM 53,–). In Vorbereitung: Lehrerheft, Arbeitsbuch.

Spanisch für Sie Band 3

von Wolfgang Halm und Federico Latorre

172 Seiten, mit Zeichnungen, Schwarz-Weiß-Fotos und 4 Seiten Farbfotos, kartoniert, DM 14,–, Hueber-Nr. 4027

Mit dieser Neuerscheinung ist das dreibändige Lehrwerk für einen kommunikationsorientierten Spanischunterricht abgeschlossen.

Lehrerheft (DM 4,50) - Aufnahme sämtlicher Lektionstexte: 1 Tonband (DM 55,–) oder 1 Compact-Cassette (DM 25,–).

Fraseología española en su contexto

von José María Domínguez

260 Seiten, kartoniert, DM 26,–, Hueber-Nr. 4023

Eine Übersicht über die gebräuchlichsten idiomatischen und phraseologischen Wendungen der modernen spanischen Sprache, dazu jeweils eine Definition in Spanisch und Beispielsätze.

Englische Taschengrammatik - English Pocket Grammar

von Hans G. Hoffmann

80 Seiten, kartoniert, DM 5,50, Hueber-Nr. 2185

Alle wichtigen Grammatikbereiche werden erfaßt: durch idiomatische Original-Satzbeispiele mit Übersetzungen, durch einprägsame Regeln und Tips, durch zweisprachige Grammatikbegriffe sowie Wort- und Sachregister.
Für Schüler im 1.–3. Lernjahr besonders geeignet!

sprachen der welt **hueber**

Max Hueber Verlag
D-8045 Ismaning/München, Krausstr. 30

JETZT KOMPLETT IN VIER BÄNDEN!

DER NEUE MURET-SANDERS

Langenscheidts
ENZYKLOPÄDISCHES WÖRTERBUCH
der englischen und deutschen Sprache

Der vierte Band des größten englisch-deutschen und deutsch-englischen Wörterbuches unserer Generation ist damit fertiggestellt.

Die vier Bände bieten 380 000 Stichwörter mit weit über einer Million Übersetzungen. Innerhalb dieser Grenzen wurde eine gewisse Universalität angestrebt, eine ausgewogene Darstellung von gemeinsprachlichem Wortschatz und 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.

Die gleichberechtigte Behandlung des Britischen und Amerikanischen Englisch war eine Selbstverständlichkeit. Wichtige Ausdrücke der regionalen Umgangssprache wurden ebenso als Stichwörter aufgenommen wie die spezifischen Besonderheiten in der Sprache der deutschsprachigen Nachbarländer. Der Wiedergabe von Anwendungsbeispielen, idiomatischen Wendungen, Redensarten und Sprichwörtern wurde bei der jahrzehntelangen Arbeit an diesem Wörterbuch besondere Sorgfalt geschenkt.

Teil I: ENGLISCH-DEUTSCH

1. Band A—M 37+883 Seiten, 01120
2. Band N—Z 8+960 Seiten, 01122

Jeder Band DM 115,—, Großformat 20,3×29,5 cm, Ganzleinen

Teil II: DEUTSCH-ENGLISCH

1. Band A—K 40+ 973 Seiten, 01124
2. Band L—Z 8+1048 Seiten, 01126

Jeder Band DM 165,—, Großformat 20,3×29,5 cm, Ganzleinen
Herausgeber beider Teile Prof. Dr. Otto Springer

Der Muret-Sanders kann nur zum vollen Ladenpreis über den Buchhandel bezogen werden.

Langenscheidt Verlag
BERLIN · MÜNCHEN · ZÜRICH

Dr. B. v.d.Linden

C A L I /KOLUMBIEN

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

22. Jahrgang Heft 11 November 1975

XXII. JAHRGANG NOVEMBER 1975

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

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

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

INHALT DES HEFTES

Unterrichtsbesuche an Auslandschulen . . . . . G. Diehl Seite 293

Die deutsch-argentinischen Schulen —
Produkte der „historischen Vernunft" . . . . . L. Fleiter Seite 295

Der Tod eines Flamingos . . . . . H. Weischer Seite 302

Auslandschule oder Auslandsschule? . . . . . G. Lepiorz Seite 308

Informationen über und für das Auslandsschulwesen . . . . . Seite 309

Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 310

Aus aller Welt . . . . . Seite 313

Buchbesprechungen . . . . . Siete 318

Zeitschriftenschau . . . . . Seite 320

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

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)

8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 32,— zuzüglich Versandspesen; Einzelheft DM 3,—. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende.
Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Satz und Druck: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Unterrichtsbesuche an Auslandschulen

Von Günter Diehl, Düsseldorf

Die Mitglieder des Ausschusses für das Auslandschulwesen werden durch den Präsidenten der Ständigen Konferenz der Kultusminister zu Prüfungsvorsitzenden für die Reifeprüfungen, die Erweiterten Ergänzungsprüfungen und die Schlußprüfungen (Prüfungen am Ende des 10. Schuljahres) ernannt. Sie sind aufgrund eines Beschlusses der Kultusministerkonferenz vom 4. 2. 1965 (Anl. 34 zu den Hinweisen für das Auslandschulwesen) gehalten, im Zusammenhang mit ihren Prüfungsreisen auch Unterrichtsbesuche durchzuführen und darüber zu berichten. Diese Berichte werden über das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister an die innerdeutschen Dienstherren der Lehrer übersandt, denen es freisteht, den Bericht in die Personalakten aufzunehmen (was wohl im allgemeinen geschieht). Da die Betroffenen oft erst nach Jahren Gelegenheit haben, ihre Personalakte einzusehen, erhalten die Lehrer eine Durchschrift, die ihnen der Berichterstatter unmittelbar, und zwar in einem verschlossenen Umschlag, zustellt. Diese Regelung gilt seit Juli 1968.

Die französischen Lehrer werden von ihren *inspecteurs* regelmäßig (alle 2 Jahre) „visitiert". Vom Bericht des Inspektors hängt sehr viel ab, nicht zuletzt das besoldungsmäßige Avancement. Dort lebt man in der Furcht des Herrn! Natürlich heiße ich aus deutschem pädagogischem Verständnis ein solches Verfahren nicht unbedingt gut. Aber es kann ja nicht schaden, einmal über den Zaun zu gucken und befriedigt festzustellen, wie gut's einem geht!

Die Lehrer an Auslandschulen sollen von ihrem Schulleiter im Unterricht besucht werden (§ 6 der Richtlinien zu einer Dienstanweisung für Direktoren deutscher Schulen im Ausland, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 13./14. 9. 1955). Allerdings steht dem Schulleiter zur Zeit (so etwas mag sich auch einmal ändern) kein Berichtsrecht zu, es sei denn, ein Lehrer oder die Heimatbehörde wünsche ausdrücklich, daß der Schulleiter über ihn berichte. Im Zusammenhang mit Beförderungswünschen ist das keine Seltenheit.

Die Lehrer an Auslandschulen, an denen keine Prüfungen abgehalten werden, können von Pädagogen der Zentralstelle für das Auslandschulwesen im Unterricht besucht werden oder von Mitgliedern des Auslandschulausschusses, wenn diese einmal solche Schulen besuchen, was natürlich auch hin und wieder vorkommt. Die Pädagogen der Zentralstelle, die natürlich auch „Prüfungsschulen" besuchen, sollen dem Lehrer ebenfalls Kopien in verschlossenen Umschlägen übersenden. Falls sie diese Berichte an die Heimatbehörden weitergeben, sollen sie die Lehrer darüber verständigen.

Die meisten Unterrichtsbesuche werden wohl von den Prüfungsbeauftragten an den „Prüfungsschulen" durchgeführt. Dort sind sie ja auch von besonderer Wichtigkeit. Der Prüfungsvorsitzende verbürgt sich mit seiner Unterschrift unter die

Prüfungszeugnisse für das Niveau der Schule im allgemeinen, und das kann er nicht nur aus den Prüfungen kennenlernen. Schüler dieser Schulen sollen ja beim Übergang auf innerdeutsche Schulen möglichst ohne Zeitverlust integriert werden (und das geschieht auch im allgemeinen ohne allzu große Probleme).

Meinen Kollegen und mir ist es natürlich stets eine angenehme Pflicht, wenn wir über einen Unterrichtsbesuch einen positiven Bericht abstatten können, und gottseidank können wir das auch in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle. So sollte es ja auch sein, denn im Hinblick auf die besonderen pädagogischen methodischen Schwierigkeiten an den Auslandschulen sollen ja nur bewährte und tüchtige Lehrer dorthin entsandt werden. Jedoch werden uns auch — hin und wieder — miserable Unterrichtsstunden „vorgesetzt". Niemand wird verlangen können, daß wir in solchen Fällen mit unserer Meinung hinter dem Berg halten. Zur Beruhigung: ich habe in 9 Jahren etwa 140 Berichte über Unterrichtsbesuche erstattet. Nur 3 waren ausgesprochen negativ.

Was soll man beispielsweise davon halten, wenn ein Lehrer beim Klingelzeichen seine Unterhaltung auf dem Gang fortsetzt und mit 5 Minuten Verspätung die Klasse betritt? Oder: der Lehrer läßt aus einem Sprachbuch vorlesen und gibt abschnittsweise Paraphrasen des Vorgelesenen. Schlechte Disziplin wird mit südlichem Temperament der Schüler, mit der Hitze, mit der Tageszeit, mit der vorhergegangenen Turnstunde etc. etc. entschuldigt. Mag all das zutreffen, wie wird es bei einem solchen Lehrer zugehen, wenn kein Besuch da ist? Für „hingehauene", völlig unvorbereitete Stunden, für ausgesprochene Schludereien ist der Auslandschuldienst zu teuer und zu schade. Es gibt in der Bundesrepublik (auch dort sollten natürlich Schludereien nicht vorkommen, nur ist ihre Wirkung dort nicht ganz so schlimm) etwa eine halbe Million Lehrer. 1500 können in den Auslandschuldienst entsandt werden. Das ist ein großes Privileg, dessen sich würdig zu erweisen man nie erlahmen darf.

Zwar wird man den Berichterstattern wohl abnehmen müssen, daß sie bestrebt sind, die Berichte nach bestem Wissen und Gewissen zu verfassen. Trotzdem sind natürlich auch sie nicht sozusagen ex officio mit der höchsten Weisheit ausgestattet und unfehlbar. Deshalb werden — wenn irgend möglich, manchmal geht es einfach aus Zeitgründen nicht — die Unterrichtsstunden mit dem Lehrer besprochen. Dabei mag manches potentielle Mißverständnis ausgeräumt werden. Daneben hat der Lehrer selbstverständlich die Möglichkeit, eine Gegendarstellung zu Papier zu bringen. Diese soll — in 3facher Ausfertigung, in verschlossenen Umschlägen — an die Zentralstelle geleitet werden. Ein Exemplar geht an die Heimatbehörde und in die Personalakte. Ein Exemplar geht an den Berichterstatter, der, wenn er will, seinerseits zur Gegendarstellung Stellung nehmen kann. Und so weiter. Diese Regelung hat der Auslandschulausschuß im Februar 1969 beschlossen. Sie ist wahrscheinlich nicht genügend bekannt.

Eine Gegendarstellung ist das gute Recht des Lehrers. Ob sie zweckmäßig ist, sollte gut überlegt werden. Manchmal wird durch sie mehr (Akten-)Staub aufgewirbelt, als die Sache wert ist. Jeder Schulaufsichtsbeamte, jede Behörde weiß, daß die Beurteilung der Leistungen eines Lehrers nicht von einer einzigen Unterrichtsstunde abhängen kann. Sehr oft gehen deshalb in die Stundenberichte auch Bemerkungen über die allgemeine Leistung des Lehrers ein, die der Berichterstatter

auf Urteile des Schulleiters, des Fachleiters usw. gründet und die dann dem unter Umständen nicht so erfreulichen Stundenbild hellere Akzente aufsetzen. Wenn jemand aber einmal „auf dem falschen Fuß erwischt" wird und es sich nicht um eine ausgesprochene Schluderei handelt, wird die Scharte am besten durch einen erneuten Bericht ausgewetzt, zu dem der Berichterstatter oder dessen Nachfolger — die Prüfungsgebiete werden bekanntlich alle 3 Jahre gewechselt — sicher gerne bereit ist.

Ein Wort muß noch gesagt werden zu der Frage, ob und wie Besuche angekündigt werden. Offenbar gibt es hier und dort innerdeutsche Regelungen, wonach Unterrichtsbesuche vorher anzukündigen sind. Doch selbst wenn diese Regelung in allen 11 Ländern getroffen wäre, was nicht der Fall ist, könnte man daraus keine zwingenden Folgerungen für die Verhältnisse an den Auslandschulen ziehen. Zwar sind die Berichterstatter — innerdeutschen Bräuchen (!) folgend — im allgemeinen durchaus bestrebt, ihre Besuche vorher anzumelden. Nur: es läßt sich nicht immer durchführen. Jeder weiß doch, daß die Besuche der Prüfungsvorsitzenden unter erheblichem Zeitdruck stehen. Nicht selten ist es so, daß die Unterrichtsbesuche am Morgen nach der Ankunft stattfinden müssen. In der Praxis sieht das dann oft so aus, daß vor dem Stundenplan mit dem Schulleiter schnell ein Besuchsplan zusammengestellt wird. Eine vorherige Ankündigung ist dann unmöglich. Im übrigen: ist das wirklich so schlimm? Einmal im Jahr, in der Regel an nur einem einzigen Vormittag, finden Unterrichtsbesuche statt. Das weiß doch jeder und kann sich entsprechend einrichten. Deshalb empfinde ich z. B. das Schreiben oder Zurückgeben von Klassenarbeiten, administrative Tätigkeiten an solchen Tagen für nicht angebracht. Keine „Türken" wollen die Berichterstatter sehen, sondern normale Unterrichtsstunden, auf die die Lehrer ja — selbstverständlich und pflichtgemäß — gut vorbereitet sind.

Die deutsch-argentinischen Schulen — Produkte der „historischen Vernunft"

Von Dr. Ludwig Fleiter, Goethe-Schule Buenos Aires

Das „deutsche Auslandsschulwesen" ist ein Begriff, der eine bunte Mannigfaltigkeit verdeckt: Kaum zwei „Deutsche Schulen" in der Welt, die gleich organisiert oder gleich begründet wären! Das weiß jeder Auslandslehrer, der mehr als eine dieser Schulen kennengelernt hat. Das Bedürfnis nach Ordnung, nach einheitlichen Kriterien der Bewertung und Förderung, der Wunsch aber auch, die traditionelle Hilfe finanzieller und personeller Art an den Zielen einer auswärtigen Kulturpolitik zu orientieren, führten zu den bekannten „Modellen" der Zentralstelle. Danach gelten Schulen, die dem Modell II entsprechen, als besonders erwünscht — jene also, die man als „bilateral" (so M.Dir. Lederer auf der 4. Lateinamerikatagung März 1972) oder „bikulturell" (ZfA) oder „bilingual" (argentinische Terminologie) bezeichnen kann. Die erwünschte Schule ist eine reine Sekundarschule, die, etwa mit dem 5. Schuljahr beginnend, bei der Aufnahme nichts anderes verlangt als Eignung des Kindes für einen zweisprachigen Unterricht. Kenntnisse in der deutschen Sprache oder gar der Besuch einer deutschsprachigen Primarschule werden nicht vorausgesetzt — sie störten im Gegenteil das Konzept.

Wie sieht aber eine Schule aus, die — mit ihrer eigenen individuellen Geschichte und Situation beladen — unterwegs ist zu einem als richtig erkannten, allerdings mit dem Modell II nicht völlig identischen Ziel?

I. 1. Die örtlichen Gegebenheiten sind oft stärker als der Wunsch, Schulen zu schaffen, die der „rationellen Vernunft" voll entsprechen; im allgemeinen müssen sie auch der „historischen" *und* der „ökonomischen" genügen. Das Ergebnis kann nur ein Kompromiß sein.

Kompromiß der genannten drei Arten der Vernunft sind auch die in der Heimat „Deutsche Schulen" genannten argentinischen Privatschulen mit deutschen Unterrichtsanteilen. Was an ihnen (noch) befremdet, ist im allgemeinen Folge historischer Umstände, und die Elemente, die im hiesigen Erscheinungsbild — zumindest den Theoretiker — stören können (früher Beginn des Schulbesuches und das Erlernen der Fremdsprache im Kindergarten; der „hauseigene" Übergang von der Primaria in die Sekundaria u. a.), versteht man nur, wenn man das Werden und die gegenwärtige Situation der deutsch-argentinischen Schulen kennt. Sie soll deshalb wenigstens in groben Zügen beschrieben werden, ehe wir uns dem neuen, erfolgversprechenden *sistema bilingüe* zuwenden.

2. Die Sekundarstufen, wie sie nach 1945 wiedererstanden, sind geprägt durch die besondere Situation: Deutschland besiegt, der deutsche Name beschmutzt, die Deutschen beargwöhnt. Unbeirrt aber hielten argentinische Bürger deutscher Herkunft und Sprache an ihrer Zugehörigkeit zu zwei Sprachen und zwei Kulturbereichen fest; dieser Wille führte zur Neugründung argentinischer Privatschulen, zunächst Primarien, die nach dem ungeschmälerten Landesprogramm unterrichteten. Ihre Besonderheit lag darin, daß sie ihre Schüler am Nachmittag festhielten, damit sie auch noch Deutsch lernten. Aus dieser „Sprachakademie" des Anfangs wuchs allmählich ein Programm deutschen Unterrichts, das neben Deutsch als Sprache auch Sachfächer (Geschichte, Erdkunde, Mathematik u. a.) umfaßte. Eine „deutsche Schule" entstand in demselben Hause und mit den Schülern der argentinischen (Vormittags-) Schule, aber mit anderen Lehrern und anderem Schulleiter. Im Sinne der Schulgründer war das ein großer Erfolg.

Allerdings, er mußte teuer bezahlt werden. Denn je mehr deutsche Stunden an den argentinischen Kern angelagert wurden, um so höher stieg die Zahl der Wochenstunden, schließlich in der Primaria auf 37 oder in der Sekundaria auf 54! Diese Tatsache allein mußte jene bedenklich stimmen, die dem Deutschen bei den Schülern Sympathien wünschten. Wann sollten die Schüler eigentlich ihren privaten Interessen nachgehen, der Musik, dem Spiel, dem Sport? Sie konnten und können es nur jenseits ihres zehn-, meistens elfstündigen Schultags. In der Schule selbst fand sich alles Musische in Randstellung gedrängt. Chor — ein Orchester ist seit Jahren an keiner der argentinisch-deutschen Schulen anzutreffen — und Theatergruppen mußten verzweifelt ums Überleben kämpfen und taten es an mancher Schule vergeblich. Ein im pädagogischen Sinne normaler Schulalltag war ausgeschlossen; Muße kannte man in diesen Schulen nicht.

Die Lage verschärfte sich noch durch das Nebeneinander (bisweilen sicher auch Gegeneinander) derselben Fächer in beiden Schulen — der argentinischen oder offiziellen und der deutschen; denn auch das deutsche Programm mit seinen

15—18 Stunden bot Erdkunde, Biologie, Chemie, Physik, Musik, Geschichte, Englisch, Französisch und Kunst. Die sachliche und zeitliche Abstimmung der jeweiligen Inhalte erwies sich als sehr schwierig. Wenn sie einmal gelang, blieb noch der Gegensatz in Didaktik und Methode.

Die pädagogische Summe der bisherigen Praxis: Historisch begreiflich und eine erhebliche Leistung der Schulvereine, ist das addierende System der Doppelschule mit ihren fünfzig Wochenstunden ein Übel. Der Vorteil, daß die Schüler doppelt lernen — von argentinischen Lehrern, was der deutsche ihnen nicht gibt, und umgekehrt — ist zwar nicht zu verachten; aber er wiegt kaum den Widerwillen auf, den solch unökonomische Häufung von Unterricht gerade kritischen Heranwachsenden verursacht. Er hebt nicht die Tatsache auf, daß wegen der Vielzahl der Stunden die einzelne wenig effektiv ist. Er rechtfertigt auch nicht die Unterdrückung der Muße.

II. 1. Diese Erfahrungen veranlaßten schon relativ früh (Ende der fünfziger Jahre) das Französische Gymnasium, die Pestalozzi-Schule und — ein paar Jahre später — das Italienische Gymnasium und die Ballester-Schule, den argentinischen Staat um die Erlaubnis zu bitten, ein einziges, in sich geschlossenes Lehrprogramm in zwei Unterrichtssprachen zu verwirklichen. Die älteren Systeme — des Französischen Gymnasiums und der Pestalozzi-Schule — enthielten Latein und verringerten die Stundenzahl nur wenig. Jene *Resolución 2655* aber, die auf den Antrag und den Modellentwurf der Ballester-Schule 1972 antwortete, setzte eine erhebliche Zäsur. Sie bedeutet, daß die sogenannten nationalen Fächer (*Castellano y Literatura, Historia, Educación Democrática, Instrucción Cívica, Geografía*) in der Landessprache, Deutsch, Geschichte Europas und Erdkunde (Schwerpunkt Europa) auf deutsch, aller Unterricht insgesamt aber so auf *Castellano* und Deutsch aufgeteilt werden darf, daß der Anteil deutschsprachiger Stunden den Anteil der spanischsprachigen nicht übersteigt. Diese Rahmenbestimmung überläßt es den experimentierenden Schulen selbst, ihre Praxis im einzelnen zu definieren.

2. Die beiden größten unter den deutsch-argentinischen Sekundarien, die sich dem neuen System zuwandten, gehen in der Verwirklichung der vom Staat angebotenen Möglichkeit einer bilingualen Sekundarschule verschiedene Wege. Während die Goethe-Schule den in der *Resolución* vorgezeichneten Fächer- und Stundenplan (vgl. Anlage I) beibehielt und ihn entsprechend ihrer Vorstellung vom Ziel der Schule den beiden Unterrichtssprachen zuwies, wandelte die Ballester-Schule im Verein mit der argentinischen Aufsichtsbehörde (gemäß *Resolución Ministerial Nr. 3387/73*) das System ab. Sie reduzierte den Anteil der sprachlich-kulturkundlichen Fächer zugunsten der naturwissenschaftlichen und bemüht sich, die verschiedenen Orientierungen im *Ciclo superior* durch eine entsprechende Stundenmasse der charakteristischen Fächer zu unterstreichen (s. Anlage II, Bemerkung).

Die Verschiedenheit der Wege erklärt sich aus der Verschiedenheit des Selbstverständnisses und auch der Einschätzung dessen, was im deutschen Unterricht in Zukunft möglich sein wird und was nicht. Grob gesprochen ist das naturwissenschaftlicher geprägte Ballester-System optimistisch, das der Goethe-Schule eher skeptisch, da es Zweifel an der Wirksamkeit naturwissenschaftlichen Unterrichts

in deutscher Sprache bzw. Zweifel an der Wirksamkeit dieses Unterrichts für die deutsche Sprache erkennen läßt.

Ballester konzentriert naturwissenschaftlichen Unterricht für Schüler mit Deutsch als Muttersprache in deutschen Händen, die Goethe-Schule läßt allen Unterricht in Biologie und Chemie argentinischen Kollegen; Ballester verstärkt den Anteil naturwissenschaftlicher Fächer und gliedert im Sinne der modernen Differenzierung, die Goethe-Schule nimmt selbst die Doppelung des Faches Erdkunde in den unteren 3 Jahren bzw. — in den letzten drei Jahren — der Geschichte in Kauf, um den deutschkundlichen Anteil zu festigen; die Ballester-Schule vertraut darauf, stets die genügende Anzahl deutscher Lehrer für die naturwissenschaftlichen Fächer durch die Zentralstelle vermittelt zu bekommen; die Goethe-Schule ist dessen, angesichts der in Deutschland herrschenden Lehrersituation, nicht so sicher und möchte jene Stundenmasse, die deutscher Sprache und deutschen Lehrern zugedacht ist (maximal 50 %), auf keinen Fall durch eventuelle Schwierigkeiten in der Vermittlung von Naturwissenschaftlern schmälern lassen; Ballester versteht sich stärker als „moderne" Schule auf der Basis eines fortschrittlichen Studienaufbaus, die Goethe-Schule stärker als „Schule deutscher Sprache und Kultur" mit entsprechender Sorge um deutsche Sprache, um deutsche und europäische Geschichte.

3. Mit dem Ministerium und der Schulaufsicht sind sich beide Schulen darüber im klaren, daß sie experimentieren. Welcher der Lösungsversuche für das Problem der zweisprachigen Schule sich am Ende auch als überlegen erweisen mag — sie sind gewiß beide bereits besser als jenes, das sie seit 1973 Zug um Zug ablösen; denn sie

— erheben das Deutsche zu einer offiziellen Unterrichtssprache der argentinischen Sekundarschule,
— integrieren die argentinische und die deutsche Schule zu einer deutsch-argentinischen oder argentinisch-deutschen,
— integrieren die bisherigen zwei Programme,
— reduzieren damit die pädagogisch unvertretbare Wochenstundenzahl von bisher mehr als 50 auf maximal 42 (43),
— ersparen nach vollem Ausbau etwa 10 Wochenstunden pro Klasse und sind damit wesentlich wirtschaftlicher,
— versprechen durch Konzentration den größeren unterrichtlichen Effekt der schulischen Mittel,
— verlegen den Beginn gymnasialer Unterrichtsweisen vom bisher 8. zum 7. Schuljahr,
— gewährleisten den aus Deutschland kommenden, aber nur für eine begrenzte Zeit eingeschulten Kindern eine solidere deutsche Gymnasialbildung, da in der Goethe-Schule während der gesamten Sekundaria alle deutschkundlichen Fächer (Deutsch, Geschichte, Erdkunde) und Physik für alle Schüler, für die muttersprachlich deutsch sprechenden außerdem auch Mathematik, in der Ballester-Schule neben dem Fache Deutsch für muttersprachlich deutsch sprechende Schüler auch Mathematik, Physik/Chemie und Biologie von deutschen Lehrern in deutscher Sprache unterrichtet werden und die genannten Fächer in

beiden Schulen zentrale Glieder des *einen* Programms mit entsprechend hoher Stundenzahl sind.

III. 1. Betrachtet man diese Sekundarschule neuen Typs abgelöst von den anderen Schulabteilungen (Primaria und Kindergarten), so zeigen sie sich dem Modell II der Zentralstelle sehr ähnlich: An ihnen durchdringen sich sprachlich, organisatorisch und personell zwei Kulturkreise — und sie gehören, durch ein ganzes System von Übergangsprüfungen und Programmvorschriften ‚inkorporiert', zum Schulsystem *ihres* Landes (der Begriff ‚Gastland' — in Deutschland unkritisch gebraucht — führt irre; Gast ist der deutsche Lehrer — die Schule ist zu Hause, in *ihrer* Heimat). Die Anteile beider Sprachwelten im Schulgeschehen sind so ausgewogen, daß die Landessprache ein leichtes Übergewicht behauptet oder doch nie unter 50 % sinken kann.

Legt man den Begriff „berufsbezogen" nicht sehr eng aus, genügen diese Sekundarschulen, wenigstens mit bestimmten Zweigen, sogar der Vorstellung, sie müßten dem Lande, in dem sie arbeiten, in erster Linie praktisch orientierte Absolventen anbieten. Der neue Studienplan der Ballester-Schule differenziert nach dem dritten Jahr so stark (und gibt deshalb dem beratenden Lehrer — dem *orientador* — an der 9. Klasse 2 Wochenstunden für seine beratende Tätigkeit), daß mit der Wahl eines Zweiges schon eine gewisse berufliche Vorentscheidung fällt und sich an das sechste Jahr nicht notwendig ein akademisches Studium anzuschließen braucht. Der Absolvent der Richtung „Chemie" etwa könnte in einen Beruf dieses Feldes eintreten. Noch deutlicher berufsbezogen sind der Handelszweig (Ballester) und die *orientación docente* (pädagogischer Zweig, Goethe-Schule). Keine der genannten Studieneinrichtungen dürfte aber der Forderung nach technisch orientierten Lehrgängen gerecht werden, wie sie Dr. Lederer im Namen des Auswärtigen Amtes als „Bildungsbeitrag für das jeweilige Gastland" erhob. Es wäre den argentinischen Behörden auch schwer klarzumachen, daß sie Bildungshilfe benötigen. Vielleicht täte eine bilinguale Schule, wenn sie auch bikulturell aufgebaut ist und also Lehrer der anderen Nation — in unserem Fall der deutschen — unterrichten läßt, überhaupt gut daran, sich in keiner Weise nach vorn zu drängen. Man wird ihre Leistungen um so leichter als vorbildlich anerkennen, je weniger sie sich selbst als Vorbild deklariert und je weniger der „Mann aus Alemania" zeigen will, wie man richtig Schule und Bildung „macht". Mehr noch: Wer die „Deutschen Schulen" geradezu als Werkzeug der Sozialisierung anderer Nationen versteht und einsetzen möchte, wer sie als politische Missionsstationen begreift, der gefährdet ihre Existenz in Staaten, die möglicherweise gar nicht am deutschen Wesen genesen wollen.

„Pilot- oder Pionierfunktionen" kann eine Deutsche Schule durchaus übernehmen, wenn sie als Schule ihres Landes bestimmte Versuche vorschlägt und die zuständigen Behörden sie dazu einladen.

Die *Secundaria bilingüe* stellt deshalb in ihren verschiedenen Spielarten im heutigen Argentinien schulpolitisch ein Optimum dar. Ihre Affinität mit dem Modell II läßt sie auch aus deutscher Perspektive als einen großen Schritt nach vorn erscheinen.

2. Allerdings handelt es sich nur um Affinität, nicht um Identität; denn das Modell II verneint ja geradezu die Primaria, wenn sie, selbst schon bilingual,

Deutsch als Fremdsprache lehren sollte. Wir sind also bei einem unserer „Übel"; denn die argentinisch-deutschen Schulen sind solche, die vom Kindergarten bis zum Bachillerato reichen und mit dem Schuhschen Lehrwerk „Komm bitte" im Kindergarten den Deutschunterricht beginnen. Sie gehorchen damit in erster Linie ihrem „Markt": Alle privaten Schulen zweisprachigen Charakters nehmen ihre Zöglinge bereits als Vier- oder Fünfjährige auf — die sogenannten englischen, amerikanischen, französischen, italienischen wie die deutschen. Das argentinische Schulsystem teilt überdies der Primaria 7 Jahre zu und schlägt nur im Fall des Besuches einer *Secundaria bilingüe* das 7. Jahr schon zur Sekundaria.

Verzicht auf den Primarschüler fremder Sprache könnte also zur Späteinschulung, nämlich ins 7. Schuljahr (1° bil.), führen. Es dürfte in der Praxis schwer sein, nach dem 3. oder 4. Schuljahr Sprachbegabte zum Abbruch des nationalen und zum Übertritt in die 2. Hälfte eines andersartigen Primarkurses zu bewegen. Jene unter den argentinisch-deutschen Schulen, die in der Mehrheit fremdsprachige Schüler aufnehmen, müßten um ihren Bestand auch als Sekundarschule fürchten; denn sie wären von ihren Quellen im Primarbereich abgeschnitten. Sie befänden sich auch wirtschaftlich in schwieriger Lage, weil die insgesamt billigere Primaria immer noch das Defizit der teuren Sekundaria hat decken helfen. Verzicht auf die rentablere Grundschule hieße, den Besuch der Sekundaria erheblich zu verteuern.

Solange es im Lande noch selbstverständlich ist, die Schulen als ein Ganzes aufzufassen und den Besuch aller ihrer Stufen für den natürlichen Prozeß zu halten, werden die argentinisch-deutschen Schulen „Gesamtschulen" bleiben müssen. Für jene, deren Reservoir die Argentinier deutscher Familiensprache sind (an der Goethe-Schule sind das etwa 70 % aller Schüler), gilt das ohnehin. Aber auch die anderen können die Gesetze des Marktes nicht ignorieren — es sei denn, ein reicher Mann aus Übersee nähme ihnen alle finanziellen Sorgen ab. In welcher Größenordnung man sich die dann fällige Hilfe vorstellen müßte, kann das Beispiel der Goethe-Schule für das Haushaltsjahr 1974 zeigen: 75 % des gesamten Etats wurden von den Eltern, 17 % vom argentinischen, 8 % vom deutschen Staat getragen. Die zusätzliche Hilfe der Bundesrepublik Deutschland in Gestalt vermittelter Lehrer — es sind insgesamt 16 — bedeutet ebenfalls nur 10 % des an dieser Schule wirkenden Kollegiums. Ein Verzicht auf die Primaria und also auf einen erheblichen „Marktanteil" wäre in der Tat nur durch einen sehr tiefen Griff in des deutschen Steuerzahlers Tasche auszugleichen!

Die Antwort auf die Frage, warum die argentinische Privatschule (mit deutschem Element) ihre Schüler bereits in den Kindergarten, spätestens aber in die Primaria aufnimmt, lautet also:

Die argentinischen Eltern, die überhaupt zu Konsumverzicht zugunsten ihrer Kinder und deren Ausbildung bereit und in der Lage sind, schicken sie auf ein Institut, das im vorschulischen oder wenigstens Primarbereich seinen Unterricht beginnt. Sind sie dort einmal aufgenommen, wechseln sie die Schule normalerweise nicht mehr. Der andernorts Eingeschulte ist der jeweils konkurrierenden Schule verloren; sie hat das Nachsehen — als Privatschule (auch als eine, die nichts als gemeinnützig ist), indem sie einen „Kunden", als deutsch-argentinische Schule,

indem sie einen Anwärter auf die Kenntnis des Deutschen und auf ein besonderes Verhältnis zu Deutschland verliert.

Diese Feststellung bedeutet durchaus nicht Verzicht auf Korrektur oder Bereicherung eines Systems, das der Umstände wegen im Kern nicht oder vorerst nicht geändert werden kann. So ist eine Schule dabei, sich durch einen Sprachkurs für ausgewählte Angehörige einer argentinischen Staatsschule (ihr Name, „Alemania", diente als Anknüpfungspunkt) künftige Stipendiaten heranzuziehen. Sie bilden vielleicht jene 5. Klasse, die der Modellvorstellung vom rechten Fremdsprachenbeginn genügt. Entsteht ein solcher Zug, wird er zusätzlich, nicht unter Verdrängung der traditionellen Klassen fremdsprachiger Primarschüler, in das System eingefügt. Eine andere Schule erwägt im Gefolge zentraler Empfehlungen, in ihrem fremdsprachigen Primarzweig erst ab Klasse 4 Deutsch zu lehren. Das Experiment könnte zumindest wirtschaftlich gelingen, wenn die deutschen Stellen aus ihren Empfehlungen zur Struktur auch die finanziellen Konsequenzen zu ziehen vermöchten und die Eltern der Verzögerung des deutschsprachigen Unterrichts zustimmten.

Das Gesamtbild, das sich dem heutigen Beobachter des deutsch-argentinischen Schulwesens bietet, zeigt Bewegung und Experimentierfreude — in einem Fall entschieden, in anderen Fällen zurückhaltender. Alle aber sind unterwegs, und die Richtung ist unverkennbar. Es geht auf die integrierte *Bilingüe-* oder bikulturelle Sekundaria zu, deren Unterbau, die Primaria, aber eher gefestigt als aufgegeben wird.

Anlage I
Bilingüe-System: Verteilung der Fächer auf die Unterrichtssprachen.

	I 1° II				I 2° II				I 3° II				M 4° L				M 5° L				M 6° L			
Lenguas	C	A	C	A	C	A	C	A	C	A	C	A	C	A	C	A	C	A	C	A	C	A	C	A
Castellano y Lit.	7	–	7	–	7	–	7	–	6	–	6	–	5	–	5	–	5	–	5	–	5	–	5	–
Alemán	–	8	–	8	–	8	–	8	–	6	–	6	–	5	–	5	–	5	–	5	–	5	–	5
Inglés	–	4	4	–	–	4	4	–	4	–	–	4	4	–	–	4	–	4	–	4	–	4	–	4
Francés	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2(4)[X]		–	–	2(4)[X]		–	–	4	–
Ciencias																								
Matemática	–	5	5	–	–	5	5	–	–	4	4	–	–	5	4(3)[X]		–	5	4(3)[X]		–	5	4	–
Física	–	–	–	–	–	–	–	–	–	3	–	3	–	3	–	2	–	3	–	2	–	3	–	2
y Química	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	–	2	–	2	–	2	–	2	–	2	–
Biología	–	–	–	–	–	–	–	–	2	–	2	–	3	–	3(2)[X]		3	–	3(2)[X]		3	–	–	–
Educacion Estética (Kunst/mus.)	3	–	–	3	3	–	–	3	3	–	(3)	3	–	3	(3)	3	–	3	(3)	3	–	3	(3)	3
y Física	3	–	3	–	3	–	3	–	3	–		–	3	–	–	3	3	–	–	3	3	–	–	3
Letras																								
Historia	4	–	4	–	4	–	4	–	3	–	3	–	2	–	2	–	2	–	2	–	2	–	2	–
Geografía	3	–	3	–	3	–	3	–	2	–	2	–	2	–	2	–	2	–	2	–	2	–	2	–
Psicología y Filosofía	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	–	2	–	2	–	2	–	2	–	3	–
Instrucción Cívica, Ed. democr.	–	–	–	–	–	–	–	–	2	–	2	–	2	–	2	–	2	–	2	–	2	–	2	–
Geografía (en alemán)	–	2	–	2	–	2	–	2	–	2	–	2	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Historia universal (en alemán)	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	–	2	–	2	–	2	–	2	–	2
Castellano	20		22		20		22		21		22(25)		21		22(25)		21		22(25)		21		20(23)	
Deutsch		15		13		15		13		15		14(11)		18		15(12)		18		15(12)		18		15(12)
Fremdsprachlich		4	4			4	4		4		4		4		2	4		4	2	4		4	4	4
	39		39		39		39		40		40		43		43		43		43		43		43	

Bemerkungen: I Schüler deutscher Muttersprache
II Schüler spanischer Muttersprache
C: Unterrichtssprache Castellano
A: Unterrichtssprache Deutsch
M: Naturwissenschaftlicher Zweig
L: Sprachlicher Zweig
( ): Die Stundenzahl bezieht sich nur auf Klasse D, die Deutsch als Fremdsprache lernt.
( )[X]: Beantragte Änderung zugunsten des Französischen.

Anlage II

Bilingüe-System der Ballester-Schule

	I		1º	II		2º (I)		3º (I)	
Lenguas	C	A		C	A	C	A	C	A
Castellano y Literatura	6	—		6	—	5	—	5	—
Alemán	—	6		—	6	—	5	—	5
Inglés	4	—		4	—	4	—	3	—
Ciencias									
Matemática	—	5		5	—	—	5	—	5
Física y Química	—	—		—	—	—	2	—	2
Biología	—	2		2	—	—	3	—	3
Educación Estética	—	2		—	2	—	2	—	2
Educación Física	3	—		3	—	3	—	3	—
Música	—	2		—	2	—	2	—	2
Letras									
Historia	4	—		4	—	4	—	4	—
Geografía	3	—		3	—	4	—	4	—
Instrucción Cívica	2	—		2	—	2	—	2	—
Castellano	18			25		18		18	
Deutsch		17			10		19		19
Fremdsprachlich	4			4		4		3	
	39			39		41		40	

Bemerkungen: I: Schüler deutscher Muttersprache C: Unterrichtssprache Castellano
II: Schüler spanischer Muttersprache A: Unterrichtssprache Deutsch

Bemerkung: Der Ciclo superior sieht im Augenblick noch eine so starke Differenzierung vor (z. B. die Wahl zwischen Mathematik, Biologie, Physik, Chemie, Sprachen, Handelswissenschaft, Recht mit bis zu 13 Wochenstunden für das gewählte Schwerpunktfach im 6. Jahr), daß die Schule den Studienplan revidieren will. Deshalb werden hier nur die Jahre des Ciclo básico gezeigt, in dem die Studienorganisation gesichert ist.

Der Tod eines Flamingos

oder: Schüler durchleuchten im Spielfilm ihr Ambiente

Von Heinz Weischer, Oruro (Bolivien)

1. Warum?

Wenn ich durch den Sucher einer Kamera blicke, sehe ich genauer; ich wähle einen Ausschnitt; ich wähle gezielt. Viele dieser gezielten „Ausschnitte" aneinandergereiht geben ein sehr bewußtes Bild einer Stadt, eines Geschehens, einer Person.

Fotografieren und Filmen ist zunächst bewußtes Ablichten von Gegenständen, Personen, Aktionen; das ist der *dokumentarische Aspekt.* Im Spielfilm kommt der

interpretatorische Aspekt hinzu: Etwas Erkanntes, Erfahrenes wird gestaltet. Um zu gestalten, muß ich Erkanntes durchdacht, neu formuliert haben, damit ich eine Aussage erziele. Formulierung bedingt die Suche nach einem Stil, der dem Auszusagenden entspricht: das ist der *künstlerische Ansatz.*

Spielfilm in der Schule (als Produktion, nicht nur als Betrachten von Spielfilmen) aktiviert folgende pädagogisch recht bedeutsame Phänomene: *Betrachten, Erkennen, Durchdenken, Gestalten.*

Zum Gestalten kommt noch der „theatralische Effekt". Man braucht Schauspieler; und eine Voraussetzung des Schauspielens ist ein gehöriges Maß an Kenntnis der eigenen Person, die ja bewußt ins Spiel, in eine Rolle gesetzt wird. Also ein wenig „*Selbsterkenntnis*" kommt auch noch hinzu.

2. Wie?

a) *Filmen in einem Entwicklungsland?* Gibt es da nicht Wichtigeres zu tun? Und wo liegt da der Modellcharakter? Wer kann sich schon eine Filmkamera leisten?

Ein Skikurs in einem Entwicklungsland (z. B. Bolivien) wäre paradox. Die Ausrüstung kann sich nur ein „Reicher" leisten, zumal die Möglichkeiten zum Skilauf ohnehin beschränkt sind; kostspielige Skireisen ins Ausland wird ein Bolivianer wohl kaum unternehmen.

Mit dem Filmen ist das aber wie mit dem Hörspiel in der Schule oder dem Arbeiten mit dem Overhead-Projektor. Tonbandgeräte und Projektoren sind Unterrichtsmedien. Keiner wird von einem Schüler erwarten, daß er sich die gleichen Geräte für seine Hausaufgaben anschafft. Die Filmkamera ist als Medium anzusehen; der pädagogische Nutzen liegt im Arbeiten mit diesem Medium. Natürlich besitzen nur wenige Colegios in Bolivien teure Medien, aber wenn der Modellcharakter der Deutschen Schule das einzig Ausschlaggebende sein soll, müßte man wohl auch auf Tonbandgeräte und Diaprojektoren im Sprachunterricht verzichten.

Wenn wir also filmen, nutzen wir die an der Schule bestehenden Möglichkeiten aus, *ohne* damit ein Projektmodell für das Land zu geben. Das Ergebnis kann jedoch sehr wohl ein „Gewinn" für das Land sein. Zumindest die beteiligten Schüler gewinnen einen tieferen Einblick in Probleme des Landes, und den anderen Schülern, auch anderen Schulen, zeigen wir den Film; vielleicht gibt er dem einen oder anderen zu denken.

b) *Ausrüstung:* Spielfilm muß im Schulrahmen nicht mit einer professionellen 16 mm-Ausrüstung produziert werden. Es genügt eine gute Super 8 Kamera; dazu ein gutes Tonbandgerät, ein Mischpult, eventuell eine Synchronlaufvorrichtung. Ich sage: eine *gute* Filmkamera. Wenn schon Film, dann auch technisch perfekt je nach schulischer Möglichkeit. Technischer Dilettantismus darf nicht entschuldigt werden mit: „Es sind halt Schüler . . .". Im Lehrerkollegium läßt sich bestimmt eine gute Filmkamera finden. Ohne Propaganda treiben zu wollen: Wir benutzen eine Braun Nizo, die technisch zuverlässig arbeitet. Sicher, man braucht keine Überblendautomatik; Überblenden kann ein Stilmittel sein, genauso wie Zeitlupe oder Zeitraffer und Auf- und Abblenden (aber immer als *Stilmittel,* nicht als Spielerei!). Eine Zeitlupe (54er Geschwindigkeit) haben viele Kameras; Zeit-

raffung läßt sich auch durch Einzelbildschaltung erzielen; Auf- und Abblenden ist mit der manuellen Blende möglich. Also auch eine einfache Kamera läßt viele Stilmittel zu. Viel wichtiger ist es, ein ordentliches Drehbuch zu schreiben und nachher den Filmschnitt gut hinzukriegen; und diese Dinge sind weitgehend unabhängig von der Kamera.

Als Tonbandgerät — wir gehen vom vertonten Film aus — empfiehlt sich das Uher Royal de luxe mit seiner Synchron-Play-Einrichtung. Ein Mischpult ist leicht selbst zu bauen. Synchrongeräte sind im Handel; auch hier ist Braun zu empfehlen. Ein Super 8 Projektor ist dort vorhanden, wo eine Kamera existiert. Ein Tonprojektor ist nicht notwendig (über die Vertonung ausführlich in Punkt 5 c). Filmleuchten werden ebenfalls vorhanden sein. Wir benutzen außerdem die Beleuchtungskörper unserer Theaterbühneneinrichtung (selbst konstruiert mit geringen Materialkosten!). Als Filmmaterial verwenden wir handelsübliche Farbkassetten. Schwarzweiß wäre teurer. Man muß mindestens die doppelte Filmmenge einplanen, da 50 % als Verschnitt anzusehen sind.

3. Wann?

Filmen ist zeitraubend und oft lichtabhängig; man kann also keine feste „Filmstunde" im Wochenstundenplan unterbringen. Die DS Oruro hat die Fünftagewoche eingeführt mit der ausdrücklichen Auflage, den Samstag für freiwillige Schüler-Lehrer-Aktionen zu nutzen wie kleine Exkursionen, Sing- und Spielkreise, Tanzkurse, künstlerische Betätigungen, Gesprächsrunden usw. Und hier bietet sich auch Zeit zum Filmen. Natürlich werden auch bisweilen andere Schulstunden betroffen: der Kunstunterricht sorgt für Requisiten; im Literaturunterricht wird am Drehbuch gearbeitet; die Tontechnik setzt physikalisch-technische Fähigkeiten voraus. Filmen kann so zu einer fächerübergreifenden Institution werden, dürfte außerdem das Gruppenerlebnis (Schule = Schüler + Lehrer) stärken.

4. Was?

Themen finden sich zwangsläufig; aus zunächst ziellosen Lehrer-Schüler-Gesprächen kristallisieren sich Themenkreise, Probleme des engeren Ambiente. Die Ich-Bezogenheit der Schüler sorgt ohnehin dafür, daß kein Kung-Fu-Film gedreht wird. Auch die Schülergruppe konsolidiert sich erst nach und nach, wenn bekannt ist, was Filmen bedeutet. Und diese Gruppe diskutiert nun ihr Thema, ihren Film. Konkret. *La muerte de un flamenco.*

Eine Erfahrung in Bolivien, in Oruro ist die soziologische Bevölkerungsschichtung des Landes, nicht als Klassenkampf zwischen arm und reich, Weißem und Indio, sondern als Erfahrung des recht gleichgültigen Nebeneinanderlebens, verbunden mit einer gewissen Mißachtung der Indiobevölkerung durch die herrschende Schicht. Machen wir daraus eine Geschichte.

Nehmen wir Schüler unserer Oberstufenklassen, denen der Sozialkundelehrer leichthin etwas von der Gleichheit aller Menschen erzählt; die Schüler als Vertreter der „herrschenden Klasse": Das sind Kreolen, Mischlinge, oder wirtschaftlich gesehen die 40 % der Bevölkerung des Landes, die steuerlich erfaßbar sind, oder noch genauer, von diesen 40 % die Hälfte, die „gut verdient". Dann gibt es

die Gringos, die Ausländer schlechthin, in der Orurenser Gesellschaft, die teils ihr Eigenleben führen, teils mit der herrschenden Schicht Kontakt pflegen (z. B. deutsche Lehrer). Ja und dann natürlich den Indio! Also drei Typen: *„Herrschende"*, *Gringo* und *Indio*. Und die haben gemeinsam eine Liebe, einen Flirt zum gleichen Mädchen *Eva* (der Name soll einfach „Frau" bedeuten). Machen wir daraus Geschehen:

Der Film zeigt stationsartig Flirtszenen der Eva mit den drei Typen: Es sind drei Vertreter der Herrschenden da; die Zahl drei ist wohl symbolisch zu verstehen: Drei, das sind eigentlich *alle*. Eva gehört der herrschenden Schicht an; sie ist zunächst für die drei Herrschenden da, ein normales Flirten und Spielen. Der Gringo kommt hinzu; er ist eigentlich auch „Herrschender", aber aus einem anderen Ambiente, so ist er nicht in die symbolische Dreizahl *hinein*genommen, sondern *dazu*genommen wird er als Vierter! Und der Gringo hat gewisse Vorteile bei Eva zu verbuchen: Er kann Geschenke bringen, weil er reich ist (ganz naiv gesehen!). Er pokert mit den drei Herrschenden, gewinnt sein Spiel, indem er mit vier Damen auf der Hand die *street* des Herrschenden aussticht.

Und dann der Indio; er ist das Symbol „Indio"; obwohl er die Mehrheit der Bevölkerung darstellt, ist er *eine* Person für Eva. Er sagt zu ihr: „Ich hab dich gern!" Ohne Drum und Dran; und Eva flirtet mit ihm.

Nun muß endlich etwas unternommen werden, damit Eva nicht als Flittchen dasteht. Wir bringen ihre Familie ins Bild, in monotonen Mittagessensszenen: Die Eltern sehen das Verhalten der Eva bürgerlich: „Na, von dem Jorge laß man die Finger; der taugt nicht viel." Aber wir parodieren die Familie; damit heben wir die diversen Flirts Evas ab von der realen bürgerlichen Ebene zu einem bildlichen Verhalten. Um das zu stärken, brauchen wir eine narzißtische Szenenfolge: Eva, die sich mit einer Blume über Augen und Lippen streicht (hier wurde Überblendung als Stilmittel notwendig). Es wird immer deutlicher: Eva *ist* Schönheit, Lebensbejahung, Fröhlichkeit, Erotik.

Und damit sie unverwechselbar als Symbol erkannt wird, nehmen wir den Flamingo als weiteres Symbol hinzu (technisch dann als Szenenüberleitung): Flamingo, das ist narzißtische Schönheit (seit Rilke spätestens weiß man das). In den Seen um Oruro leben sie in großen Gruppen. Um sie in ihrer ruhigen Schönheit, aber lebend zu zeigen, filmen wir sie im Flug mit Zeitlupe.

Schönheit sollte eigentlich jenseits aller Klassengegensätze stehen. Die Herrschenden, der Gringo und der Indio wollen alle dasselbe: positives, spielerisches Lebens- und Liebesgefühl. Und das klappt nun nicht, weil die Klassengegensätze existieren; und so ist der logische Filmschluß gegeben: Bei einer Grillparty, auf der die Herrschenden mit dem Gringo und Eva versammelt sind, taucht der Indio auf. Die Herrschenden wollen ihn vertreiben und bewerfen ihn mit Steinen; der Indio antwortet mit Steinen. Eva wird dabei schwer am Kopf getroffen, sinkt um. Der Filmtod ist immer Metapher für ein gewaltsames oder passives Ende einer Sache; er ist selten real zu sehen. Die Herrschenden stehen genauso wie der Indio verblüfft, fragend da; der Gringo wendet sich ab — ihn geht das eigentlich nichts an.

Ja, und das will der Film sagen: Die Klassengegensätze in Bolivien äußern sich nicht in Klassenkämpfen; das Steinewerfen hat nichts mit „Revolution" zu

tun; die Herrschenden wollen den Indio nicht umbringen, sie wollen nur die „Grenze", den „status quo" bewahren. Auf der Strecke bleibt allerdings die Schönheit, wie immer man diesen Begriff auch verstehen mag.

So weit die Filmvorlage. Was hier komprimiert geschrieben wurde, ist das Ergebnis eines Erkenntnisvorganges der Filmgruppe, die sich das Thema „Klassengegensätze" vorgenommen hatte. Was ebenfalls bereits stattgefunden hat, ist die literarische Neuformung des „dokumentarisch" Erfaßten. Nun muß die filmkünstlerische Verarbeitung des Stoffes folgen.

5. Realisation

Gruppenarbeit bietet sich als Form für ein Filmunternehmen an. Ein Erfahrungsvorsprung der beteiligten Lehrer besteht natürlich (in unserm Fall betreute Herr Müller die Tontechnik, während der Verfasser sich um die Kameratechnik kümmerte), dürfte aber bei Fortbestehen einer Filmgruppe von Schülern aufgeholt werden. Drei Gruppen wurden gebildet:

a) Drehbuch
b) Regie
c) Tontechnik

Die „Schauspieler" rekrutierten sich aus den gleichen Gruppen; auch Requisiten wurden von allen erarbeitet.

a) *Drehbuch*

Nachdem die Story feststand, ging eine Gruppe mit Hilfe der Regieleute daran, ein Szenarium zu erarbeiten. Für das Drehbuch wurde eine vereinfachte Form gewählt:

Nr.	Bildtechnik	Bildgeschehen	Ton

Da mit der Klappe gearbeitet werden mußte, damit später der Schnitt reibungslos arbeiten konnte, wurde eine exakte Numerierung notwendig; der Film von insgesamt 40 Minuten Länge hatte ca. 200 Einzeleinstellungen.

Die Bildtechnik vermerkte den Bildausschnitt von Totale bis Detail, die Kameraführung (starr, Schwenk, Fahrt, Zoom), Bildgeschwindigkeit, Kamerastandpunkte, etwaige Zeitvorstellung der Szene, damit der Filmrhythmus vorgeplant war. Die Sparte Bildgeschehen beschrieb den Bewegungsablauf, die Ausgestaltung, den Bildaufbau und die Drehorte. Die Sparte Ton schließlich gab den Dialog an sowie Geräusche und Musik.

Je genauer die Drehbucharbeit ist, desto leichter, besser ist später die Dreharbeit. Natürlich bleibt während der Dreharbeit immer Raum für Zusatzszenen oder Veränderungen innerhalb der Szenen. Wichtig ist die vorherige Einplanung technischer Stilmittel, damit sie nicht dem Zufall überlassen bleiben. So wurde die Zeitlupe verwandt bei den Flamingoaufnahmen, bei der ersten Eva-Vorstellung; durch die Zeitlupe wurde ein Dünenlauf der Eva unrealistisch schwebend; etwa der gleiche Bewegungsrhythmus wie bei den fliegenden Flamingos wurde erzielt; damit war von vornherein der Symbolcharakter der Eva-Figur angekündigt. Und zuletzt dann Zeitlupe, wie Eva vom Stein getroffen wird. Dadurch wurde

das Niedersinken ebenfalls schwebend unrealistisch. Dieses Sinken wurde dreimal wiederholt, je nach Sicht der drei Typen: Herrschende, Gringo, Indio; für jeden bedeutet das Sinken so etwas wie Erkennen. Es wurde in diesen Szenen auch bewußt der Ton weggenommen: ein Moment der Stille entsteht, die zur Besinnung führen soll.

Als zweites Stilmittel wurde einmal, wie gesagt, die Überblendung beim „In-sich-Verliebtsein" der Eva angewandt; die Überblendung verstärkt optisch das „In-sich-Kreisen".

Bewußt wurde der Szenenrhythmus geplant im Wechsel von ruhigen, gleitenden Sequenzen zum hektischen Steinwurfkomplex und wiederum zum schwebenden Filmende.

Die Auswahl der Drehorte sollte induktiv ein Bild der Stadt Oruro und ihrer Umgebung bringen. Für den Einführungsflirt bot sich ein Dünengelände an, das besonders den Spielaspekt des Flirts illustrierte, außerdem mit seinen klaren Formationen nicht ablenkte von der Person Eva. Für einen anderen Flirt wurde der Orurenser Markt mit seinem bunten Indioleben gewählt; aber als Staffage für einen Flirt Evas mit einem Herrschenden, nicht mit dem Indio; der Indiomarkt ist Kulisse für die Herrschenden, nicht Lebensraum. Der Flirt des Gringo wurde in eine offene Seelandschaft gelegt; eine Fahrt im Jeep, Ufo-Spiel mit Eva; hier kam etwas „Eroberer"-Stimmung auf. Der Indio-Flirt wurde vielleicht etwas zu dick symbolisch gewählt. Der Indio klettert mit Eva auf einen der Berge Oruros und schaut von oben auf „sein" Land, auf „seine" Stadt herab. Ein langer Landschaftsschwenk unterstützt diese „Besitzdemonstration".

Die Schlußszene, das Steinewerfen, wurde in ein Cañon verlegt, in einen abgeschlossenen Raum, dessen Enge kein Ausweichen vor dem Konflikt zuließ.

b) *Regie*

Die Regie befaßte sich mit Bildaufbau, Schauspielerführung, Einstudierung von Handlungsfetzen, redete stark mit bei den Kameraeinstellungen. Eine Einstellung z. B. nahm die Kamera als Evas Partner; Eva glitt mit der Kamera „im Arm" durch andere Tanzende. Dadurch wurde Intimität hergestellt. Bewegungsabläufe wurden gezielt geprobt, variiert. Die Farbkomposition war wichtig: es sollte ein Farbfilm, kein Buntfilm werden, wobei ich der Meinung bin, daß ein Farbfilm immer noch leichter zu gestalten ist als ein Schwarzweißfilm.

Dann erstellte die Gruppe den Drehplan des jeweiligen Tages mit genauer Drehfolge; die Drehfolge stimmt selten mit der Drehbuchnumerierung überein, richtet sich oft nach dem Kamerastandpunkt! Dies ist sozusagen die Aufgabe der Aufnahmeleitung, die dafür zu sorgen hat, daß zum richtigen Zeitpunkt die richtigen Schauspieler in richtigen Kleidern am richtigen Drehort sind und dort auch ihre Requisiten vorfinden. Auch das Skript, das für die Szenenanschlüsse und den späteren Schnitt wichtig ist, übernahm die Regiegruppe. (Da Szene 14 oft mehrere Wochen später als Szene 13 gedreht wird, muß man wissen, in welcher Kleidung, mit welcher Frisur, an welcher Seite Eva aus dem Bild gegangen ist in der Szene 13, damit sich Szene 14 organisch anschließt.)

c) *Tontechnik*

Das Problem der Super 8 Filmerei ist der Synchronton. Um es vorwegzunehmen: Man erreicht nie Synchronität, außer man besitzt eine kostspielige Pilot-Ton-Ausrüstung (etwa zusammen mit der Nizo professional). Das heißt also: Lippensynchronität ist nicht drin, aber bereits bei Einstellungen kleiner als Nah kann man Lippenbewegungen kaum noch wahrnehmen in ihrem Lautgehalt. Wir haben ohnehin nur sehr sparsam Dialog eingesetzt; oft im off (der Sprecher befindet sich nicht im Bild), oder der Sprecher dreht der Kamera den Rücken zu oder in Einstellungen Totale oder Halbtotale, in denen der Mund des Sprechers zu klein wird, um Synchronität zu verlangen.

Überhaupt muß man sich klar werden, wie der Ton gespeichert werden soll. Es gibt zwei Möglichkeiten:

1. auf einer Magnettonspur, die auf den Filmstreifen geklebt ist und durch einen Tonprojektor abgespielt wird,

2. auf normalem Tonband, das separat von einem Tonbandgerät abgespielt wird; dieses Gerät müßte dann aber wohl mit einem Synchrongerät auf Gleichlauf mit dem Projektor abgestimmt sein.

(3. Das Licht-Spur-Verfahren steckt für Super 8 noch in den Anfängen.)

Da man kaum Life-Ton verwenden, sondern den Studio-Ton wegen seiner Qualität vorziehen wird, also den Film „nachsynchronisiert", ist es egal, welche der beiden Vertonungsmöglichkeiten man verwendet.

Sicher, es gibt Kameras, die gleichzeitig mit dem Bild den Ton aufnehmen durch Impulssteuerung des Tonbandgerätes durch die Kamera, aber diese Synchronität kann man nur bewahren, wenn man später exakt Bild und Ton gleich schneidet. Das wird man aber in den seltensten Fällen machen; gerade das Überlappen von Bild- und Tonschnitt bringt erst die Geschlossenheit eines Handlungsablaufes. Außerdem muß man später Geräusche und Musik einschneiden. Es wird also wohl immer notwendig sein, eine getrennte Tonfassung zur Bildfassung herzustellen; und ob man diesen Ton nun auf den Magnetstreifen des Films überträgt oder auf ein synchron laufendes Magnetband, ist letzten Endes gleich. Ich tendiere zum Zweibandverfahren, weil die Tonqualität entschieden besser ist.

6. Was noch zu sagen ist

Das Engagement der Schüler beim Filmen ist so überwältigend, die Kreativität so groß, daß man als Lehrer richtig erstaunt ist, wie pädagogisch die ganze Sache ist.

Auslandschule oder Auslandsschule?

Zahlreiche Korrekturen des Lektorats in den Fahnen des November-Hefts 1975 geben Veranlassung zu der Frage, ob „Auslandschule" oder „Auslandsschule" die richtige oder wenigstens die bessere Form ist. Diese Frage scheint dadurch entschieden zu sein, daß die Stelle, die für diese Schule maßgebend ist, sich als Zentralstelle für das Auslandsschulwesen" bezeichnet und als solche der Zeitschrift ihre Informationen gibt. Auch das Auswärtige Amt verwendet diese Form.

Andrerseits lesen wir in Mitteilungen der Kultusministerkonferenz regelmäßig von Auslandschule und Auslandschulwesen. Was ist nun richtig? Im „Duden" ist nur vom Auslandsdeutschen die Rede; es steht dort nichts über den Ausland(s)-lehrer, den Ausland(s)aufenthalt oder das Ausland(s)studium.

Es ist nun nicht Sache der Schriftleitung, hier ein für allemal zu entscheiden. Es wäre ungehörig, der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen das „s" zu streichen, und unpassend, die Kultusministerkonferenz zu korrigieren und Auslandschule und Auslandlehrer um ein „s" zu bereichern. In den Mitteilungen der Kultusministerkonferenz und wohl auch in den Beiträgen der Mitglieder des Auslandschulausschusses wird die Form ohne „s", in den Mitteilungen der Zentralstelle die Form mit „s" üblich sein. Es ist vielleicht inkonsequent, wenn in ein und derselben Zeitschrift auf der einen Seite von der Auslandsschule und auf der anderen von der Auslandschule die Rede ist, aber Einheitlichkeit ist nicht das höchste Ideal; auch hin gilt: *in dubiis libertas.*

G. Lepiorz

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Anträge auf Ausstellung eines Carnets de Passage

Die Zentralstelle kann bei Anträgen von Lehrkräften auf Ausstellung eines Carnets de Passage nicht mehr wie bisher gewisse Bürgschaftserklärungen abgeben. Es ist daher erforderlich, daß diese Anträge und der gesamte Schriftwechsel, auch aus dem Ausland, ohne Beteiligung der Zentralstelle mit dem ADAC oder dem AvD geführt werden. Antragsformulare sind bei den Zweigstellen der Automobilklubs anzufordern, die für Mitglieder bestimmte Vergünstigungen vorsehen.

Yao I+II

Mit dem Versand der Lehrer-Hinweise für die Stufen YAO I und II ist eine entscheidende Etappe bei der Einführung eines eigenständigen afrikanischen Deutschlehrgangs erreicht. Diese Lehrer-Programmierung gibt der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen die Möglichkeit, über die in Afrika eingesetzten Arbeitsgruppen und die entsandten Regionalfachberater einen intensiven Einfluß auf die Unterrichtsgestaltung der afrikanischen Deutschlehrer zu erreichen. Erst durch diese Betreuung wird es möglich sein, die entsandten deutschen Lehrer durch auf ihren Unterricht gut vorbereitete afrikanische Deutschlehrer zu ersetzen und damit den Deutschunterricht in den franko-afrikanischen Staaten auf eigene Füße zu stellen.

Sprachfachräume

Die Zentralstelle betrachtet ihr Programm zur Einrichtung von Sprachfachräumen als abgeschlossen. In Zukunft kann die Lieferung eines Sprachlabors nur noch in Betracht gezogen werden, wenn die interessierte Schule zu den festgesetzten Terminen einen ausreichend begründeten Antrag vorlegt.

Ergänzungsbedarf an Lehrmitteln

Die Sparmaßnahmen der Bundesregierung werden voraussichtlich dazu führen, daß die für den Ergänzungsbedarf an Lehrmitteln in Aussicht gestellten Schlüsselsummen gekürzt werden müssen.

Es wird deshalb gebeten, diese Summen möglichst nicht voll auszuschöpfen, auf jeden Fall aber ausreichend Kürzungsvorschläge zu machen.

Neuartige Weltkarte: Die Länder der Erde in flächentreuer Darstellung (Peters-Projektion)

Die Zentralstelle weist auf eine neuartige Weltkarte hin, die im Lehrmittelverlag Ch. Jaeger & Co, D-3000 Hannover 91, Hurlebuschweg 7, erschienen ist. Das Neuartige an der Karte ist die Peters-Projektion, deren wichtigstes Charakteristikum die flächentreue Darstellung der Erdoberfläche ist. Die neue Karte hat einen wesentlich geringeren durchschnittlichen Verzerrungswert, als z. B. bei der Mercator-Projektion üblich ist.

Nach Prof. Dr. Dr. Carl Troll, Ordinarius für Geographie an der Universität Bonn, ist die Peters-Projektion allen bisherigen Erdprojektionen in mehrfacher Hinsicht überlegen.

Aus dem Gutachten seien die Punkte 1 und 4 zitiert:

1) Sie gibt eine vollständig flächentreue Darstellung der Erdoberfläche. Dadurch werden alle Erdteile, Länder und Staaten der Erde in ihren tatsächlichen Größenverhältnissen dargestellt. Auch wird der unmittelbare Vergleich jedes Landes der Erde mit jedem anderen Lande möglich.

4) Sie zeigt den Äquator in der Kartenmitte. Dadurch wird Deutschland, das auf den herkömmlichen Erdkarten etwa im Mittelpunkt des Kartenbildes liegt, ins nördlichste Viertel der Erde gerückt, wo es sich in Wirklichkeit befindet. Die Entwicklungsländer erscheinen in ihrer tatsächlichen zentralen Stellung und beherrschen so das Kartenbild.

Die Karte ist in drei Formaten erhältlich:

Format I	230 x 160 cm	—	DM 189,—
Format II	160 x 110 cm	—	DM 141,—
Format III	130 x 90 cm	—	DM 18,60

Persönliche Nachrichten

Am 10. September riß ein Verkehrsunfall unseren Kollegen

Franz Saling

mitten aus einem noch aktiven Leben.

Am 8. 4. 1901 in Klein-Winternheim bei Mainz geboren, ging der junge Handelslehrer 1935 erstmals in den Auslandsschuldienst nach Guatemala, wo er mit seiner Frau das

Internat der Deutschen Schule leitete. Nach dem 2. Weltkrieg wurde er 1952 vom Auswärtigen Amt nach Cali (Kolumbien) entsandt, um dort die Deutsche Schule wieder aufzubauen. 1954 übernahm er die Leitung der neu gegründeten Begemannschen Handelsschule in Barcelona. 1956 kehrte er in den beruflichen Schuldienst nach Mainz zurück.

Auch nach seiner Versetzung in den Ruhestand war er noch jahrelang aktiv mit einem Teillehrauftrag an der Berufsaufbauschule, als Geschäftsführer des Kreisverbands Mainz der Ruhestandsbeamten und als Obmann des Verbands deutscher Lehrer im Ausland für Rheinland-Pfalz. An den Hauptversammlungen des Verbands nahm er regelmäßig teil und wurde jeweils von den Mitgliedern mit der Kassenprüfung beauftragt.

Für die Eingliederung berufsbezogener Lehrgänge in den Auslandsschulen hat sich Franz Saling unermüdlich eingesetzt, und unsere Zeitschrift verdankt ihm wertvolle Beiträge zu diesem Thema.

Die Auslandslehrerschaft verliert in Franz Saling einen treuen, stets hilfsbereiten Kollegen; wir betrauern den Verlust eines hochgeschätzten, liebenswerten Menschen.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Dr. Karl Körner 90 Jahre

Oberstudiendirektor a. D. Dr. Karl Körner begeht am 12. Dezember 1975 seinen 90. Geburtstag. Die Heimat im Norden, Meldorf in Schleswig-Holstein, und die Wahlheimat im Süden, Forstau in der Steiermark, hat er nach dem Tode seiner Gattin verlassen, um in der Mitte zwischen beiden in einem Seniorenheim im Mainfränkischen — 8703 Ochsenfurt, Uttenheimer Straße 16 — ein bewegtes Lehrerleben in aller Stille und Zurückgezogenheit ausklingen zu lassen. Eine Rückschau auf seine Tätigkeit im Ausland wird ihn in Gedanken nach Adana in die Türkei und nach Windhuk in Südwestafrika führen. Hier war es seiner Initiative zu verdanken, daß es gelang, das deutsche Privatschulwesen in Südwestafrika zu einem einheitlichen System zusammenzufassen. Auch nach seiner Rückkehr in die Heimat war er in Betreuung und Förderung diesen Schulen noch jahrelang verbunden. Seines 90. Geburtstages zu gedenken wird den deutschen Schulen in Südwestafrika ehrenvolle Verpflichtung sein. Wir erinnern uns gern an frühere fruchtbare Zusammenarbeit und senden Dr. Körner in die Stille seines Heimes in Ochsenfurt ein herzliches Gedenken mit allen guten Wünschen für einen gesegneten Lebensabend.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Bernhard Gade 80 Jahre

Am 1. August 1975 durfte das Ehepaar Gade in Celle, Planckstraße 13, das Fest der Goldenen Hochzeit begehen. Acht Tage später feierte Oberstudiendirektor a. D. Bernhard Gade seinen 80. Geburtstag.

Bernhard Gade gehört zur „alten Garde" der deutschen Auslandslehrer. Als Abiturient des Jahres 1914 nahm er am ersten Weltkrieg teil, wurde 1917 verwundet und verlor den rechten Unterarm. 1918 nahm er das Studium der Neuphilologie auf und meldete sich gleich nach Ablegung der 2. Dienstprüfung für den Auslandsschuldienst. Von 1924 bis 1929 war er an der DS Osorno, an der einst seine Mutter Schülerin gewesen war; von 1929 bis 1933 leitete er die DS Valdivia. 1934 wurde er Oberstudiendirektor am humanistischen Gymnasium Johanneum in Lüneburg.

Als 1955 der Verband deutscher Lehrer im Ausland wieder aufgebaut wurde, war Bernhard Gade aktiv dabei. Von 1950 bis 1971 gehörte er dem Vorstand als Schrift-

führer, später als Referent für Information und Kommunikation an. In Anerkennung seiner großen Verdienste um das Auslandsschulwesen verlieh ihm der Verband zu seinem 75. Geburtstag die Ehrenmitgliedschaft.

Die Schriftleitung der Monatsschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland" dankt Bernhard Gade, dem die Kommunikation zwischen allen Auslandslehrern stets ein besonderes Anliegen war, für die allzeit gute Zusammenarbeit und wünscht dem Jubilar und seiner verehrten Gattin schöne gemeinsame Jahre in guter Gesundheit.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Hermann Hartmann 75 Jahre

Hermann Hartmann, Mitarbeiter unserer Monatsschrift und vielleicht Dienstältester unter den lebenden deutschen Auslandslehrern — er ging schon 1921 ins Ausland — vollendete am 13. Oktober 1975 sein 75. Lebensjahr.

Der gebürtige Niedersachse erhielt seine Ausbildung 1915/21 am Lehrerseminar in Herford, und da sein Prüfungsjahrgang lange Stellungslosigkeit zu erwarten hatte, fuhr er auf eigene Verantwortung und Rechnung nach Südbrasilien, um an einer deutschen Siedlerschule Arbeit zu suchen. Im Heft Juli/August 1972 dieser Zeitschrift hat er seine Anfänge als Urwaldlehrer anschaulich und humorvoll beschrieben.

1926 avancierte er zum Leiter der Deutschen Schule in São Felix, 2000 km nördlich im Mittelpunkt der brasilianischen Tabakindustrie. 1928 bis 1934 leitete er die achtklassige Schule in Bahia. Dann reiste er nach Deutschland und wurde 1935 regulär, d. h. auf Kosten des Auswärtigen Amts, als Leiter an die Deutsche Schule in Baranquilla, Kolumbien, entsandt, wo er bis 1939 wirkte. Auch seine Ehefrau Elsa arbeitete dort als Lehrerin mit.

1943 vermittelte ihn das A. A. an die große Schule in Barcelona, deren Schließung er 1945 erlebte. Wie andere Kollegen unterrichtete er mit seiner Frau eine Anzahl Schüler in seiner Privatwohnung; aber schon 1947 bot sich Gelegenheit, die leerstehende Villa eines befreundeten Spaniers zu mieten, und Hartmann schlug dem bisherigen Direktor der Deutschen Schule, *E. Stegmann*, eine Neugründung durch Zusammenschluß verschiedener Privatgruppen vor. Beide schufen dann mit *E. Rehnelt* ohne jede geldliche Unterstützung im Herbst 1947 als erste deutsche Schule das „Colegio La Salud", dessen offizielle Leitung *F. Jiménez* übernahm. Dieser ist heute noch *Director técnico* der nun wieder „Colegio Alemán" genannten Schule, die dank weiterem Zusammenschluß und Zuwachs jetzt weit über 1000 Schüler zählt.

Hartmann, der 1952 nach Deutschland zurückkehrte, hält die Beziehungen zu dieser Schule weiter aufrecht. Seine Tochter Karin unterrichtet heute an der Stätte, wo sie selbst Schülerin war und wo ihre Eltern wichtige Aufbauarbeit geleistet haben.

Möge der Jubilar mit seiner Lebensgefährtin noch viele Jahre in Gesundheit verleben!

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Hinausgegangen:

Afrika:

Hochmuth, Bärbel, StR	8490 Cham, Berghangstr. 28	DS d. Borrom. Kairo
Liebel, Gunther, StR	6750 Kaiserslautern, Rousseaustr. 10	do.
Hufnagel, Reinhard, L	8881 Bächingen, Hauptstr. 15	DS d. Borrom. Alexandria
Wirth, Hermann, GPr	8500 Nürnberg, Wielandstr. 13	do.

Klier, Klaus, L	7972 Isny, Bindweg 7	DS Tripolis/Libyen
Eckendorf, Karl-H., StR	5460 Linz, Mittellöh 13	Lycée J. F. Kennedy Dakar/Senegal üb. Dt. Botschaft
Schiffer, Heinrich, StR	7700 Singen-Überlingen, Unter den Buchen 9	Lycée Blaise Diagne Dakar
Elsäßer, Tilo, StR	6900 Heidelberg, Alstaterstr. 28	DS Lagos/Nigeria
Madlener, Ludwig, OStR	8543 Hilpoltstein, Pfälzer Str. 3	do.
Weixler, Albert, RL	7317 Wendlingen, Banatstr. 14	do.
Seele, Gunther, OStR	7241 Hörschweiler, Mühlsteig 9	DS Nairobi/Kenia

Aus aller Welt

Deutschland

Gymnasiallehrerbedarf nach Unterrichtsfächern bis 1985

Im Mittelpunkt einer neuen Prognose, die der Kultusministerkonferenz in ihrer letzten Sizung vor der Sommerpause vorgelegen hat, steht die Frage nach dem Lehrerangebot und dem Lehrerbedarf in der Gliederung nach Unterrichtsfächern.

Ausgehend von den im Bildungsgesamtplan empfohlenen Schüler-Lehrer-Relationen und einer Reihe vereinfachender Annahmen — z. B. daß bei den ausscheidenden und den neu in den Schuldienst eintretenden Lehrern die Fächerverteilung gleich ist — werden versuchsweise zwei Modellvarianten durchgerechnet. Bei einem „Gleichverteilungsmodell" wird unterstellt, daß die Lehrer in jedem Unterrichtsfach, für das sie ausgebildet sind, zu gleichen Zeitanteilen unterrichten, der Studienrat mit der Fächerkombination Mathematik und Physik demnach in beiden Fächern zu je 50 %. Bei einem „Realverteilungsmodell" wird davon ausgegangen, daß die Lehrer nach Mangel- bzw. Überschußsituationen in dem einen Fach mehr, in dem anderen Fach weniger eingesetzt werden.

Die Prognose nach dem Realverteilungsmodell, das die berichtende Arbeitsgruppe der Kultusministerkonferenz für realistischer hält, führt u. a. zu folgenden Ergebnissen:

Während 1975 noch in 16 von 21 gymnasialen Unterrichtsfächern Lehrermangel herrscht — ein nennenswertes Überangebot gibt es zur Zeit nur in Geschichte (ca. 600) und in Sozialwissenschaften (ca. 400 Lehrer) —, werden 1980 bei unveränderten Studien- und Berufsinteressen der Studienanfänger noch für 9 Unterrichtsfächer Lehrer fehlen, z. B. für Musik und Religion je mehr als 1000, für Mathematik und für Kunsterziehung je sechs- bis siebenhundert, für Leibeserziehung bis zu sechshundert, für Chemie und Biologie je drei- bis vierhundert Lehrer. 1985 wird es für alle gymnasialen Unterrichtsfächer ein Überangebot an Lehrern geben.

Die jetzt vorgelegte Prognose korrigiert eine nach dem Gleichverteilungsmodell und auf der Grundlage älterer Statistiken errechnete Prognose der Kultusministerkonferenz von Anfang 1973.

(Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK 8/75 vom 20. 8. 75)

Deutscher Akademischer Austauschdienst: Jahresbericht 1974

Der *Deutsche Akademische Austauschdienst* (*DAAD*) fördert den akademischen Austausch vor allem in drei Bereichen:

— Ausbildung, Fortbildung und Forschung im Hochschulbereich durch Aufenthalt im Ausland bzw. der Bundesrepublik Deutschland,
— Lehrtätigkeit deutscher und ausländischer Hochschullehrer an ausländischen bzw. deutschen Hochschulen,
— Information über das Hochschulsystem im In- und Ausland.

Zur Erfüllung dieser Aufgaben standen dem DAAD im Jahre 1974 80 Mio. DM zur Verfügung.

1974 wurden insgesamt 4730 ausländische Studenten, Graduierte und Hochschullehrer zu kurz- oder langfristigen Studien- oder Forschungsaufenthalten gefördert. 1480 deutsche Studenten, Graduierte und Hochschullehrer erhielten die Möglichkeit zu einem Auslandsaufenthalt. Die meisten ausländischen DAAD-Stipendiaten kamen aus den Ländern Europas, gefolgt von Lateinamerika, Nahost und Asien, während die deutschen USA und Großbritannien bevorzugten.

Mit Wirkung vom 1. Oktober 1974 wurde die Zuständigkeit in den wissenschaftlichen und akademischen Beziehungen zur Sowjetunion zwischen DFG und DAAD neu geregelt. Im Berichtsjahr wurden erstmalig sowjetische jüngere Wissenschaftler als DAAD-Stipendiaten gefördert. 1974 nahmen auch die ersten DAAD-Stipendiaten aus der VR China ihr Sprach- und Dolmetscherstudium an der Universität Heidelberg auf.

Während 100 Semesterstipendien für Anglistikstudenten nach Großbritannien vergeben wurden, ging eine erste kleine Studentengruppe desselben Fachgebiets nach USA. Diese Zahlen sollen in den kommenden Jahren wesentlich gesteigert werden. Beim Auslandstudium Deutscher stellt sich für den DAAD jedoch insbesondere die Frage nach der beruflichen Aufnahmekapazität. Es sei nicht zu verantworten, deutsche Studenten oder Abiturienten zu einem mehrjährigen oder gar vollständigen Studium im Ausland zu motivieren und dafür nicht unerhebliche öffentliche Mittel auszugeben, wenn diese Studenten als Graduierte in die Bundesrepublik Deutschland zurückkehrten und feststellen müßten, daß für sie kein adäquater Arbeitsplatz in der Gesellschaft vorhanden sei. Deshalb plädiere der DAAD stärker für das fachorientierte, in die deutschen Studiengänge eingebaute oder sich daran anschließende Auslandstudium.

1974 wurden 67 deutsche Wissenschaftler zu einer langfristigen Tätigkeit und 106 zu einer Kurzzeit-Gastdozentur an ausländischen Hochschulen vermittelt. Hier stand Afrika an erster Stelle, gefolgt von Lateinamerika. Wie der DAAD mitteilt, hätten Energiekrise und Rezession die Probleme der Entwicklungsländer wieder stärker in das Bewußtsein der Öffentlichkeit gerückt und unter anderem zu einer größeren Bereitschaft von Dozenten und Wissenschaftlergruppen sowie Fachbereichen deutscher Hochschulen geführt, die Arbeit der Vermittlungsstelle in Entwicklungsländern zu unterstützen. Dies erleichtere die Gewinnung von deutschen Wissenschaftlern für Lehraufgaben an Hochschulen in der dritten Welt. Dennoch dürfe nicht verkannt werden, daß die Beurlaubung von Wissenschaftlern durch die wachsenden Kapazitätsprobleme immer schwieriger werde.

Die Zahl der Lektoren der deutschen Sprache hat sich gegenüber 1973 um zehn erhöht und betrug somit 375. Über zwei Drittel der Lektoren lehrten in Europa, die übrigen in Übersee, vor allem Asien. Auch für die Vermittlung ausländischer Lektoren an deutschen Hochschulen wird der DAAD in stärkerem Maße herangezogen. Die Bereitschaft zur Gegenseitigkeit ermöglichte in einigen Ländern (besonders osteuropäischen) überhaupt erst die Vermittlung von Lektoren aus der Bundesrepublik Deutschland. Der DAAD wird sich in Zukunft organisatorisch und finanziell auf diese Doppelfunktion einrichten müssen.

Mit Hilfe des DAAD haben 2180 ausländische Praktikanten — die Mehrzahl aus dem europäischen Ausland — ein Praktikum in der Bundesrepublik Deutschland und 1940 deutsche Studenten ein Praktikum im Ausland — überwiegend in Europa — durchgeführt. Da der Praktikantenaustausch stark von der wirtschaftlichen Lage in der Bundesrepublik Deutschland abhängt, sei die Feststellung um so erfreulicher, daß wieder eine große Zahl von Praktikantenplätzen zur Verfügung gestanden hätten und von seiten der Industrie rund 3,7 Mio. DM für Praktikanten aufgewendet worden seien. (akd 7. 8. 75)

Neue Empfehlungen der Kommission „Anwalt des Kindes"

Die von Kultusminister *Wilhelm Hahn* eingesetzte Kommission „Anwalt des Kindes" in Baden-Württemberg hat neue Empfehlungen vorgelegt. Die neue Serie von Empfehlungen, die vom Vorsitzenden *Prof.*

Bernhart Hassenstein vorgestellt wurden, umfaßt Empfehlungen zu den Themen: Vorrang der Förderung vor der Leistungsbeurteilung — Leistungsbeurteilung in den ersten drei Grundschulklassen — Vermeiden von Überforderung — Gewicht der Klassenarbeiten bei einer Leistungsbeurteilung — Verständliche und sinngerechte Leistungsbeurteilung — Vermeiden persönlich herabsetzender Beurteilungen — Anzahl der Schulstunden pro Woche — Klassengrößen — Kleine Klassen für Schulanfänger — Einstellung von Lehrkräften — Erhaltenbleiben von Klassenverbänden — Länge der Schulwege, Fahrschüler — Zulassungsverfahren zum Studium an Hochschulen.

Förderung von Leistungen

Die Kommission fordert, daß in keinem Schulbereich für Lehrer, Schüler oder Eltern die Leistungsbeurteilung zum führenden pädagogischen Gesichtspunkt werden dürfe. Gute Noten hätten zwar einen fördernden, also pädagogisch günstigen Einfluß, schlechte Noten hingegen führten zu Angst vor weiterem Versagen, zu seelischem Druck und im Ergebnis mit erhöhter Wahrscheinlichkeit zu weiteren Mißerfolgen.

Für das erste und zweite Grundschuljahr empfiehlt die Kommission, grundsätzlich auf eine Leistungsbenotung zu verzichten. An ihre Stelle soll am Ende eines jeden Halbjahres ein aus mehreren Sätzen bestehender Beurteilungstext treten, der vorwiegend auf die Entwicklung, auf die individuellen Fähigkeiten und auf das Verhalten des Kindes eingeht. Vom zweiten Jahr an sollte er auch auf die erbrachten Leistungen Bezug nehmen, vom dritten Schuljahr sollten zusätzlich zum Beurteilungstext erstmals auch Benotungen hinzukommen. Die Lehrer seien schon im Studium in die verantwortliche Handhabung des Instrumentes der textlichen Beurteilung einzuführen bzw. hierin durch geeignete Fortbildung zu beraten und zu unterstützen.

Gesamtes Leistungsbild

Die Ergebnisse von Klassenarbeiten sind nur im Zusammenhang mit anderen Verfahren der Leistungsmessung als Hinweis auf den Schulerfolg eines Kindes anwendbar. Damit forderte die Kommission vor allem, daß sich Zeugnisnoten nicht allein oder vorwiegend auf Klassenarbeiten stützen dürfen, sondern vielmehr auf dem gesamten Leistungsbild des Schülers, insbesondere auch auf seiner mündlichen Mitarbeit, beruhen müßten. Andernfalls bestünde die Gefahr, daß die Sorge um den Erfolg der nächsten Klassenarbeit im Leben der Schüler zum führenden Arbeitsantrieb werde und daß damit ein kurzatmiges, angstgetöntes und pädagogisch wertloses Lernmotiv die Schulatmosphäre bestimme.

Weniger Stunden

Die Forderung der Kommission auf eine Herabsetzung der Stundenzahl für den Pflichtunterricht beruht darauf, daß wie jeder Erwachsene auch jeder Schüler täglich nur über eine begrenzte Anzahl von Stunden verfüge, in denen er seine Aktivität und Aufmerksamkeit voll einsetzen könne. Diese Zeit dürfe nicht durch Pflichtunterricht und Hausaufgaben voll in Anspruch genommen werden. Ein Teil müsse vielmehr frei bleiben, damit die Schüler eigenen Initiativen folgen könnten.

Wichtigste Maßnahme: Kleinere Klassen

Die Reduzierung der Klassengrößen empfindet die Kommission mit weitem Abstand als wichtigste Maßnahme der augenblicklichen Reformbestrebungen. Die Empfehlung lautet: in keiner Altersgruppe mehr als 30 Kinder pro Klasse. Um sie durchzuführen, seien auch schwere Opfer in anderen Bereichen des Bildungswesens und im Rahmen sonstiger öffentlicher Leistungen in Kauf zu nehmen.

Klassen für Schulanfänger sollten eine Größe von 18 bis 22 Schülern haben. Als Obergrenze, die unter keinen Umständen überschritten werden dürfe, gibt die Kommission eine Schülerzahl von 25 an. Sie empfiehlt mit Nachdruck, eine solche Obergrenze unverzüglich, das heißt bereits für das Schuljahr 1976/77, einzuführen.

Mehr Lehrer

Die Forderung, möglichst viele Planstellen für Lehrer zu schaffen, bis die Klas-

sengrößen landesweit auf die angestrebten, für einen erfolgreichen Unterricht notwendigen Schülerzahlen vermindert und die Voraussetzungen für die Erfüllung der gültigen Stundentafeln erreicht seien, begründet die Kommission damit, daß zur Vermeidung einer zukünftigen „Lehrerschwemme" ein großer Teil der heutigen Schülergeneration nicht auf einem pädagogisch nicht zu verantwortenden Stand der Versorgung mit Lehrern gehalten werden dürfe.

Neuer Hochschulzugang

Das Zulassungsverfahren zum Studium an den Hochschulen soll baldmöglichst so umgestaltet werden, daß seine derzeitige belastende Rückwirkung auf Lehrer und Schüler behoben wird. Insbesondere darf sich die Zulassung nicht einseitig auf Schulzensuren stützen. Die Kommission fordert die Landesregierung auf, auf bundesweite schnelle Abhilfe zu drängen.

(akd 21. 8. 75)

Sonstige Länder

Deutsche Schule Den Haag

Vor 20 Jahren ist die „Stichting Duitse Taalkring" als Trägerin der Deutschen Schule Den Haag errichtet worden. Von den ersten Anfängen mit 10 Schülern und einem zunächst programmierten Grundschulunterricht in gemieteten Räumen ist die Schule den Weg einer enormen Aufwärtsentwicklung gegangen. Es ist seinerzeit ein imposantes pädagogisches und kulturpolitisches Ziel angestrebt und dank des Einsatzes aller beteiligten Kräfte erreicht worden. Nunmehr sind Entschließungen vereinbart worden, als Schulträger statt der bisherigen Stiftung einen Schulverein in Funktion zu setzen, um der Schule ein solides Fundament für die Weiterentwicklung zu sichern.

Die Schule, die — mit Unterbrechungen — seit 1863 besteht und die seit 1971 über ein neues Gebäude verfügt, zählte am 1. 9. 1974 in Kindergarten und 13 Schulklassen 410 Schüler, davon 290 mit deutscher, 27 mit österreichischer und 9 mit schweizerischer Staatsangehörigkeit. Die Reifeprüfung 1975 bestanden 11 Schüler; eine polnische Abiturientin hielt die Abschiedsrede.

(Aus dem Schulbericht 1974—75)

Deutsche Schule Dublin

Die DS Dublin blickt auf ein erfolgreiches Schuljahr zurück. Im November 1974 wurde das neue Schulgebäude durch den Botschafter der Bundesrepublik Deutschland, Herrn Dr. Fechter, offiziell eröffnet. Als Ehrengäste sprachen der Erzbischof von Dublin, Dr. Dermot Ryan, und Bischof Hodges von der Church of Ireland. Die Feier erhielt durch die Mitwirkung des Schulchors und eines Streichquartetts einen besonders festlichen Rahmen. Am Abend folgte dann ein Festball für die Eltern.

Im Verlauf des Schuljahres erhielt die Schule vom irischen Unterrichtsministerium die Genehmigung zur Teilnahme an der irischen Reifeprüfung. Erfreulicherweise konnte auch ein alter Wunsch des Schulvorstands und der Lehrerschaft verwirklicht werden, nämlich die Anerkennung der Dienstzeit irischer Lehrkräfte an der Deutschen Schule bei der Rückkehr in den Staatsdienst. (Aus dem Jahresbericht 1974—75)

Deutsche Schule Guayaquil

Das Schuljahr 1974/75 begann am Colegio Alemán Humboldt mit dem Vorbereitungskurs für begabte Kinder, die als Stipendiaten in das 5. Schuljahr aufgenommen wurden. Schon im Oktober 1973 fingen diese Schüler an zwei Nachmittagen wöchentlich mit dem audiovisuellen Kurs „Vorwärts" an, und ab 1. April 1974 wurde jeden Vormittag Deutsch und Mathematik für diese Schülergruppe unterrichtet. Der allgemeine Unterrichtsbetrieb begann am 3. Mai. Leider mußte während des 1. Trimesters der Unterricht für einige Tage auf ministerielle Anordnung ausfallen, doch ab August konnte ohne Unterbrechung bis zum Schuljahrsende durchgearbeitet werden.

Entsprechend der geplanten Struktur, einer verkleinerten Primaria und einer ausgebauten Sekundaria, soll künftig einer großen Zahl von Schülern der Eintritt in die 5. Klasse der Deutschen Schule ermöglicht werden; nicht nur Stipendiaten werden

aufgenommen, sondern auch jeder andere begabte und an der Deutschen Schule interessierte Schüler hat die Chance einzutreten. Im September dieses Schuljahres wurde zum erstenmal die Möglichkeit für alle interessierten Schüler gegeben, am Ausleseverfahren für die Aufnahme in den 5. Grad teilzunehmen. Nach einem zweitägigen Eingangstest besuchten diese Schüler ab Oktober den Vorbereitungskurs für Deutsch und Mathematik, und zu Beginn des kommenden Schuljahres tritt diese Schülergruppe in den 5. Grad unserer Primaria ein, Schüler, die nur nach dem Leistungsprinzip ausgewählt wurden und die aus den verschiedensten Bevölkerungsschichten kommen. Da die Schule konsequent diese Struktur anstrebt, hat sich die Gesamtschülerzahl gegenüber dem Vorjahr um etwa 20 Schüler verringert, in den beiden Jahrgängen der Vorschulabteilung waren insgesamt nur 121 Kinder gegenüber 251 im Schuljahr 1971/72.

Die Beschränkung der Aufnahme durch einen Test erbrachte für die Vorschulabteilung schon das erfreuliche Ergebnis, daß der prozentuale Anteil der Schüler stark abnahm, die wegen schwacher Leistungen die Schule verlassen oder ein Jahr wiederholen mußten. Vom Aufnahmejahrgang 72 waren es 14,5 % pro Jahr, der erste getestete Jahrgang 1973 hatte nur noch 7,8 % Abgänger bzw. Wiederholer jährlich, während vom Jahrgang 74 nur 1 Kind (1,6 %) den Anforderungen nicht gewachsen war. Auch die seit 4 Jahren durchgeführte Aufnahme begabter Schüler in den 5. Grad brachte erfreuliche Ergebnisse. Im Vergleich zu ihren Klassenkameraden sind die Leistungen über dem Durchschnitt. Insbesondere im Deutschen ist als besonders erfreulich zu verzeichnen, daß die Durchschnittsnoten im I. und II. Kurs bereits besser sind als die der übrigen Klasse.

Im Lauf dieses Schuljahres konnten die Sportanlagen der Schule wesentlich verbessert werden, eine neue Rundbahn umschließt das Spielfeld mit 2 neuen Sprunggruben und 6 Volleyballfeldern.

Im Lauf der nächsten Zeit sollen noch Umkleideräume und Duschen für das Schwimmbad entstehen, ebenso ist ein Hartplatz für Basketball geplant. Unsere neue Sportanlage wurde am 26. September 1974 mit den Bundesjugendspielen eingeweiht, eine Woche später schon konnten wir mit den deutschen Schulen Lima und Quito einen Leichtathletik-Wettkampf auf dem neuen Platz austragen. Es war sehr erfreulich, daß alle unsere Gäste, die Schüler aus Lima und Quito, in den Familien unserer Schüler gastlich aufgenommen wurden.

Unter den Veranstaltungen des Schuljahres ist die Kulturwoche hervorzuheben, an deren Durchführung sich viele Schüler und Lehrer aus Primaria und Sekundaria beteiligten. Mit großer Einsatzbereitschaft wurden wissenschaftliche Daten erarbeitet über die Bevölkerungsentwicklung Ecuadors und über die Faktoren, welche die zukünftige Situation dieses Landes entscheidend beeinflussen.

Die Schüler des 3. Kurses unseres technischen Zweiges gingen in diesem Jahr alle für mindestens eine Woche in Betriebe, um durch ein Praktikum die Realitäten des Arbeitsprozesses kennenzulernen. Einige unserer Schüler fanden so viel Freude daran, daß sie freiwillig auch noch in Ferientagen weiterarbeiteten. Auch die Reaktion der Betriebsleiter und Arbeitsbetreuer war äußerst positiv, die Schule erhielt sehr anerkennende Schreiben und Beurteilungen.

Im kommenden Jahr wirkt sich die neue Struktur bereits auf die Primaria aus, wir werden nur 2 erste Grade haben, während ab dem 2. Grad bis zum II. Kurs voraussichtlich je 3 Klassen parallel geführt werden.

Durch eine großzügige Hilfe der Bundesrepublik Deutschland wird die Ausrüstung unserer technischen Abteilung sehr verbessert; während der Ferien werden metallverarbeitende Maschinen aufgestellt, und bis zum Beginn des neuen Schuljahres hoffen wir, auch Geräte für elektrotechnischen Unterricht hier zu haben.

Auf Grund einer ministeriellen Entscheidung wird der Stundenplan so geändert, daß zwischen 7.30 Uhr und 13.15 Uhr 7 Unterrichtsstunden abgehalten werden; dadurch bleibt für fast alle Schüler der Nachmittag frei für Arbeitsgemeinschaften.

(Aus dem Jahresbericht 1974—75)

Buchbesprechungen

Hans Freudenthal: **Mathematik als pädagogische Aufgabe.** Klett Studienbuch. Ernst Klett Verlag, Stuttgart. **Band 1:** 1973. 308 S., kart. DM 20,— (Klett-Nr. 98322). — **Band 2:** 1974. 290 S., kart. DM 20,— (Klett-Nr. 98323).

Freudenthal legt mit den beiden Bänden seines Werkes eine kritische und oftmals schonungslos offene Analyse des mathematischen Unterrichts vor und zeigt zugleich deutlich seine eigene, oft eigensinnige Art, Mathematikunterricht zu bewerten. Es handelt sich weder um eine Didaktik der Mathematik in dem Sinne, daß systematisch angegeben würde, wie irgendein Lehrstoff unterrichtet werden sollte, noch um eine systematische Lehrstoffanalyse, die sich auf wohlorganisierte Experimente mit Klassen beruft, die statistisch ausgewertet sind. Vielmehr versucht Freudenthal, die Mathematik auf seine eigene Art in ihren historischen und sozialen Rahmen zu stellen (Die mathematische Tradition; Mathematik heute; Tradition der Erziehung). Er untersucht ihre Zielsetzungen und die Methoden (Die Nacherfindung; Mathematisches Ordnen), und er betrachtet den mathematischen Unterricht im Kontext allgemeiner Pädagogik. So ist eine verständliche Philosophie mathematischer Erziehung entstanden, die viele mathematische Unterrichtsstoffe analysiert und pädagogische Aspekte integriert. Der erste Band (Kapitel 1—14) diskutiert Tradition und Moderne in der Mathematik, untersucht Zwecke und Ziele des Mathematikunterrichts und analysiert verschiedenste Methoden. Zentralthema des ersten Bandes ist der Zahlbegriff und die verschiedensten Wege und Methoden seiner Entwicklung. Der zweite Band (Kapitel 15—19) diskutiert weitere Einzelthemen und Begriffe der Mathematik, wie Mengen, Funktionen, geometrische Fragen, Analysis, Wahrscheinlichkeitsrechnung, Statistik und Logik. Die besondere Liebe Freudenthals gilt der Geometrie: sie ist bei ihm nicht länger der Höhepunkt deduktiven Schließens, sie dient vielmehr dazu, den Raum zu erforschen, in dem wir leben. Man spürt in beiden Bänden, daß Freudenthal über die Möglichkeiten reflektiert, den Mathematikunterricht zu modernisieren, ohne in Modernismen zu verfallen. Freudenthal, Vorsitzender der Internationalen Mathematischen Unterrichtskommission (IMUK), zeigt an vielen Beispielen Irrwege und Mißinterpretationen didaktischer Konzeptionen — das macht das Besondere dieses Werkes aus. Faszinierend ist die Fülle an Wissen und Erfahrung, aus der neue Wege für den Mathematikunterricht angeboten werden!

H. G. Becker

Helmut Arndt: **Wirtschaftliche Macht.** Tatsachen und Theorien (Beck'sche Schwarze Reihe Band 119). Verlag C. H. Beck, München 1974. 210 S., Ppb. DM 12,80.

„Die Geschichte der Wirtschaft ist stets zugleich eine Geschichte wirtschaftlicher Macht. Für alle Wirtschaftssysteme — und nicht nur für das kapitalistische — ist die Bändigung wirtschaftlicher Macht eine wesentliche und immer wieder neu zu lösende Aufgabe" (S. 9). Die wirtschaftliche Macht in der Marktwirtschaft zu untersuchen wären nur wenige so berufen wie Prof. Arndt von der Freien Universität Berlin, 1961—62 Mitglied der Konzentrationskommission der Bundesregierung, als Gastdozent in Amerika und der Sowjetunion gleichermaßen geschätzt. Im I. Teil seines Buchs werden „Die Tatsachen" in 12 Kapiteln dargestellt: die Macht der Banken, der Manager, der Großaktionäre, der Konzerne, der multinationalen Unternehmen, der Kartelle, Angebots- und Nachfragemacht, Lobbyismus und Dominanz, die Macht der Massenmedien, der Gewerkschaften, des (privaten und staatlichen) Eigentums und die Macht der Mehrheiten. Der II. Teil umreißt in weiteren 6 Kapiteln „Die Theorien": Begriff und Arten wirtschaftlicher Macht, Theorie der ungleichen Machtverteilung, Theorie der Marktmacht („Monopol"), Theorie der paraökonomischen Macht, Wirtschaftliche Macht und Außenhandelstheorie, Macht und Ohnmacht der Ökonomen. Die Ausführungen werden im Anhang (158—177) und durch die Anmerkungen (178—205) eindrucksvoll belegt. Der Laie erfährt Erstaunliches: z. B. wie die drei Großbanken mit deutschen Kapitalgesell-

schaften durch Vorstand und Aufsichtsrat verquickt sind oder daß Kartellabsprachen das „ökonomische Leben der Glühbirne" fabrikantenfreundlich verkürzen. Was der Lehrer an wissenschaftlich gesicherten Kenntnissen braucht, um jungen Staatsbürgern wesentliche Vorgänge in der Wirtschaft zu erklären, findet er in diesem vorbildlich klar und fesselnd geschriebenen Band. G. Scholz

Rainer Rabenstein (Hrsg.): **Erstunterricht.** Didaktische Grundrisse. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1974. 408 S., 62 Abb., zahlr. Notenbeispiele und Tabellen, kart. DM 29,80.

Dem Anfangsunterricht der Primarstufe kommt eine besondere Bedeutung zu: Von den Kenntnissen und Fertigkeiten, die der Erstunterricht dem Kinde vermittelt, hängt seine weitere Schullaufbahn in hohem Maße ab. Die Verfasser sehen in guten fachdidaktischen Kenntnissen, insbesondere in der Vertrautheit mit den Lehrverfahren und -mitteln des Erstunterrichts die erste und wichtigste Voraussetzung für den Lernerfolg. Sie wollen ihren „Erstunterricht" deshalb als Studien- und Handbuch und auch als Nachschlagewerk für alle Fachbereiche des Anfangsunterrichts verstanden wissen und bieten dem Studierenden sowie dem um Berufsfortbildung bemühten Schulpraktiker über die Einführung in die fachdidaktischen Grundfragen hinaus die Möglichkeit zu vertieften Studien. Sie informieren über Planung und Durchführung des Unterrichts, über das differenzierte Angebot von Lehrinhalten und Unterrichtsmitteln. In den einzelnen Beiträgen beschäftigen sie sich nach den einführenden Darlegungen des Herausgebers mit folgenden Themen: 1. Mündlicher Sprachunterricht (*Gertraud Heuß*), 2. Erstleseunterricht (*Rainer Rabenstein*), 3. Erstschreibunterricht (*Hans Göckel*), 4. Mathematik (*Konrad Daumenlang*), 5. Sachunterricht (*Lothar Katzenberger*), 6. Leibeserziehung (*Annemarie Seybold*), 7. Kunsterziehung (*Rudolf Seitz*), 8. Musikerziehung (*Karl Graml*). In allen Beiträgen gehen die Verfasser sowohl auf die historische Entwicklung, auf die Zielsetzung und Voraussetzung beim Schulanfänger ein als auch auf die Lehrinhalte, Lehrverfahren (einschließlich Erfolgskontrolle), Unterrichtsmittel und auf die Lernschwierigkeiten (z. B. Legasthenie). Die gleichbleibende Gliederung nach den genannten üblichen didaktischen Gesichtspunkten und nach demselben Ziffernschlüssel gilt dem Werk eine übersichtliche Anlage, die Gesuchtes leicht finden läßt. Zu den behandelten Themen werden wertvolle Hinweise auf weiterführende Literatur gegeben. Ein Werk, das eine so umfassende und gründliche Information zu den vielfältigen fachdidaktischen Fragen des Erstunterrichts zu bieten hat, verdient, wärmstens empfohlen zu werden. A. Wehmeyer

Peter Damerow/Ulla Elwitz/Christine Keitel/Jürgen Zimmer: **Elementarmathematik. Lernen für die Praxis?** Ein exemplarischer Versuch zur Bestimmung fachüberschreitender Curriculumziele (= Texte und Dokumente zur Bildungsforschung). Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1974. 182 S., DIN A 4, kart. DM 25,— (Klett-Nr. 92185).

Im vorliegenden Band werden die Ergebnisse einer gemeinsamen Untersuchung der Curriculumsgruppe des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung Berlin und einer Projektgruppe der Fakultät für Mathematik der Universität Bielefeld dargestellt. Die Untersuchungen gingen von der Kernfrage aus: Wie kann die Kluft zwischen den im Mathematikunterricht vermittelten und den in der heutigen Erfahrungs- und Berufswelt tatsächlich benötigten Qualifikationen überbrückt werden? Obwohl unter dem Eindruck einer wachsenden gesellschaftlichen Bedeutung der Mathematik vielfältige Versuche unternommen werden, den Mathematikunterricht zu reformieren, haben im Schulfach Mathematik die Unterrichtsinhalte offensichtlich nur einen geringen Bezug zu tatsächlichen Problemsituationen der gesellschaftlichen Praxis. Das Buch will zeigen, daß es nicht genügt, Modernisierung des Mathematikunterrichts als ein Auswechseln alter Unterrichtsinhalte gegen neue zu verstehen, auch wenn mit der Reform eine Verwissenschaftlichung des Mathematikunterrichts einhergeht. Da die mathematische Grundausbildung der allgemeinbildenden Schulen nur

zum kleinsten Teil eine Ausbildung für zukünftige Fachwissenschaftler ist, geht es nicht darum, die Auswahl der Schulstoffe an der wissenschaftsimmanenten Systematik der Mathematik zu orientieren, sondern mehr darum, auf die Probleme einer von Anwendungen der Mathematik durchdringenden gesellschaftlichen Praxis vorzubereiten. Die Verfasser analysieren in dieser Studie einen exemplarisch ausgewählten Bereich gesellschaftlicher Praxis daraufhin, welche Qualifikationen, die nicht unabhängig vom Mathematikunterricht vermittelt werden können, in der allgemeinbildenden Schule erworben werden müssen, damit die Schüler befähigt werden, in diesem Bereich autonom und kompetent zu urteilen und zu handeln. Als Untersuchungsbereich wurde das Rechnungs- und Kalkulationswesen eines Großbetriebes gewählt. Die Darstellung der Untersuchung ist in drei Teile gegliedert: Teil I enthält die theoretischen Voraussetzungen, eine Beschreibung des Verlaufs und die methodischen Probleme der Untersuchung. In Teil II werden die Ergebnisse der Situationsanalyse und der Bestimmung der Qualifikationen dargestellt. In Teil III werden in einer Kritik des Sachrechenunterrichts exemplarisch mathematik-didaktische Konsequenzen der Ergebnisse diskutiert, und durch den Entwurf einer Unterrichtseinheit wird an einem Beispiel gezeigt, wie die ermittelten Qualifikationen einer Curriculumkonstruktion zugrunde gelegt werden können. Die Studie wird ergänzt durch ein sorgfältig zusammengestelltes Literaturverzeichnis und eine Aufstellung der bisher erschienenen Studien und Berichte des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung. H. G. Becker

Zeitschriftenschau

Eigenrecht der Kindheit oder Fremdbestimmung des Erziehlichen?

Dazu schreibt Ferdinand Kopp im Augustheft 1975 der Monatsschrift ‚Pädagogische Welt' (Auer, Donauwörth):

„Kein Kind soll vorschnell und einseitig zur Arbeitshaltung der Erwachsenen gedrängt werden. Es soll Spiel, Spielwelt und spielerische Welteroberung als sein Eigentum mit großer Selbstverständlichkeit behalten dürfen.

Nach wie vor gilt, was ohne Bedenken aus der pädagogischen Tradition entnommen werden kann: das Kind ist kein kleiner Erwachsener. Seine kognitiven, emotionalen und pragmatischen Fähigkeiten zeigen durchaus nicht nur allgemein menschliche, sondern auch typisch kindliche Strukturen, die nicht zu ignorieren oder gar zu zerbrechen sind.

Weder die vielgepriesene Wissenschaftlichkeit noch die neu entdeckten Lernmöglichkeiten dürfen einseitig und unkritisch auf die kindliche Entwicklung projiziert werden. Didaktisch gesehen gelten auch angesichts einer gewandelten Einschätzung des Begabungs- und Lernbegriffs die Forderungen: keine Überlastung, keine Überforderung, keine Verfrühung! Schulen dürfen nicht zu Brutstätten der Neurotisierung werden!" R. Schröter

Anschriften der Mitarbeiter

Ministerialrat Günter Diehl, 4006 Erkrath 2, Birkenweg 8. — Dr. Ludwig Fleiter, Goethe-Schule, José Hernández 2247, Buenos Aires (Argentinien). — Heinz Weischer, Deutsche Schule, Casilla 162, Oruro (Bolivien).

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 46544/45
Fordern Sie bitte meine Referenzenliste an

BHW: Die Bausparkasse, die es ihren Kunden leichter macht.

Das BHW ist die Bausparkasse für Deutschlands öffentlichen Dienst!



Das BHW ist die Bausparkasse, die ihren Kunden Vorzugsleistungen bietet, die es sonst nirgends gibt: die beliebten BHW-Extras.

So zahlen beispielsweise BHW-Bausparer für Bauspardarlehen schon seit fast 20 Jahren nur 4½% Darlehenszinsen, bei 3% Guthabenzinsen. So hat das BHW einen Extra-Tarif, der auf die Klein- und Mittelverdiener zugeschnitten ist. Mit kleinen Sparraten und besonders niedrigen Tilgungsraten.

Mehr darüber erfahren Sie durch die Broschüre „Eigentum und Sicherheit für Deutschlands öffentlichen Dienst". Kostenlos bei jeder BHW-Beratungsstelle oder auch direkt beim BHW in Hameln. Karte genügt.

BHW die Bausparkasse für Deutschlands öffentlichen Dienst 325 Hameln

Alois Mayer / Hannes Gumtau

Read and Think before Answering

12 Intermediate Comprehension Pieces

Schülerarbeitsheft:
96 Seiten, geheftet DM 7,—, Hueber-Nr. 2187

Lehrerheft mit Lösungen:
104 Seiten, geheftet DM 7,—, Hueber-Nr. 2.2187

MAX HUEBER VERLAG

Die Sammlung eignet sich für den Unterricht in der Mittelstufe des Gymnasiums bzw. in der Abschlußklasse der Realschule. Den 12 Texten mit Informationen zur England- und Amerikakunde schließen sich vielseitige Übungen an: Übungen zum Wortschatz — Fragen zum Text — Übungen zur Grammatik — Übungen zur Orthographie.

Auf Deutsch, bitte! — Band 2

von Morten Lund und Palle Heinsen

In Ergänzung dieses Fortgeschrittenen-Lehrwerkes für 14- bis 17jährige ausländische Schüler sind jetzt erschienen:

Sprechübungen

von Brigitte Siegert

3 Tonbänder: 15 cm ⌀, Geschw. 9,5 cm/sec, Laufzeit 382 Minuten, beide Halbspuren bespielt, DM 380,—, Hueber-Nr. 6.1126

Textheft: 148 Seiten, kart. DM 7,50, Hueber-Nr. 7.1126

Die Sprechübungen bringen zu jeder der 19 Lektionen des Lehrbuches die entsprechenden Struktur-Drills im Vier-Phasen-System.

Max Hueber Verlag
D-8045 Ismaning/München, Krausstr. 30

Der Klassiker
der deutschen Moderne

Gottfried Benn: Lyrik
Auswahl letzter Hand. Mit einem Essay von Max Rychner
400 Seiten. Leinen DM 25,—

Gottfried Benn:
Auswahl und Erläuterung
Für die Oberstufe hrsg. von Studienrat Walter Eichmann.
144 Seiten. Brosch. DM 6,80

Handbuch der Linguistik
Allgemeine und angewandte Sprachwissenschaft.
Hrgs. H Stammerjohann. 574 Seiten. Pb. DM 78,—
Besonders zur Einführung in das Fach geeignet

Fordern Sie unser neues Gesamtverzeichnis an bei:

nymphenburger — limes
8 München 19
Romanstraße 16

Orts-, Nah- und Fernumzüge

KÜHNE & NAGEL

Internationale Möbeltransporte

KÜHNE & NAGEL

Überseeumzüge Verpackung

KÜHNE & NAGEL

Möbellagerung Versicherung

KÜHNE & NAGEL

Rufen Sie einfach

Aachen	Hamburg
Telefon 3 76 61	Telefon 30 10 621
Bonn-Duisdorf	Hannover
Telefon 62 40 01	Telefon 4 60 22 62
Bremen	Koblenz
Telefon 3 60 54 48	Telefon 8 10 41/42
Düsseldorf	Köln
Telefon 30 60 23 11	Telefon 76 60 21
Frankfurt	München
Telefon 4 00 42 57	Telefon 8 89 03 13

Stuttgart
Telefon 56 16 71

KÜHNE & NAGEL

Von der Weimarer Republik zur Hitlerdiktatur · Die Position der Katholiken

Heinrich Küppers

Der Katholische Lehrerverband in der Übergangszeit von der Weimarer Republik zur Hitlerdiktatur

Zugleich ein Beitrag zur Geschichte des Volksschullehrerstandes *

1975. XXX + 202 S. Kt. 54,— DM

Schwerpunkte der vorliegenden Untersuchung sind die Frage einer möglichen Staatsverdrossenheit des katholischen Erziehers am Ende der Weimarer Republik und die Gleichschaltung der Lehrerverbände 1933 am Beispiel des Katholischen Lehrerverbandes.

Johannes Schauff

Das Wahlverhalten der deutschen Katholiken im Kaiserreich und in der Weimarer Republik

Neudruck von Untersuchungen 1871—1928 *

1975. X + 214 S. Ln. 36,— DM

Das über Jahrzehnte hin zwar registrierte, nicht aber in seinen politischen Konsequenzen rezipierte Wahlverhalten der deutschen Katholiken hat 1928 Johannes Schauff in einer bahnbrechenden Studie untersucht. Der hier vorgelegte Neudruck, der die Reichstagswahlen von 1871—1924 behandelt, ist ergänzt durch weitere, teilweise ungedruckte Untersuchungen von Schauff über die Reichstagswahl vom Mai 1928.

Barbara Schellenberger

Katholische Jugend und Drittes Reich

Eine Geschichte des katholischen Jungmännerverbandes 1933—1939 unter besonderer Berücksichtigung der Rheinprovinz *

1975. XXVII + 202 S. Kt. 54,— DM

Wie war die katholische Jugend vor 1933 organisiert? Welches Selbstverständnis hatten die Verbände, vor allem der KJMV? Wie war die gesellschaftliche Wirkung der Verbände nach außen? Wie verlief die Geschichte des KJMV unter der NS-Herrschaft aus der Sicht von Staat und Partei und aus der Sicht der katholischen Jugendverbände und ihrer kirchlichen Vertreter? Diesen und den sich daraus ergebenden Fragen geht die Autorin nach.

Rudolf Morsey (Hg.)

Zeitgeschichte in Lebensbildern Bd. 2

Aus dem deutschen Katholizismus des 20. Jahrhunderts

1975. 232 S. Mit 15 ganzseitigen Bildtafeln. Ln. 34,— DM

Für die 16 Porträts dieses zweiten Bandes wurden Persönlichkeiten ausgewählt, deren hauptsächliches Wirken in der Zeit nach 1933 liegt. Die einzelnen, in sich geschlossenen Beiträge sind von namhaften Wissenschaftlern und Publizisten geschrieben, die das vorhandene Quellenmaterial und die Literatur ausgezeichnet kennen.

* Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte

Bitte verlangen Sie unseren Sonderprospekt dieser Reihe!

MATTHIAS-GRÜNEWALD-VERLAG · MAINZ



Rosemarie Herrmann –
Renate Schricker

Lernziel Deutsch

Übungen zu Sprachkompetenz und Kommunikation

96 Seiten, kart., DM 8,—,
Verlags-Nr. 96-1804

Lernziel Deutsch ist ein Schülerarbeitsbuch für den muttersprachlichen Deutschunterricht, das systematisch in die Arbeit mit literarischen Texten, Sachtexten und Texten aus der Literatur der Arbeitswelt einführt. Die Textauswahl erfolgte nach den Grundsätzen eines Unterrichts, der herkömmliche Aufsatzarten ersetzt und Sprachkompetenz durch Erfassen von Texten aus dem Lebensbereich des modernen Menschen anstrebt. Jedem Text sind variierte Übungen zugeordnet, die Grundlage für einen dynamisch-interessanten Unterricht sein können, aber auch dem individuell Lernenden gute Möglichkeiten zum Erwerb sprachlicher Fähigkeiten geben.

Methodisch-didaktische Konzeption: Die Gliederung der Textarten erfolgte in die Bereiche: Literarische Texte, Sachtexte und Texte aus der Literatur der Arbeitswelt. Jedem Text sind spezifische Aufgabenkomplexe zugeordnet, an denen der Lernende die oben beschriebenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten üben kann. In der methodischen Einführung zur Arbeit mit den Texten wird darüber hinaus noch ein Musteraufgaben-Katalog angeboten, der praktisch auf jeden Text anwendbar ist.

Hueber-Holzmann, Pädagogischer Verlag
D-8045 Ismaning/München, Krausstraße 30



Minimale Größe – Maximaler Vorteil

Eine kleine handliche Kartei für Schule, Schreibtisch, Hobby.

Unbegrenzte Möglichkeiten bieten sich dafür an:
Unterrichts- oder Referatsvorbereitung, Vokabeln, Adressen, Geschichtsdaten, Schallplatten- und Bücherkartei, Ideensammlung.

Die **Merky Minikartei** gibt es in zwei Größen. 300 oder 600 unbeschriftete Karteikarten (Größe 7,5 x 5 cm) in stabiler Plastikkassette.

Farbige Zwischenblätter erleichtern das Suchen.

Zum Mitnehmen: die **Merky Taschenkartei** viel kleiner als ein Notizbuch, liegt jeder Minikartei bei. Eine ideale Strategie: von der Minikartei in die Taschenkartei. Zu Hause vorbereiten, unabhängig auf Reisen, bei Vorträgen, im Unterricht.

Unser Vorschlag: ausprobieren!

Merky Minikartei ca. 300 Karten
Bestell-Nr. 90457, DM 4,90

Merky Minikartei ca. 600 Karten
Bestell-Nr. 90464, DM 8,50

Ernst Klett Verlag 7000 Stuttgart 1 Postfach 809

Eine neuartige Weltkarte

DIE LÄNDER DER ERDE
IN FLÄCHENTREUER DARSTELLUNG

Peters-Projektion

•

Format I 230 × 160 cm DM 189,—
Format II 160 × 110 cm DM 141,—

•

Besprechung siehe Seite 310

•

Jede Epoche hat ihr
geographisches Weltbild . . .
unsere Epoche brachte
die Peters-Karte hervor

•

Weitere Informationen sowie über das Gesamtprogramm
bitte direkt beim Verlag anfordern

•

Alleinvertrieb:

Lehrmittelverlag Ch. Jaeger & Co. · D-3000 Hannover 91
Hurlebuschweg 7

Verlag für neue Unterrichtshilfen

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

22 Jahrgang Heft 12 Dezember 1975

XXII. JAHRGANG DEZEMBER 1975

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

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

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

INHALT DES HEFTES

Das Deutschprogramm im frankophonen Afrika —
Ende eines Gastspiels? . . . . . H.-E. Eckert Seite 321

Die Deutsche Schule Temuco im Wandel . . . . . K. Metz Seite 323

Das Colegio Humboldt in Caracas . . . . . H.-H. Schnare Seite 328

Zur Situation des Geschichtsunterrichts
an einer Auslandsschule . . . . . J. Fischer Seite 333

Informationen über und für das Auslandsschulwesen . . . . . Seite 337

Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 339

Aus aller Welt . . . . . Seite 341

Buchbesprechungen . . . . . Seite 345

Zeitschriftenschau . . . . . Seite 354

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

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)

8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 32,— zuzüglich Versandspesen; Einzelheft DM 3,—. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende.
Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Satz und Druck: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Wichtige Mitteilung an alle Leser

Ab 1976 wird „Der deutsche Lehrer im Ausland" 6mal im Jahr erscheinen in einem Umfang von 48 Seiten. Durch diese Umstellung wird das einzelne Heft eine größere Anzahl von Informationen bieten können. Gleichzeitig kann der Bezugspreis für das Jahresabonnement und für das Einzelheft herabgesetzt werden.

Herausgeber und Verlag

Das Deutschprogramm im frankophonen Afrika — Ende eines Gastspiels?

Von Hans-Ekkehard Eckert, Friedrichsthal (Saar)

Seit sieben Jahren gibt es das „Deutschprogramm für das frankophone Afrika", ein Kind französisch-deutscher Absprache in Sachen europäischer Kulturpräsenz im schwarzen Kontinent, gepflegt zunächst von der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes in Zusammenarbeit mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln. Dann wurden auch der Deutsche Akademische Austauschdienst, das Goethe-Institut und schließlich die Kultusministerkonferenz der Länder mit ihrem Pädagogischen Austauschdienst daran beteiligt. Ob solch mannigfaltiger Betreuung durch die verschiedenen Institutionen der Bundesrepublik, die Kulturaustausch betreiben, müßte ja nun seit 1968 Positives herausgekommen sein. Aber die Sieben ist hier keine heilige Zahl und das Ergebnis recht mager.

Seit 1968 hat der DAAD an über neunzig Studenten aus zehn Ländern im frankophonen Afrika vom Senegal bis nach Madagaskar Stipendien zum Studium der Germanistik vergeben. Die Mehrzahl der Stipendiaten hat im Laufe des Studiums das Fach gewechselt, konnte aus politischen Gründen nicht weiterstudieren, ging nach Frankreich oder benutzte ihre Deutschkenntnisse dazu, sich in der Privatwirtschaft ihrer Heimatländer Stellen zu verschaffen. Einige haben mit dem großen Sprachdiplom des Goethe-Instituts abgeschlossen, was ihnen keinerlei Anspruch auf Einstellung an höheren Schulen ihrer Länder brachte. Dabei waren diese afrikanischen Germanistikstudenten ausersehen, die deutschen Deutschlehrer zu ersetzen, die seit 1968 von Dakar am Atlantik bis zum Tschadsee in Zentralafrika und vom ugandischen Kampala bis nach Tananarivo im Indischen Ozean jährlich etwa dreißigtausend afrikanische Oberschüler im Fach Deutsch unterrichten.

Die Staaten des frankophonen Afrika hatten Bonn um die Entsendung der Lehrer gebeten, nachdem die französische Regierung mitgeteilt hatte, daß sie nicht mehr in der Lage sei, im Rahmen ihrer technischen Hilfe genügend Lehrer nach

Afrika zu entsenden, und daß deshalb der Deutschunterricht an den afrikanischen Oberschulen abgebaut werden müsse. Die Bundesregierung erklärte sich bereit, Lehrer zu schicken, damit die deutsche Sprache weiter unterrichtet werden könne. Das Schulsystem in den afrikanischen Staaten, die aus dem französischen Kolonialreich hervorgegangen sind, ist eine Kopie des Systems der früheren Kolonialmacht. Eine zweite Fremdsprache als Wahlpflichtfach in den literarischen Zweigen der Oberschulen führte zur Konkurrenz zwischen Deutsch, Spanisch, Russisch, Arabisch und zuletzt auch noch Chinesisch — zum Beispiel in der Volksrepublik Kongo. Deutsch wählten jedes Jahr aufs neue fast die Hälfte aller Schüler aus verschiedenen Motiven: Deutschland gehört zum Westen und gilt doch nicht als Kolonialmacht, deutsche Technik und Wirtschaft werden bewundert, und die Glanzleistungen der deutschen Fußballnationalmannschaft ließen jeweils die Nachfrage nach Deutsch als zweiter Fremdsprache an den afrikanischen Oberschulen sprunghaft ansteigen.

Um dieser Nachfrage gerecht zu werden, verteilte man die ersten achtzig deutschen Lehrer über fünfzehn Staaten des frankophonen Afrika; jeder wollte „seine" deutschen Lehrer. Bald wurde die deutsche Verwaltung aber vorsichtiger und versuchte, die Zahl der entsandten Lehrer an der Zahl der Abiturienten zu orientieren, die von dem betreffenden Land zum Deutschstudium freigestellt wurden. Länder wie Niger, Tschad und Gabun verloren daraufhin deutsche Lehrer, während Senegal, Kamerun und die Elfenbeinküste hinzugewannen. Es wurden Aufsatzwettbewerbe organisiert, deren Gewinner — Unterprimaner — auf Einladung des Pädagogischen Austauschdienstes die Sommerferien in der Bundesrepublik verbrachten. Der DAAD richtete Lektorenstellen an afrikanischen Universitäten in Dakar, Abidjan und Lomé ein, um die afrikanischen Germanistikstudenten besser betreuen zu können. Alle diese Aktivitäten hatten das Ziel, im Laufe von zehn Jahren die Zahl der deutschen Deutschlehrer im frankophonen Afrika von achtzig auf wenige Fachberater zu reduzieren und durch afrikanische Lehrer zu ersetzen. Die Zahl der deutschen Lehrer ist zwar im Laufe der Jahre erheblich zurückgegangen — für das Schuljahr 74/75 waren es nur noch dreißig —, aber die Zahl der afrikanischen Deutschlehrer ist bei weitem nicht in gleichem Maße gestiegen. Ein Teil der deutschen Lehrer wurde wieder durch Franzosen ersetzt, andere Stellen blieben einfach leer, die Zahl der Deutschschüler ging zurück.

Es gibt verschiedene Gründe für die Unbeliebtheit des Lehrerberufs zumindest im frankophonen Afrika. Der junge Akademiker in der Schulstube ist lange nicht so geachtet wie der Funktionär im Büro, auch hat er kaum Einflußmöglichkeiten im öffentlichen Leben. Sein Gehalt liegt um die Hälfte oder zwei Drittel niedriger als das seiner ausländischen Kollegen. Und das im eigenen Land! Daß unter diesen Bedingungen viele Germanistikstudenten versuchen, das Fach zu wechseln, um in anderen Berufen — hauptsächlich in der Verwaltung — unterzukommen, ist verständlich. Um zukünftig die Rückkehr der afrikanischen Germanisten in ihre Heimatländer und ihren Einsatz als Deutschlehrer zu garantieren, hat der DAAD mit den afrikanischen Universitäten einen besonderen Modus bei der Diplomübergabe ausgehandelt: die zum Beispiel an der Universität des Saarlandes studierenden afrikanischen Germanisten erhalten ihr Examenszeugnis von den Universitäten Dakar, Lomé oder Abidjan. Sie studieren auch in dem fran-

zösischen Zweig der Fachrichtung Germanistik, um jeder Diskussion über die Gültigkeit ihrer Prüfungen aus dem Wege zu gehen. Es gibt nämlich kein einziges Kulturabkommen der Bundesrepublik mit einem Staat des frankophonen Afrika, das die Anerkennung der an deutschen Hochschulen erworbenen Diplome regelt. Der Afrikaner, der in Frankreich studiert hat, ist deshalb gegenüber seinem Kollegen, der aus Deutschland kommt, immer im Vorteil.

Licht im Dunkel des ganzen Programms, das die Bundesrepublik jährlich über vier Millionen Mark kostet, ist die Ausbildung der afrikanischen Deutschlehrer für die Unterstufe der Oberschulen an den Ecoles Normales Supérieures, unseren Pädagogischen Hochschulen vergleichbar. Das an der Elfenbeinküste eigens dafür entwickelte Programm mit eigenen Lehrbüchern hatte doppelten Erfolg: erstens brachte es den elfenbeinischen Schulen bisher über zwanzig Deutschlehrer, und zweitens sind die Lehrinhalte auch der afrikanischen Umwelt angepaßt. Es wird also nicht mehr nur deutsche Kultur exportiert, sondern die deutsche Sprache zum Medium bei der Erhellung afrikanischer Umwelt. Das Programm, in Zusammenarbeit zwischen Deutschen, Afrikanern und Franzosen entwickelt und ausprobiert, verwirklicht die neuen Leitsätze des Auswärtigen Amtes für die Auswärtige Kulturpolitik, wo es heißt: „Auswärtige Kulturpolitik ist nicht nur Information über unsere Kultur, sondern auch Austausch und Zusammenarbeit."

Allerdings bedarf das Verhältnis der verschiedenen deutschen Institutionen und Organisationen, die mit dem Deutschprogramm im frankophonen Afrika befaßt sind, dringend besserer Zusammenarbeit. Es geht nicht an, daß der Deutsche Akademische Austauschdienst sich für die Ausbildung der Studenten an den Hochschulen zuständig erklärt, während die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen für didaktische und methodische Fragen verantwortlich zeichnet. Nur die Verbindung beider in einem Lehr- und Studienplan, der sowohl afrikanische als auch deutsche Interessen, wissenschaftliche und didaktisch-methodische Ausbildung vereinigt, kann den Rest des Programms retten. Zur Zeit sind dreiundzwanzig afrikanische Stipendiaten des DAAD in der Bundesrepublik, um Germanistik zu studieren. Es gibt noch kleinere Gruppen — besonders von der Elfenbeinküste —, die für ein Jahr in Deutschland Intensivsprachkurse in Goethe-Instituten belegen. Wie viele von allen sich später im höheren Schuldienst ihrer afrikanischen Heimatländer wiederfinden, steht auf einem anderen Blatt. Kommt keine Besserung, wird das Deutschprogramm im frankophonen Afrika bald ein vergessenes Gastspiel gewesen sein. Das Futur zwei ist hier nicht nur eine grammatische Form.

Die Deutsche Schule Temuco im Wandel

Von Dr. Kurt Metz, Temuco (Chile)

Mit Ablauf dieses Schuljahres sind es insgesamt sieben Jahre, in denen ich die Aufgabe hatte, diese Schule zu leiten. Sieben Jahre stellen nur einen kleinen Zeitraum in der jetzt 87jährigen Geschichte der Schule dar, aber in diesen Jahren haben sich solch entscheidende Wandlungen vollzogen wie wohl selten zuvor,

*) Vortrag des Leiters der DS Temuco, gehalten auf der Generalversammlung 1975 des Schulvereins.

so daß es sinnvoll und notwendig erscheint, diesen Wandel einmal zusammenfassend zu betrachten. Welche Gestalt hatte die Schule als Deutsche Schule, als ich vor bald sieben Jahren mein Amt antrat, was ist aus ihr geworden, wie ist es dazu gekommen, und welche Aussichten für die Zukunft bestehen? — Dies sind die Fragen, anhand deren ich vorgehen möchte, wobei ich nicht von Schülerzahlen, Lehrern, Examen oder anderen statistischen Angaben sprechen möchte, sondern von dem, was wesentlich für den Charakter der Schule ist.

Im Jahr 1969 war sie weit mehr als heute eine Deutsche Schule. Sie war gegründet worden für deutsche Kinder in Chile; viele Jahrzehnte bewahrte sie diesen Charakter, und auch damals vor sieben Jahren war sie grundsätzlich noch so strukturiert, als ob sie noch immer vornehmlich eine Schule für deutsche Kinder wäre. Beispiele sollen dies verdeutlichen: Den 15 aus der Bundesrepublik Deutschland vermittelten Lehrern und den deutschsprachigen Ortskräften, die fast alle die deutsche Ausbildung am Humboldt-Seminar in Santiago erhalten hatten und keine im Lande anerkannte Lehrberechtigung besaßen, kam innerhalb des Lehrkörpers die allein entscheidende Bedeutung zu. Nur diese Lehrer waren Klassenlehrer — man vertraute eher einem deutschen Lehrer bis zu drei Klassen an, als daß man einen chilenischen Kollegen mit der Klassenführung beauftragt hätte. Diese Lehrer entschieden auch in deutschsprachigen Konferenzen die wichtigsten der einer Lehrerkonferenz zustehenden Angelegenheiten, nur an den Versetzungskonferenzen nahmen im allgemeinen die chilenischen Lehrer teil, soweit ihre anderen Verpflichtungen dies überhaupt erlaubten. Nicht nur für die Mitgliedschaft im Schulverein und Schulvorstand, auch für die Wahl zum Elternbeirat, der wenige Jahre zuvor gegründet worden war, wurde die Beherrschung der deutschen Sprache gefordert. Verhandlungssprache der Schülermitverwaltung sollte Deutsch sein, und selbstverständlich kam als Vertrauenslehrer nur ein deutschsprachiger Kollege in Frage. Die Schülermitverwaltung arbeitete zwar in einem Verband mit den entsprechenden Organisationen der anderen Deutschen Schulen im Lande zusammen; ein erster Versuch im Jahr 1969, auch mit den Schülervertretungen anderer Schulen Temucos Kontakt aufzunehmen, blieb ohne Konsequenzen.

Auch in der Unterrichtsverfassung ergab sich eine ähnliche Vorherrschaft des Deutschen. Für Kindergarten und für Klasse 1—6 galten eigene Lehrpläne, die z. T. an der Schule selbst, z. T. vom Verein deutscher Lehrer in Chile jeweils in Anlehnung an innerdeutsche Lehrpläne ausgearbeitet worden waren. Alle Fächer außer Spanisch und Geschichte wurden dabei erfaßt. Selbst die heimische Erdkunde wurde nach einem deutschsprachigen Erdkundebuch erteilt. Im Kindergarten und in der 1. Klasse blieb für das Spanische überhaupt kein Raum; die Kinder hatten nur deutschsprachigen Unterricht. Ab Klasse 7 galten die staatlichen Lehrpläne, aber so viele Fächer wie möglich wurden in deutscher Sprache unterrichtet.

Diese Gestalt der Schule und vor allem die Unterrichtsverfassung war keineswegs auf Temuco beschränkt, sondern fand sich in ähnlicher Form auch an den anderen Deutschen Schulen in Chile wieder und wurde von den offiziellen Vertretern der Bundesrepublik gebilligt und gefördert. 10 Wochenstunden Deutschunterricht auf der Oberstufe erschienen vorbildlich, sieben oder gar sechs schon weniger wünschenswert. Je weniger spanischsprachiger Unterricht auch in diesen

Klassen der Oberstufe erteilt wurde, um so mehr hatte sich die Schule dem erstrebten Ziel genähert.

Sicher stellt sich mancher auch heute noch eine Deutsche Schule so vor, und was sie heute darstellt, kann dann nur als Abstieg empfunden werden. Aber abgesehen von den politischen und psychologischen Gründen, die heute gegen diesen so gekennzeichneten Schultyp hier in Temuco sprechen, wird sein Wert erheblich in Frage gestellt, wenn man die Voraussetzungen und vor allem die Resultate betrachtet. Schon 1969 waren über zwei Drittel der Schüler nicht mehr deutschsprachig, und für deutschsprachige Kinder konnte die Schule doch nur gedacht sein, denn für die „Behandlung", die man den nichtdeutschsprachigen Kindern angedeihen ließ, konnte man beim besten Willen keine pädagogischen Gründe anführen. Auch die Tatsache, daß noch heute z. B. die Französischen Schulen dies System anwenden, kann es keinesfalls rechtfertigen. So kann es nicht überraschen, daß trotz der übergroßen Zahl von deutschsprachigen Unterrichtsstunden die Ergebnisse keinesfalls befriedigen konnten. Zu viele Schüler beherrschten die deutsche Sprache auch nach 13 bis 14 Jahren nur recht unvollkommen. Dies ist nicht nur eine persönliche Feststellung, sondern eine Klage, die in den Jahresberichten, Vorträgen und Diskussionen an der Schule immer wieder auftaucht.

Der Aufwand und die der Entwicklung des spanischsprachigen Kindes gewiß nicht förderliche Unterrichtsorganisation wurden somit nicht einmal durch den Erfolg gerechtfertigt.

Wenn die Schule heute anders gestaltet ist, wenn ein Wandel festzustellen ist, dann geht dies auf verschiedene Ursachen zurück. Einmal auf Entscheidungen, die an der Schule selbst getroffen wurden, um eine Anpassung an die Erfordernisse zu erreichen, zum anderen aber auch auf erhebliche Wandlungen in den Vorstellungen der fördernden Stellen in Deutschland und nicht zuletzt auf Änderungen in Anschauungen und Bestimmungen in Chile selbst.

Welches waren nun die wichtigsten Wandlungen? Im Unterrichtsprogramm mußten wir gemäß den gültigen Bestimmungen ab 1969, beginnend mit Klasse 1, die staatlichen Lehrpläne auch in der Grundstufe befolgen — nur für das Fach Deutsch gibt es seit 1972 einen staatlich anerkannten Sonderplan. Unsere Schüler nehmen heute den gleichen Stoff durch wie die Schüler anderer Schulen in Chile; wir hoffen nur, daß wir die Voraussetzungen schaffen konnten, daß dies in vorbildlicher Weise geschieht. Die Ergebnisse objektiver Prüfungen bestärken uns in dieser Ansicht. Es mußte bzw. muß in den nächsten Jahren auch der deutschsprachige Fachunterricht zum größten Teil entfallen. Zwar ist erstmalig seit 1972 und ganz eindeutig seit 1975 zweisprachiger Unterricht offiziell erlaubt, doch die Zusammensetzung unserer Schülerschaft machte einschneidende Änderungen notwendig. Schon 1970 begannen wir damit, den Lese- und Schreiblehrgang in der Landessprache durchzuführen. Noch 1968 und 69 war dieses Verfahren in Chile und Lateinamerika heftig umstritten — heute scheint es fast überall zur Selbstverständlichkeit geworden zu sein. Es folgte dem ein allmählicher Abbau des deutschsprachigen Fachunterrichts in verschiedenen Fächern vor allem der Unterstufe. Schüler, die Deutsch als Fremdsprache lernen — und diese Auffassung vom Sprachunterricht, den wir erteilen, mußte sich allgemein durchsetzen —, können erst dann deutschsprachigen Fachunterricht erhalten, wenn sie diese Sprache in

ausreichendem Maß beherrschen, d. h. frühestens in der Mittelstufe, und wenn sie die Fähigkeit besitzen, eine Sprache in dieser Intensität zu erlernen.

Wir wollten dem Rechnung tragen mit einem Plan zur Umstrukturierung, den wir schon 1971 vorlegten und der zu dem führen sollte, was heute an einigen großen Schulen, wie z. B. in Santiago, mit großzügiger deutscher Förderung offensichtlich mit Erfolg, wenn auch nicht ohne Widerspruch angelaufen ist. Etwa 50 % unserer Schüler sollten nach entsprechender Vorbereitung und Auslese erst in die Sekundarstufe aufgenommen werden. Nachdem die fördernden Stellen diesen Plan aus finanziellen Gründen ablehnten und die Reduzierung der personellen und finanziellen Förderung begonnen bzw. angekündigt wurde, wird der deutschsprachige Fachunterricht auch in der Mittel- und Oberstufe, wo er möglich wäre, fast völlig entfallen müssen. Schon 1971 begannen wir damit, auch nichtdeutschsprachige Kollegen mit Erfolg als Klassenlehrer einzusetzen. Heute bei der beginnenden Verminderung der Zahl der aus Deutschland vermittelten Lehrer ist dies eine Notwendigkeit geworden. Darüber hinaus zeigte sich seit einigen Jahren, daß auf die Schulen immer mehr Aufgaben zukommen, die der deutsche Lehrer, der Ausländer, nicht oder nur in begrenztem Maß übernehmen kann. Dies hat schließlich auch dazu geführt, daß seit diesem Jahr — 1975 — ein chilenischer Kollege als stellvertretender Schulleiter eingesetzt wurde; zu seinem Aufgabenbereich gehören vor allem die Angelegenheiten ausgesprochen nationalen Charakters. In Anlehnung an die Konferenzordnung der Deutschen Schulen im Ausland von 1969 und in Beachtung der im Lande gültigen Bestimmungen wurden schon seit 1970 alle Fragen, die nicht den Deutschunterricht oder den deutschsprachigen Fachunterricht betreffen, in spanischsprachigen, gegebenenfalls auch zweisprachigen Gesamtkonferenzen entschieden. Für den aus Deutschland kommenden Lehrer bedeutete dies einen zusätzlichen Anreiz, sich um die Erlernung der Landessprache zu bemühen.

Zum Elternbeirat mußten wir schon bald nach seiner Gründung auch spanischsprachige Eltern zulassen, denn manche Klassen wären sonst ohne Vertretung geblieben. Heute läßt die gesetzliche Regelung der Elternvertretung eine Forderung, wie sie einst gestellt wurde, überhaupt nicht mehr zu. Das gleiche gilt für die Schülermitverwaltung. Die schulinternen Statuten bezüglich der Sprache mußten geändert werden, schon ehe die staatlichen Vorschriften jede Sonderregelung unmöglich gemacht haben. Schon ab 1971 kam es zu immer stärkeren Kontakten mit den Schülervertretungen anderer Privatschulen und schließlich auch der Staatsschulen. Heute sind diese Kontakte durch Erlaß sozusagen legalisiert.

All diese Beispiele machen wohl deutlich, daß die Schule anders geworden ist, das deutsche gegenüber dem chilenischen Element zurücktreten mußte. Zwar entspricht das, was sie heute ist, und vor allem, was sie in den nächsten Jahren sein wird, nicht ganz unseren Vorstellungen, aber das von chilenischen und deutschen Behörden Geforderte bewirkte keinen plötzlichen Bruch, sondern vollendete, verstärkte oder lenkte in andere Richtung, was schon begonnen worden war, was bei den gegebenen Verhältnissen begonnen werden mußte.

Gestatten Sie mir zum Schluß, den Blick in die Zukunft zu richten. Hat die Schule, wenn sich die genannten Wandlungen noch verstärken — und sie werden sich verstärken müssen —, noch eine Existenzberechtigung, lohnt es sich, sie weiter zu erhalten? Mir scheint es in diesem Zusammenhang von größter Bedeu-

tung zu sein, daß sich die Schule eindeutige Ziele setzt, die auch erreichbar sind. Ein Ziel muß sein, Deutsch als Fremdsprache auf solchem Niveau zu unterrichten, daß die Abgänger nach 13 Jahren die sprachlichen Voraussetzungen für ein Studium an einer deutschen Universität erfüllen. Deutsch als Fremdsprache — mit diesem Begriff wird nicht das Niveau gekennzeichnet, sondern die Methode, die angewendet werden muß, wenn Deutsch nicht als Muttersprache im Elternhaus erlernt wird. Die Voraussetzungen, dabei ein anspruchsvolles Niveau zu erreichen, sind heute besser als zuvor. Es gibt geeignete Lehrwerke, die Lehrer sind auf den Umgang mit ihnen vorbereitet, und es gibt mit dem Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz einen Abschluß, der schon von sich aus eine Motivation bei den Schülern bewirkt. Selbstverständlich sollte die Schule auch versuchen, die 10 bis 15 % der Schüler, die Deutsch als Muttersprache sprechen, ihren Voraussetzungen gemäß zu fördern. Sie sollte darüber hinaus weiterhin bemüht sein, eine gute Schule zu bleiben, sie sollte ihren Schülern auch in den anderen Fächern Überdurchschnittliches vermitteln. Es wäre gewiß falsch, wegen der wirtschaftlichen Vorteile einer großen Schülerzahl auf Leistung zu verzichten, denn gerade diese überdurchschnittliche Leistung ist doch einer der stärksten Anreize, Kinder auf die Deutsche Schule zu schicken. Nicht zurücktreten dürfen die sportlichen und musischen Aktivitäten, die vornehmlich das positive Bild der Schule in der breiten Öffentlichkeit bestimmen. In den nächsten Jahren wird es dann gewiß eine genügend große Zahl von Eltern geben, die ihre Kinder aus dem einen oder andern Motiv auch unter größeren finanziellen Opfern dieser Schule anvertrauen wollen. Sie kann dann weiterhin ihren so positiv beurteilten Beitrag im Erziehungsprozeß und im kulturellen Leben leisten.

All dies dürfte aber dann in Frage gestellt werden, wenn sich die Fortschritte, welche die staatlichen Schulen verzeichnen, fortsetzen. Zwar ist nicht abzusehen, wie lange es dauern wird — sicherlich nicht nur ein paar Jahre —, aber es wird einmal soweit kommen, daß die Staatsschulen das gleiche bieten können wie die Deutsche Schule, wenn man von der Sprache absieht. Sollte dann der Staat so großzügig sein wie etwa die Bundesrepublik und die Privatschulen zu einem erheblichen Maß subventionieren, dann könnte auch die Deutsche Schule gegenüber der neuen Konkurrenz bestehen. Sollte diese Finanzierung aber nicht möglich sein — und dies muß man wohl erwarten —, dann wäre zu überlegen, ob es nicht zu einem Übereinkommen zwischen den Erziehungsbehörden Chiles, dem Schulverein und der Bundesrepublik Deutschland kommen könnte, nach dem der chilenische Staat die Schule betreibt mit Deutsch als erster Fremdsprache etwa ab Klasse 5, der Schulverein die Anlagen zur Verfügung stellt und die Bundesrepublik mit Lehrern und Unterrichtsmaterial diese Schule weiter fördert.

Denkt man nicht nur an morgen oder übermorgen, dann sollte man sich auch mit der Möglichkeit einer solchen Lösung befassen.

Das Colegio Humboldt in Caracas

Von Schulleiter Hans-Heinrich Schnare

Das 1894 gegründete Colegio Humboldt gliedert sich in den venezolanischen Zweig („Stammschule") und den deutschen Zweig. Beiden ist ein zweijähriger Kindergarten vorgeschaltet.

Die *Stammschule* ist eine zweizügig geführte venezolanische Schule, in der von einheimischen Lehrkräften nach venezolanischen Lehrplänen in spanischer Sprache unterrichtet wird. Sie erteilt im Lande anerkannte Zeugnisse. Nach Durchlaufen des Kindergartens und des *Preparatorio* (bilden zusammen *„Preescolar"*) treten die Kinder mit 7 Jahren in den 1. Grad der Primaria ein und schließen diese am Ende des 6. Grades mit dem *Certificado de Educación Primaria* ab. Damit haben die Kinder der venezolanischen Schulpflicht genügt.

Es werden im Verlaufe des Schuljahres monatlich Zeugnisse erteilt (sieben- bis achtmal), die Leistungen werden nach einem 20 Punkte umfassenden Notensystem bewertet. Bis zum 4. Grad entscheidet über das Aufrücken allein die Anwesenheit: Die Schüler müssen an wenigstens 75 % der planmäßig vorgesehenen Unterrichtsstunden teilgenommen haben. Am Ende des 5. Grades ist außerdem der Notendurchschnitt der Jahreszeugnisse für das Aufrücken maßgebend; er muß mindestens 10 Punkte betragen. Am Ende des 6. Grades gilt derselbe Maßstab, doch wird die Endnote nun aus 60 % der Jahresdurchschnittsnote + 40 % der Note des Schlußexamens ermittelt.

Zusätzlich zum venezolanischen Programm werden wöchentlich 6 Stunden deutscher Sprachunterricht einschließlich Deutschlandkunde in allen Klassen erteilt. Außerdem wird ein Teil des Sport- und des Musikunterrichts von deutschen Kollegen erteilt. Die Primaria wird von einer Venezolanerin geleitet.

Mit dem Abschlußzeugnis der Primaria kann der Schüler die Sekundaria besuchen, die in 5 Jahren zur venezolanischen Hochschulreife führt. In der Sekundaria werden jährlich dreimal Zeugnisse erteilt. Die Jahresendnote eines Faches wird zu 60 % aus dem Notendurchschnitt der Trimestralzeugnisse und zu 40 % aus dem Ergebnis des Schlußexamens berechnet. Ein Schüler rückt auf, wenn er in sämtlichen Fächern mindestens 10 Punkte erreicht hat. Schüler, die dieses Ziel mit den Prüfungen im Juli nicht erreichen, können dies durch Nachprüfungen zu erreichen versuchen, bei denen dann nur die Note der Nachprüfung zählt. Auch in der Sekundaria sind 5—6 Wochenstunden Deutschunterricht verbunden mit Deutschlandkunde obligatorisch. Der Leiter der Sekundaria ist ein Venezolaner.

Der *Deutsche Zweig*, am 22. 11. 1965 gegründet, wird ebenfalls zweizügig geführt und fand im vergangenen Schuljahre mit dem ersten Abitur seinen vollständigen Ausbau. In diesem Zweig wird nach Lehrplänen, die vom Kollegium in Anlehnung an Lehrpläne der Bundesrepublik erarbeitet und von der KMK genehmigt wurden, unterrichtet. Dieser Unterricht wird von vermittelten Lehrern und deutschsprechenden Ortskräften mit deutschem Unterrichtsmaterial erteilt. Die Schüler treten mit 6 Jahren in die erste Klasse ein. Es werden zwei Halbjahreszeugnisse mit deutschen Notenstufen ausgegeben. Außerdem erhalten die Schüler vom 1. Schuljahre an wöchentlich 4—5 Stunden Unterricht in Spanisch und Landeskunde.

Die Klassen 5 und 6 sind als Förderstufe organisiert, die eine sorgfältige Auslese der Schüler für die Hauptschule oder das Gymnasium ermöglichen soll. Neben dem „Kernunterricht" (Biologie, Erdkunde, Musik, Kunst und Leibeserziehung), in dem die Schüler in ihrem Klassenverband verbleiben, werden sie im „Kursunterricht" (Deutsch, Mathematik und Englisch) zu zwei Leistungsgruppen A (höheres Niveau) und B (niedrigeres Niveau) umgruppiert. „Stütz"- und „Liftkurse", für die je eine Wochenstunde in den genannten drei Fächern vorgesehen ist, sollen schwachen A-Gruppenschülern bzw. guten B-Gruppenschülern Gelegenheit geben, das A-Gruppenniveau zu halten („Liftkurs"), bzw. sie vor weiterem Abfallen der Leistungen schützen („Stützkurs").

Vom ersten Schuljahr an wird Spanisch als Fremdsprache gelehrt. In der 5. Klasse beginnt der Englischunterricht mit 5 Wochenstunden, in der 7. Klasse kommt Französisch mit anfangs 5 Wochenstunden hinzu. Der Französischunterricht wird bis zur 11. Klasse geführt; auf Antrag kann ein Schüler von diesem Unterricht abgemeldet werden.

Der Deutsche Zweig ist in erster Linie für Expertenkinder gedacht, die durch den vorübergehenden Aufenthalt ihrer Eltern im Ausland den Anschluß an innerdeutsche Schulverhältnisse nicht verlieren sollen. Venezolanischen Kindern ist der Besuch dieses Zweiges nicht gestattet und auch nicht anzuraten, da die Zeugnisse des Deutschen Zweiges, auch das Abitur, in Venezuela keine Anerkennung genießen. Der Leiter der deutschen Grund- und Hauptschule ist Herr Hermann Baus.

Aufgrund der in den letzten Jahren gemachten Erfahrungen wurde eine leichte Veränderung der *Versetzungsordnung* beschlossen. Diese betrifft den möglichen Ausgleich nicht ausreichender Leistungen: Es können nur jeweils ein Fach der Gruppe I (Deutsch, Mathematik, Englisch, Spanisch) oder zwei Fächer der Gruppe II (die restlichen Fächer) ausgeglichen werden. Nach dem Ausgleich muß, ggf. neben einem Mangelhaft, mindestens zweimal ein Befriedigend im Zeugnis erscheinen. Soll ein Schüler entgegen der Regel dennoch versetzt werden, ist dazu die Zweidrittelmehrheit der Versetzungskonferenz erforderlich.

Neben den Unterrichtsveranstaltungen, die durch die Lehrpläne vorgeschrieben werden, organisiert das Colegio Humboldt eine Reihe von Vorhaben, die der Ergänzung und Vertiefung der Programme dienen.

Eine Gruppe von Schülern, die durch Eltern und Lehrer unterstützt werden, bemüht sich seit Jahren, den Teil der Schule, der an die große Umgehungsstraße der Stadt *(Cota Mil)* angrenzt, durch Baumpflanzung vor Lärm und Sicht zu schützen. Diese *Aufforstungsaktion* fand auch den Beifall der offiziellen Instanzen, indem eine Gruppe von fünf Schülern eingeladen wurde, vom 3.—12. 12. 1974 am *Campamento Ecológico Gran Mariscal de Ayacucho* teilzunehmen. Schüler aus ganz Venezuela legten in dieser Aktion (zur Erinnerung an die Schlacht bei Ayacucho) den Anfang zu einer großen Aufforstungsaktion am oberen Orinoco.

An den freien Sonnabenden trafen sich unter Anleitung eines Lehrers eine große Zahl von Schülern der Sekundaria zum *Centro de Ciencias*. Ziel dieser Arbeitsgemeinschaft ist es, die Schüler in das Wesen der wissenschaftlichen Arbeit einzuführen und sie zu selbständigen kleinen Untersuchungen anzuleiten. Der Betreuungslehrer dient dabei als Berater. Im vergangenen Jahre trugen die Schü-

ler vor allem Themen aus der Biologie und der Ökologie vor, die Einbeziehung der Physik und Chemie durch Mitwirkung der betr. Fachlehrer ist vorgesehen.

Gleichfalls vorgesehen ist für das nächste Schuljahr die Herausgabe einer kleinen Zeitschrift, in der die Schüler über ihre Untersuchungen berichten. Aus dem Kreis der Teilnehmer an diesem *Centro de Ciencias* konnten sich alljährlich einige Schüler mit ihren Arbeiten in dem Wettbewerb *Festival Juvenil de Ciencias* qualifizieren und Preise gewinnen.

Die Schüler der beiden sechsten Schuljahre (Deutscher Zweig) unternahmen zusammen mit ihren Klassenleitern und dem Kameramann des Zweiten Deutschen Fernsehens, Studio Caracas, einen 10stündigen Lehrgang *„Bewußter Sehen"*, der verbunden mit praktischen Übungen den Lernenden zu einer einfachen filmischen Ausdrucksmöglichkeit verhelfen sollte. Als Ergebnis dieses von allen Beteiligten mit großem Enthusiasmus getragenen Unterrichtsprojektes wurde den Eltern ein Filmstreifen „Mein Schulweg" vorgeführt, der in der zweiten Fassung die von den Schülern gegenüber der ersten gemachten Erfahrungen gut erkennen ließ.

Eine weitere mit dem Lehrprogramm fest verbundene Veranstaltung ist das *Betriebspraktikum*, das in diesem Jahre wiederum von den Schülern der beiden obersten Hauptschulklassen absolviert wurde. Das Praktikum fand in der Zeit vom 31. 3.—12. 4. 1975 statt; die Schüler hatten über ihre Tätigkeiten ein Praktikumsheft zu schreiben und am Ende einen Bericht anzufertigen, der auch den beteiligten Betrieben zugeleitet wurde. Aus den Erfahrungen des Vorjahres wurden einige Konsequenzen gezogen: Die Betreuung der Schüler während des Praktikums durch Betriebsangehörige mußte verbessert werden. Um den einzelnen Betrieb nicht zu sehr zu belasten und damit die Schüler bei der anschließenden Verarbeitung auf ein breiteres Erfahrungsgebiet zurückblicken konnten, wurden die insgesamt 25 Schüler auf eine große Zahl von Betrieben verteilt, so daß in keinem Betrieb mehr als drei Schüler betreut wurden. Innerhalb eines jeden Betriebes sollten die Schüler zunächst möglichst viele Tätigkeiten kennenlernen und sich dann auf einige wenige, die sie besonders interessierten, konzentrieren. Das Betriebspraktikum wurde durch eine Reihe von Betriebsbesichtigungen eingeleitet.

Wie auch in früheren Jahren wurde den Schülern durch einen umfangreichen Katalog von *Arbeitsgemeinschaften* Gelegenheit gegeben, sich außerhalb der reinen Unterrichtstätigkeit einem Gebiet ihrer besonderen Neigung oder ihres besonderen Interesses zuzuwenden. Obwohl alle Arbeitsgemeinschaften Schülern beider Zweige offenstanden, brachte es die starke Belastung der venezolanischen Schüler durch ihre Unterrichtsprogramme mit sich, daß von den letzteren weniger teilnahmen.

Die überwiegende Zahl der Arbeitsgemeinschaften bezog sich auf den künstlerisch-musischen und den sportlichen Bereich. Insgesamt wurden in 29 Arbeitsgemeinschaften mit 53 Gruppen 791 Personen angesprochen.

Zehn Jahre nach Gründung des Deutschen Zweiges fand im vergangenen Jahre erstmals eine *deutsche Reifeprüfung* statt. Die Schule war auf Grund des Beschlusses der KMK vom 27. 6. 1974 dazu ermächtigt worden. Von den dreizehn Kandidaten wurden in der Zulassungskonferenz vom 3. 2. 1975 alle zugelassen,

davon einer mit Bedenken. Die schriftlichen Prüfungen fanden in der Zeit vom 14.—18. 4. 1975 statt, die praktische Prüfung in Chemie am 23. 4. und die Prüfung in den Leibesübungen am 20. 5. 1975. Unter Vorsitz von Herrn MR Günter Diehl (Nordrhein-Westfalen) fand am 27. 5. 1975 die mündliche Prüfung statt, bei der auch der Kulturreferent der Deutschen Botschaft, Graf Ballestrem, und der Präsident des Kuratoriums der Humboldtschulstiftung, Dr. Hauß, anwesend waren. In Gemeinschaftskunde, Physik und Chemie fanden Gruppenprüfungen der gesamten Klasse statt, außerdem wurden 23 mündliche Einzelprüfungen abgenommen.

Alle Schüler bestanden die Reifeprüfung, zwei davon mit Ausgleich. Mit dieser Reifeprüfung des Deutschen Zweiges am Colegio Humboldt (die nicht mit der sonst abgelegten Erweiterten Ergänzungsprüfung, aufbauend auf dem Landesabschluß, zu verwechseln ist) bestand zugleich die Unterrichtsarbeit in dieser Sektion ihre Prüfung: Die erbrachten Leistungen hielten jeden Vergleich mit einer innerdeutschen Reifeprüfung aus, die Leistungen einer Schülerin lagen, besonders im Deutschen, so deutlich über dem zu fordernden Niveau, daß diese auf Anregung des Prüfungsvorsitzenden für die Studienstiftung des deutschen Volkes vorgeschlagen wurde. — Die Leistungen wurden erbracht von Schülern, die man nicht als Expertenkinder ansehen kann: Von den 13 Schülern dieses Jahrgangs wurden bereits 11 im Ausland geboren, die beiden übrigen kamen so bald nach ihrer Geburt nach Venezuela, daß sie die Schule vom ersten Tage an besuchen konnten (übrigens die ersten drei Jahre im venezolanischen Zweig, da der Deutsche Zweig erst seit 1965 arbeitet).

Zusammensetzung der Lehrerschaft 1974—75 (ohne Religionslehrer)

	Kindergarten	Primaria + Grundschule	Sekundaria + Hauptschule + Gymnasium	Gesamt
aus Deutschland vermittelte Lehrkräfte	2	13	13	28
deutschsprechende Ortskräfte	4	9	7	20
Ortskräfte ohne Deutschkenntnisse	—	15	22	37
	6	37	42	85

Die Zahl der Schüler nahm im Berichtszeitraum gegenüber 1367 Schülern im Vorjahr auf 1395 Schüler zu (Stichtag 15. 10. 1974): Es wurden zwei neue Klassen des Deutschen Zweiges eröffnet (10 H und 13 G), gleichzeitig aber drei Gruppen des Kindergartens geschlossen, so daß eigentlich ein Defizit resultieren müßte. Die Zunahme der Schülerzahl geht tatsächlich auf eine Zunahme der durchschnittlichen Klassenfrequenz zurück, eine Entwicklung, die gestoppt werden muß, obwohl sich die Schule den Wünschen nach Aufnahme nur schwer entziehen kann.

Zusammensetzung der Schülerschaft im Schuljahr 1974-75

	Gesamtzahl	Nationalität		Muttersprache	
		Venezol.	Deutsch	Spanisch	Deutsch
Kindergarten, Preparatorio	159	94	37	93	59
Primaria	390	301	23	254	119
Sekundaria	324	255	17	169	143
Dtsch. Zweig	522	59	380	9	505
	1395	709	457	525	826
	(100 %)	(50,8 %)	(32,8 %)	(37,6 %)	(59,3 %)

Da nach den Landesgesetzen alle in Venezuela geborenen Kinder automatisch Venezolaner sind, wurden als Deutsche solche Kinder gezählt, deren Eltern in ihrem Personalausweis die Angabe „Alemán" besitzen. Als deutschsprachig wurden nicht ohne weiteres solche Schüler gezählt, die (nach Angabe der Eltern) mit einem Elternteil deutsch sprechen, sie mußten außerdem auf Grund ihrer Leistungen der A-Gruppe angehören. Der hohe Anteil deutschsprechender Kinder ist bemerkenswert; allein in der Stammschule beträgt der Anteil 36,8 %, und dies bei der Konkurrenz des Deutschen Zweiges!

Der *Schulträger* der Humboldtschule ist die „Venezolanisch-Deutsche Humboldtschulstiftung". Sie ist eine gemeinnützige Stiftung, gewählter Rechtsnachfolger des früheren Schulvereins, und verwaltet die Schule durch ihr Kuratorium, das von 5 Herren als Vollmitgliedern und 3 Stellvertretern gebildet wird.

Im Schuljahr 1974-75 trat das Kuratorium zu insgesamt 13 Sitzungen zusammen; an 11 davon nahm auch der Schulleiter teil. Neben den Routinearbeiten verlangten im vergangenen Jahre zwei Probleme die besondere Aufmerksamkeit des Vorstandes: der Kollektivvertrag für die Lehrkräfte und die Gehaltserhöhungen.

In allen schulorganisatorischen Fragen arbeiten Schulträger und Schulleiter eng zusammen. Die für eine erfolgreiche Unterrichtsarbeit erforderlichen Mittel werden großzügig und rasch bewilligt. Die Installation der von der Bundesrepublik gestifteten Einrichtung für die drei Chemieräume hat den Schulträger etwa noch einmal dieselbe Summe gekostet (nicht gerechnet die Kosten für den Bau der Räume). Anregungen in organisatorischer Hinsicht, die der Schulleiter vorträgt, kommt das Kuratorium i. a. ohne Vorbehalt nach. Dies gilt insbesondere bei personellen Veränderungen innerhalb des Kollegiums.

In Fragen der Unterrichtsorganisation enthält sich der Schulträger jeder Einmischung. Die Gestaltung des Unterrichts, die Ausarbeitung der Unterrichtsprogramme, Festsetzung der Leistungsnormen — soweit diese nicht gesetzlich geregelt sind — liegen in der Kompetenz des Lehrerkollegiums unter Vorsitz des Schulleiters. Hierher gehört auch die Entscheidung über Aufnahme und Entlassung von Schülern, wobei der Schulträger hierüber wie überhaupt über alle schulischen Angelegenheiten jederzeit das Recht hat informiert und gehört zu werden.

Anordnungen und Mitteilungen des Schulträgers an die Lehrer und Anregungen, Berichte und Bitten der Lehrer an den Schulträger gehen über den Schulleiter, der in allen die Schule betreffenden Fällen die Funktion einer Clearingstelle ausübt. Der Schulträger stellt sich auch einzelnen Lehrern oder dem Vertrauensrat zu persönlichen Gesprächen zur Verfügung (im Beisein des Schulleiters) oder gibt ihnen Gelegenheit, an einer Sitzung des Kuratoriums teilzunehmen. Die Zusammenarbeit zwischen Schulträger und Lehrerkollegium kann daher als gut bezeichnet werden.

Über das Schulgeld können die laufenden Betriebskosten der Schule fast ganz gedeckt werden, im Falle eines Defizits springt die Schulstiftung ein. Die Humboldtschule erhält von der Bundesrepublik Deutschland keine Schulbeihilfe. Jedoch bekommt die Humboldtschule über die Zahlungen an die entsandten Lehrer und die Übernahme von deren Reisekosten, über Lehrmittelspenden und sonstige Zuwendungen aus besonderem Anlaß eine beträchtliche Unterstützung der Bundesrepublik.

Zur Situation des Geschichtsunterrichts an einer Auslandsschule

Von Josef Fischer, Barcelona

Als Jacob Grimm sagte, „wir betreiben Geschichte, weil wir wissen wollen, woher wir kommen", war die Situation klar, und es gab keine Zweifel: Das deutsche Volk hatte sich in seinem Bewußtsein als Nation gefunden, man fühlte sich trotz der mißlichen politischen Zeitlage als ein Volk und einer Vergangenheit zugehörig. Diese Vergangenheit sichtbar zu machen und gleichsam mit der Wissenschaft aufzudecken, was das Herz fühlte, war die Absicht der Historiker des 19. Jahrhunderts.

Wie sieht es jedoch heute mit diesem Wort aus?

Die Diskussion um das Fach Geschichte innerhalb der Bundesrepublik in den letzten Jahren hat gezeigt, daß die Beschäftigung mit der Geschichte in eine tiefe Krise geraten ist.

Die Vorschläge, was man alles am Geschichtsunterricht ändern soll, sind sehr weitreichend: Es gibt Kollegen, die mit Schülern im Grundschulalter einen Geschichtsunterricht aufziehen wollen, wie er allenfalls in Unter- und Oberprima oder an der Universität möglich ist. Andere Kollegen wollen Geschichte grundsätzlich erst mit Karl Marx beginnen lassen. Beschäftigung mit Geschichte soll dazu beitragen, das Bewußtsein zu verändern. Andere wieder wollen Geschichte als Unterrichtsfach schlicht und einfach als „unzeitgemäß" gestrichen sehen.

Die Tatsache, daß es alte Menschen gibt, die trotz ihres Alters mit präziser Klarheit die wichtigsten Ereignisse — mit Jahreszahlen — des Dreißigjährigen Krieges anzugeben vermögen, wird herablassend belächelt. Es stimmt wohl, daß der Geschichtsunterricht, den diese Leute genossen haben, in vielen Beziehungen

mangelhaft war. Die Klugen aus dieser Generation haben aber doch etwas daraus gemacht und sich ein übersichtliches Geschichtsbild geformt, das sie in die Lage versetzt hat, die heutige Welt und ihre Veränderungen halbwegs zu verstehen.

Die Zeit nach dem 2. Weltkrieg war von dem Ringen um ein neues Selbstverständnis geprägt. Man wollte sich und der Welt zeigen, daß man nach den Jahren des Nationalsozialismus einen neuen Standpunkt gefunden hatte. Was lag deshalb näher, als in der Geschichte einen festen Halt zu suchen, nicht um die jüngste Vergangenheit zu verdrängen, sondern sie mit Hilfe der Geschichte zu bewältigen. Diese Epoche scheint jedoch abgeschlossen zu sein. Die Zeit ist darüber hinweggegangen. Die Generation der heutigen Schülerväter hat den Aufstieg Hitlers und den 2. Weltkrieg zwar noch erlebt, aber nicht mehr getragen. Die Auseinandersetzungen zwischen Vater und Sohn über diese Zeit haben an Schärfe verloren. Die junge Generation wendet sich vielfach neuen Ideen zu, neuen Ufern, wie sie glaubt. „Was soll's" deshalb mit der Geschichte?

Ist der Geschichtsunterricht schon innerhalb der Bundesrepublik so in Frage gestellt, um wieviel mehr ist dies der Fall unter den komplizierten Gegebenheiten einer Auslandsschule!

Die Deutsche Schule Barcelona tritt mit Beginn dieses Schuljahres in das 3. Jahr seit der Einführung des *Bachillerato mixto*. Diese vom spanischen Unterrichtsministerium anerkannte Form einer höheren Schule bietet den Schülern die Möglichkeit, das deutsche Reifezeugnis und die spanische Zulassung zum Hochschulstudium zugleich zu erreichen, und zwar bereits nach insgesamt 12 Schuljahren.

Mit Beginn dieses Schuljahres treten nach dem von den zuständigen deutschen und spanischen Dienststellen gemeinsam ausgehandelten Unterrichtsplan die ersten Klassen in den Geschichtsunterricht ein. Es ist dabei vorgesehen, daß die Unterrichtssprache im Laufe der 6 Schuljahre, in denen Geschichte als Fach gelehrt wird, mehrfach wechselt: in Klasse 8 und 11 in spanischer Sprache als *Historia de España*, in den anderen Klassenstufen, laut spanischer Formulierung, als *Historia Universal* in deutsch.

Wollen Schüler einer solchen Auslandsschule, die vielfach schon im Auslande geboren sind, die zum guten Teil aus gemischten Ehen stammen, die geprägt werden von der Umwelt, in der sie leben, wollen diese Schüler überhaupt noch wissen, woher sie geistig und kulturell kommen?

Um diese Frage zu beantworten, ist es nötig, das Geschichtsbewußtsein der Schüler zu analysieren. Obwohl jede Einteilung dieser Art als grobe Vereinfachung angesehen werden muß, soll doch versucht werden, wenigstens einen Überblick über die wichtigsten Haltungen der Geschichte gegenüber zu bieten:

1. Das Geschichtsbewußtsein der aus der Bundesrepublik neu zugegangenen Schüler

Dieses Bewußtsein ist geprägt vom Elternhaus, der deutschen Umwelt und der Schule, aus der sie kamen. Obwohl der Geschichtsunterricht innerhalb der Bundesrepublik längst nicht mehr einheitlich gehandhabt wird, nimmt sich von hier aus betrachtet das Verhältnis dieser Schüler zur Geschichte doch verhältnis-

mäßig einheitlich aus. Es kann sein, daß das Interesse für die deutsche Geschichte zunimmt, wahrscheinlich als Gegengewicht zur Auseinandersetzung mit der andersgearteten Umwelt des Gastlandes. Das hängt jedoch sehr vom Alter des Schülers ab.

2. Bewußtsein der im Lande geborenen oder aufgewachsenen Schüler deutscher Abstammung und Nationalität

Hier zeichnet sich bereits eine zwiespältige Einstellung zu Deutschland und seiner Geschichte ab. Obwohl Deutschland von Besuchen her bekannt ist und meist auch noch enge verwandtschaftliche Bindungen vorhanden sind, verlieren diese Kinder das Gefühl, einer Nation anzugehören. Ihre Heimat ist ihre derzeitige Umwelt. Deutschland wird zwar meist noch als Vaterland angesehen, die Beschäftigung mit der Geschichte dieses Landes wird aber eher als Pflichtübung betrachtet. Die Einflüsse der Umwelt sind sehr stark, der natürliche Gegensatz der Heranwachsenden zur Meinung und Auffassung der Eltern wirkt sich negativ auf ihre Einstellung zur Geschichte aus.

3. Bewußtsein deutschstämmiger Schüler aus Familien, die seit Generationen im Lande ansässig sind

Seltsamerweise findet das, was im letzten Punkt gesagt wurde, bei diesen Schülern vielfach eine Umkehrung. Je länger eine Familie schon im Lande ansässig war, um so mehr neigen viele Söhne und Töchter zu einer konservativen Haltung, die den neu aus der Bundesrepublik kommenden Lehrer überrascht.

Dabei kommt Geschichte wieder zu Ehren. Es kommt sehr darauf an, in welcher Zeit der Groß- oder Urgroßvater ausgewandert ist. Das Deutschlandbild des Urahns wird als Familiengut getreulich gepflegt und weitergegeben. Geschichte bis zu dieser Zeit ist gut und nützlich. Was später kommt, wird nur noch mit halbem Ohr wahrgenommen: Damit hat die Familie nichts mehr zu tun! Ein Deutschlandbesuch ist für Schüler dieser Art meist eine Überraschung. Schon die Tatsache, daß dort jedermann deutsch spricht, wirkt auf diese Schüler frappierend. Manchen gelingt es rasch, ihr Deutschlandbild der Wirklichkeit anzupassen, manchen jedoch ist es nicht mehr möglich. Sie scheitern, wenn sie längere Zeit, etwa zum Studium, in der Bundesrepublik bleiben sollen.

4. Bewußtsein von Schülern aus „gemischten Ehen"

Da Beschäftigung mit Geschichte offensichtlich etwas mit emotionalen Bindungen zu tun hat, ist hier der Einfluß des deutschen Elternteils entscheidend. Besteht eine starke Bindung zur deutschen Mutter oder zum deutschen Vater, so ist auch Interesse für „deren" Volk und seine Geschichte vorhanden.

Es hat dabei wenig zu sagen, ob der Schüler nach der Nationalität des Vaters Deutscher oder Spanier ist. Diese Schüler fühlen sich aber sehr oft weder dem einen noch dem anderen Kulturkreis zugehörig. Was Wunder deshalb, wenn sie Geschichte lustlos absolvieren. Ringt sich der heranwachsende Schüler jedoch zu einer klaren Stellung durch, so kann es sein, daß ein gesteigertes Interesse für Geschichte zutage tritt.

5. Bewußtsein von Schülern aus reinspanischen Familien

Schüler aus solchen Familien besuchen nicht aus Zufall die deutsche Schule. Die Eltern dieser Schüler fühlen sich in irgendeiner Weise mit dem Deutschtum verbunden und legen deshalb Wert darauf, daß ihr Kind die deutsche Schule besucht.

Es würde den Rahmen sprengen, wollte man versuchen, die Zuneigung vieler Spanier gegenüber allem, was die Bezeichnung „deutsch" trägt, zu erklären und umgekehrt die Liebe vieler Deutscher zu Land und Leuten nach den Hintergründen zu durchleuchten. Manche Beweggründe ließen sich leicht darlegen. Manches könnte man historisch erklären, aber für vieles andere fände man zunächst keine plausible Erklärung, da offensichtlich starke unterschwellige Antriebe vorhanden sind, die, wie auch im negativen Falle von Vorurteil und Abneigung, sich der vordergründigen Betrachtung entziehen.

Ganz allgemein läßt sich wohl sagen, daß die Vertreter der beiden Völker sich deshalb schätzen, weil jeder im anderen das zu finden glaubt, was er selbst, bewußt oder unbewußt, an seiner eigenen Art vermißt. Das ist schon so seit langer Zeit und nicht, wie man glauben könnte, erst seit jüngster Zeit, als Tourismus und Gastarbeit aufkamen. Es ist im Gegenteil so, daß die Wertschätzung des Deutschtums nicht von dem großen Strom deutscher Touristen herrührt. Der Massentourismus der beiden vergangenen Jahrzehnte hat dem deutschen Ansehen in Spanien eher geschadet.

Schüler aus diesen Familien kommen also von vornherein mit einer positiven Einstellung an die deutsche Schule. Da sie in der Regel bereits im Kindergartenalter eintreten, finden sie rasch zu Mitschülern und Lehrern ein Verhältnis, das sich in keiner Weise von dem ihrer — mehr oder minder — deutschen Mitschüler abhebt. Oft nehmen sie recht aktiv am Schulleben teil. Obwohl diese Kinder im Laufe der Jahre nicht nur mit deutschem Bildungsgut, sondern auch mit deutscher Wesens- und Denkungsart recht vertraut werden, bleibt Deutschland selbst ein fernes und fremdes Land, ohne sonderliche Anziehungskraft, was die Geschichte betrifft. Eine Ausnahme bildet hier sehr oft die Zeit des Nationalsozialismus.

Auch die Tagesereignisse in der Bundesrepublik finden keine große Beachtung, obwohl durch Fernsehen und Rundfunk manches bekannt wird und überall deutsche Tageszeitungen zu kaufen sind. Die Ereignisse um eine renommierte deutsche Fußballelf und das Wohl und Wehe von Franz Beckenbauer oder Gerd Müller finden weit mehr Beachtung. Erst ab einem gewissen Alter kann bei Schülern dieser Herkunft ein meist akademisches Interesse an deutscher Geschichte zutage treten.

Im Hinblick auf diese verschiedenen Einstellungen ist Geschichte als Unterrichtsfach mehr als in der Bundesrepublik selbst in Frage gestellt. Geschichte scheint heute an jeder deutschen Schule eng mit der vieldiskutierten Frage, ob es eine Einheit der deutschen Nation gibt, zusammenzuhängen. Die Tatsache, daß der Mitschüler schweizerischer oder österreichischer Nationalität zu Hause auch deutsch spricht, läßt vielen Schülern die offiziellen bundesdeutschen Aussagen über die Einheit der Nation sinnlos erscheinen. Sie werden zwar die geschichtlichen Zusammenhänge verstehen, aber ihr Nationalbewußtsein wird dadurch nicht gestärkt werden. Schließlich, so argumentieren sie, sprechen Engländer und Amerikaner auch dieselbe Sprache, ohne eine Nation zu sein.

Welche Aussichten hat also deutsche Geschichte, als Fach zu überleben?

Deutschlands zentrale Lage in Europa war immer wieder in der Geschichte der Grund für Verwicklungen. Die letzten hundert Jahre europäischer Geschichte waren bestimmt vom Verhalten Deutschlands im europäischen Kräfteverhältnis. Mitteleuropa, wie es sich heute darstellt, ist zumindest in seinen politischen Grenzen das Ergebnis des 2. Weltkrieges. Es kann nicht geleugnet werden, daß Deutschland den Anstoß zu diesem Krieg gab und somit zwar unrühmlich, aber eben doch Geschichte gemacht hat.

Damit kommt man zu einer verwirrenden Umkehr der Einsichten: Obwohl „nationale" Geschichte nicht mehr zeitgemäß erscheint und als solche auch von der Jugend mit Mißtrauen betrachtet wird, führt die gegenwärtige politische Lage in Europa doch in vielen Beziehungen auf die Ergebnisse gerade deutscher Geschichte zurück.

Der pragmatische Sinn der Jugendlichen stößt dabei schnell zu der Frage vor: „Können wir nicht Geschichte betreiben, weil wir wissen wollen, wohin wir gehen?" Und hier ergibt sich tatsächlich eine große Chance: Wenn es gelingt, die deutsche Geschichte unter dem Blickwinkel des europäischen Geschehens zu betrachten, also abzulösen von zu engen nationalen Vorstellungen, tut sich im wahrsten Sinn des Wortes eine neue Zukunft auf. Wenn es gelingt, dem praktischen Sinn der Jugend Geschichte als *Historia universal* nahezubringen und mit Hilfe eigener Einsichten Ausblicke zu ermöglichen, werden Unbehagen und Unlust vergehen. Wenn es gelingt, „europäische" statt „deutsche" Geschichte anzubieten, wird man nicht nur die deutsche Jugend wieder für das Unterrichtsfach Geschichte gewinnen können.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Vorwärts-Tests

Testmaterialien zu Vorwärts 1 A bis 2 B, die im Rahmen einer Globalsendung ausgeliefert wurden, sind restlos vergriffen. Ein Nachdruck ist zur Zeit nicht geplant.

Neufestsetzung von Zonenzuteilungen und Kaufkraftausgleichen; Stand 12. 9. 75

Frankreich		
Paris	ab 1. 12. 1974	III/10
Ferney-Voltaire	ab 1. 12. 1974	II/5
Versailles	ab 1. 8. 1975	III/10
Belgien	ab 1. 3. 1975	II/10
Schweden	ab 1. 6. 1975	II/10
Schweiz	ab 1. 6. 1975	II/20
Portugal	ab 1. 10. 1975	IV/15
Griechenland	ab 1. 8. 1975	IV/10
Libyen	ab 1. 1. 1975	IX/20
Ägypten	ab 1. 10. 1975	VI/10

Senegal	
Dakar	ab 1. 10. 1974 VII/30, ab 1. 1. 1975 VII/35, ab 1. 4. 1975 VII/45
Kaolack	ab 1. 1. 1975 VIII/45, ab 1. 4. 1975 VIII/55
St. Louis	ab 1. 10. 1974 VII/35, ab 1. 1. 1975 VII/40, ab 1. 4. 1975 VII/50
Dahomé	ab 1. 6. 1975 IX/35
Nigeria	ab 1. 8. 1974 IX/25, ab 1. 9. 1974 IX/35
Kamerun	ab 1. 1. 1975 IX/50
Zentralafrikanische Republik	ab 1. 4. 1975 X/55, ab 1. 6. 1975 X/75
Angola	ab 1. 3. 1975 IX/50
Äthiopien	ab 1. 7. 1975 VI/10
Madagaskar	
Tananarive	ab 1. 2. 1975 VIII/20, ab 1. 4. 1975 VIII/15, ab 1. 5. 1975 VII/15
Tulear	ab 1. 2. 1975 VIII/20, ab 1. 5. 1975 VII/20
Südafrika	ab 1. 7. 1975 V/-5
Südwestafrika	ab 1. 10. 1975/VI/O
Guatemala	ab 1. 10. 1974 VII/30, ab 1. 7. 1975 VI/30
Nicaragua	ab 1. 7. 1975 VIII/0
Costa Rica	ab 1. 12. 1974 VI/5
Kolumbien	ab 1. 7. 1975 VII/-5
Venezuela	ab 1. 10. 1974 VII/15, ab 1. 9. 1975 VII/10, ab 1. 10. 1975 VII/5
Chile	ab 1. 8. 1975 VI/5
Uruguay	ab 1. 7. 1975 VI/-5
Argentinien	
Buenos Aires, Temperley	ab 1. 10. 1975/VI-10
Córdoba, Bariloche, Belgrano	ab 1. 10. 1975 V/-10
Saudi-Arabien	ab 1. 9. 1975 X/10
Thailand	ab 1. 9. 1975 VII/0
Malaysia	ab 1. 7. 1975 VII/15
Singapur	ab 1. 7. 1975 VII/15, ab 1. 8. 1975 VII/10, ab 1. 10. 1975 VII/5
Japan	ab 1. 8. 1975 VII/35
Hongkong	ab 1. 9. 1975 VII/5

Aus den Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz:

„Am 6. Februar dieses Jahres hat die Kultusministerkonferenz eine „Vereinbarung über die Anwendung einheitlicher Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe" beschlossen. Zu dieser Vereinbarung wurden bis zum 27. Juni 1975 insgesamt 13 vom Schulausschuß und

besonderen Fachkommissionen vorbereitete Fachvorlagen für einheitliche Prüfungsanforderungen gebilligt, und zwar die Fächer

Mathematik,	Englisch,
Physik,	Französisch,
Chemie,	Musik,
Biologie,	Evangelische Religionslehre,
Deutsch,	Katholische Religionslehre und
Griechisch,	Gemeinschaftskunde.
Latein,	Bildende Kunst (Beschluß vom 11./12. 9. 75)

Die Fachvereinbarungen kommen in diesen Tagen in Einzelheften für jedes Fach zur Veröffentlichung. Jedes Heft enthält außer der jeweiligen Fachvereinbarung den Text der allgemeinen „Vereinbarung über die Anwendung einheitlicher Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung" sowie die von der Kultusministerkonferenz dazu nach einstimmiger Empfehlung ihres Schulausschusses beschlossenen „Erläuternden Hinweise". Die Hefte erscheinen im *Luchterhand-Verlag* Berlin-Neuwied und sind im Buchhandel erhältlich" (vgl. DdLiA 10/1975 S. 286).

Die nunmehr beschlossenen und veröffentlichten einheitlichen Prüfungsanforderungen berücksichtigen die Curriculumentwicklung in den Ländern und die vorliegenden schulpraktischen Erfahrungen. Sie sollen gleichwohl noch in einer *Erprobungsphase* auf ihre Anwendbarkeit und ihre praktischen Auswirkungen überprüft werden. Von der Kultusministerkonferenz wird in dieser Phase auch eine Diskussion der Prüfungsanforderungen in der interessierten Öffentlichkeit erwartet.

Nach Überprüfung der Anforderungen soll dann gemäß der Vereinbarung eine abschließende Regelung im Schuljahr 1976/77 getroffen werden.

Persönliche Nachrichten

Hinausgegangen:

Europa:

Bolten, Antje, Doz	3400 Göttingen, Merkelstr. 4	Reiselektorin Lehrerhochschule Uppsala/Schweden
Gädeke, Margret, Kg	6932 Hirschhorn, Kurmainzerstr. 3	ES Bergen/Niederl.
Becker, Hermann, Dr. OStR	6500 Mainz-Gonsenheim, Finther Landstr. 77	Dt.-Frz. Gymn. Lycée Hoche, Versailles
Ernsthausen, Joachim, OStR	7500 Karlsruhe 51, Holderweg 32	do.
Clamer, Friedrich, OStR	5843 Ergste, Bierstr. 12	Lehrerbildungsanstalt Capa, Istanbul über Generalkonsulat

Asien:

Stenzel, Sigurd, VL	5777 Freienohl, Breiter Weg 1	DS Djidda/Saudi-Arabien über Dt. Botschaft
Onnen, Engelbart, AbtPräs	5000 Köln 51, Am Südpark 51	Schulberater für Iran, Libanon, Afghanistan und Türkei üb. Dt. Botschaft Teheran
Kurz, Peter, L	6601 Quierschied, Sonnengasse 6 a	Iran.-Dt. Schule Teheran üb. Dt. Botschaft Teheran

Afrika:

Kriechel, Brigitta, Erz	5483 Ahrweiler, Eifelstr. 26	DS d. Borromäerinnen Kairo
Harter, Jörg, OStR	7700 Singen, Staufenstr. 13	Lycée Ibn Toumert Boufarik/Algerien üb. Dt. Botschaft Algier
Planner, Ernst, OStR	6110 Dieburg, Theobaldstr. 7	Lycée Ameth Fall St. Louis/Senegal üb. Dt. Botschaft
Haffmann, Peter, StR	2912 Tornholt, Am Flach 19	Dakar Reg.-Schule Ougadougou/Obervolta üb. Dt. Botschaft
Wagner, Günter, RSL	5220 Waldbröl, Frh.-v.-Stein-Str. 18	do.
Peukert, Heide, StR	6090 Rüsselsheim, P.-Ehrlich-Str. 19	Reg.-Schule Lomé/Togo üb. Dt. Botschaft
Heider, Jürgen, RSL	5900 Siegen 21, A.-Dürer-Str. 6	Lycée Kassai Niamey/Niger üb. Dt. Botschaft
Lahann, Horst, OStR	2070 Ahrensburg, Sanddornweg 23 a	Reg.-Fachberater Garoua/Kamerun üb. Dt. Botschaft Jaunde
Wedler, Sigfrid, StR	3005 Hemmingen-Arnum, Göttinger Str. 58 C	Reg.-Fachberater Douala/Kamerun üb. Dt. Botsch. Jaunde
Wöllgens, Leo, OStR	5350 Euskirchen, Bendenstr. 8	DS Pretoria/Südafrika
Kolban, Karl, OStR	6980 Wertheim, Berliner Ring 133	DS Johannesburg
Misch, Manfred, StD	1000 Berlin 37, Neue Straße 3 b	do.

Amerika:

Brehme, Wilfrid, OStR	3148 Dahlenburg, Am Kamp 8	DS Guatemala
Randow, Sabine, OStR	5470 Andernach, Ludwigstr. 21	do.
Roux, Horst, Rek	4000 Düsseldorf, Blücherstr. 69	DS San Salvador/ El Salvador
Neukirch, Heinrich, VL	4600 Dortmund-Husem, Westicker Str. 29	Erz.-Experte am Unterrichtsministerium Lima üb. Dt. Botsch.

Aus aller Welt

Deutschland

172. Plenarsitzung der KMK

Die Kultusminister und -senatoren der Länder traten am 11./12. September 1975 unter dem Vorsitz des Ministers für Wissenschaft und Kunst Professor Dr. Joist Grolle (Niedersachsen) in Berlin zu ihrer 172. Plenarsitzung zusammen.

Die Minister befaßten sich erneut mit dem Problem der Einstellungsmöglichkeiten von Lehrern und Lehramtsbewerbern und kamen überein, u. a. die Möglichkeiten und rechtlichen Voraussetzungen für eine Erweiterung der *Teilzeitbeschäftigung von* Lehrern nach § 48 Beamtenrechtsrahmengesetz zu prüfen.

Nach gemeinsamen *Beratungen mit dem Bevollmächtigten der Bundesrepublik Deutschland für kulturelle Angelegenheiten im Rahmen des deutsch-französischen Vertrages, Regierenden Bürgermeister Klaus Schütz,* und dem Koordinator für die deutsch-französische Zusammenarbeit, Professor Dr. Carlo Schmid, an denen auch der Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes, Ministerialdirektor Dr. Arnold, teilnahm, sprachen sich die Kultusminister übereinstimmend dafür aus, das Interesse für die Kenntnis der französischen Sprache und Kultur künftig noch stärker als bisher zu fördern und Jugendlichen und Erwachsenen in der Bundesrepublik Deutschland künftig noch mehr als bisher Gelegenheit zum Erlernen der französischen Sprache zu geben. Sie nahmen zustimmend eine Empfehlung zur Kenntnis, nach der der französische Sprachunterricht in den Schulen, den Volkshochschulen und anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung intensiviert und mehr in die staatlich geförderten Programme der beruflichen Fortbildung einbezogen werden soll. Studenten, die einen Teil ihres Studiums in Frankreich absolvieren wollen, sollte Gelegenheit zu einer studienbezogenen sprachlichen Vorbereitung vorzugsweise in Frankreich geboten werden. Ferner sollen die Hochschulen beim französischen Sprachstudium auch stärker als bisher Kenntnisse in der Landeskunde vermitteln.

Zu der *„Vereinbarung über die Anwendung einheitlicher Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe"* beschlossen die Minister die Fachvorlage *Bildende Kunst*; damit sind einheitliche Prüfungsanforderungen für nunmehr 14 Fächer beschlossen.

(Pressemitteilung)

Schuljahr 1974/75: Verbesserte Schüler-Lehrer-Relation

Während ein Grundschullehrer in der Bundesrepublik im Schuljahr 1973/74 33,4 Schüler zu betreuen hatte, waren es im vergangenen Schuljahr nur noch 31,9. In den Sonderschulen für Lernbehinderte konnte die Betreuungsdichte von 15,9 auf 14,6 Schüler je Lehrer verbessert werden. In allen übrigen Schularten des allgemeinbildenden Schulwesens gab es keine nen-

nenswerten Veränderungen der Schüler-Lehrer-Relationen. Das ist das erste vorläufige Ergebnis einer Umfrage einer Arbeitsgruppe der Kultusministerkonferenz bei den Kultusministerien der Länder.

Wie im vergangenen Schuljahr wurden an den Realschulen knapp 23, an den Gymnasien knapp 19 und an den Sonderschulen ohne Schulen für Lernbehinderte 8 Schüler je Lehrer gezählt.

Weitere Verbesserungen der Schüler-Lehrer-Relationen konnten dagegen außerhalb der traditionellen Einrichtungen des formalen Bildungswesens erzielt werden. So konnte in den Vorschulklassen die Betreuungsdichte von 25,8 auf 24,3, in den Abendrealschulen von 30,9 auf 27,5 und in den Abendgymnasien von 16,8 auf 15,9 Schüler je Lehrer gesenkt werden.

Um Mißverständnissen vorzubeugen, bedarf es des Hinweises, daß die Arbeitsgruppe der Kultusministerkonferenz als „Lehrer" nicht die Summe der (voll- oder nur teilzeitlich) unterrichtenden Lehrer zählt, sondern die von den Lehrern insgesamt tatsächlich aufgebotenen Unterrichtsstunden, geteilt durch die pro Schulart bzw. Schulstufe im Normalfall zu erteilenden Pflichtstunden. Die Summe der als Lehrer beschäftigten Personen liegt höher; sie gibt aber eine nur ungenaue Auskunft über das Ausmaß der unterrichtlichen Betreuung der Schüler.

(Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK 9/75 vom 19. 9. 1975)

Sonstige Länder

35. Internationale Erziehungskonferenz in Genf

Vom 27. August bis 4. September 1975 fand in Genf auf Einladung des Generaldirektors der UNESCO die 35. Internationale Erziehungskonferenz statt. An der Konferenz nahmen Vertreter von 98 Nationen und 40 nichtstaatlichen Organisationen teil.

Die beiden Hauptberatungsgegenstände der Konferenz, nämlich „Die großen Entwicklungslinien im Bildungswesen 1973/74 und 1974/75" und „Der Wandel der Rolle der Lehrer und die Auswirkungen dieses Wandels auf die Lehreraus- und -weiterbildung", hatte das Internationale Erziehungsbüro durch umfangreiche Arbeitspapiere vorbereitet. Außerdem wurde das bei der UNESCO, auch unter Mitwirkung der Bundesrepublik Deutschland, entwickelte System für eine „International Standard Classification of Education" (ISCED) beraten.

Nach allgemeinen Fortschrittsberichten, u. a. im Hinblick auf den Lehrerbedarf bis 1985, bei denen für die Entwicklungsländer der Ausbau und für die Industriestaaten die verschiedenen Innovationen im Vordergrund standen, konzentrierte sich die Diskussion auf drei Hauptgebiete: 1) Zugang zu den Bildungseinrichtungen mit Hauptgewicht auf den Hochschulzugang, 2) Innovationen im Bildungswesen und 3) Ständige (Weiter)Bildung.

Während die anfangs vorgetragenen Fortschrittsberichte vor allem Gelegenheit zu Selbstdarstellungen der Mitgliedstaaten in Ergänzung zu den schriftlich vorliegenden nationalen Berichten gab, entspann sich um die genannten drei Themen ein breiter Informations- und Meinungsaustausch. In dieser Diskussion wurden nach dem Eindruck der deutschen Delegation manche Gemeinsamkeiten von Entwicklungs- und Industrieländern deutlich, aber auch häufiges Auseinanderklaffen der Schwerpunkte ihrer Zielsetzung. Während es für Entwicklungsländer darum geht, die allgemeine Schulpflicht nicht nur gesetzlich festzulegen, sondern ihre Durchführung auch tatsächlich materiell durch die Schaffung von ausreichend Schulräumen und die Ausbildung von genügend Lehrern zu ermöglichen — es gibt noch Länder auf dieser Erde, in denen erst 20 % der Kinder überhaupt eingeschult werden können —, liegen für die Industriestaaten nach den in Genf geäußerten Diskussionsbeiträgen die Probleme vor allem beim Zugang zu den Hochschulen und bei dem vielfach fehlenden Interesse junger und auch erwachsener Menschen, sich im Rahmen der eigenen Gegebenheiten soweit wie möglich aus- und weiterzubilden.

Daraus ergab sich, daß Innovationen weit mehr Bedeutung für die Industriestaaten mit alten, z. T. erneuerungsbedürftigen Bildungssystemen haben als für Entwicklungsländer, für die es in vielen Fällen darum geht, das von den früheren Kolonialmächten ererbte und in seiner Reichweite begrenzte Schulwesen in ein allgemeines nationales Bildungswesen umzuwandeln, das nicht zuletzt der Findung der eigenen nationalen Identität dienen soll. Hierbei spielen Probleme bikultureller und bilingualer Erziehung ebenso eine Rolle wie die Überführung des Primärunterrichtes von der früheren Kolonial- in die neugewonnene Nationalsprache. Gemeinsam war man der Ansicht, daß Innovationen nur unter Partizipation aller Betroffenen, Schüler, Eltern, Lehrer, Öffentlichkeit und Verwaltung, Aussicht haben, allgemein angenommen zu werden.

Ständige (Weiter)Bildung

Ständige (Weiter)Bildung und lebenslanges Lernen sind Konzepte, die seit etwa 15 Jahren in der Bildungswelt diskutiert werden. So befaßte sich u. a. auch die Ständige Konferenz der Europäischen Erziehungsminister anläßlich ihrer IX. Sitzung im Juni 1975 in Stockholm mit diesem Thema. Auf der 35. Internationalen Erziehungskonferenz traten auch bei diesem Thema wieder die unterschiedlichen Schwerpunkte zutage: Die Entwicklungsländer zeigten sich vor allem daran interessiert, durch Maßnahmen ständiger (Weiter)Bildung ihre Alphabetisierungskampagnen auf alle Altersgruppen der Bevölkerung auszuweiten und berufliche, namentlich die landwirtschaftliche Bildung auch unter Erwachsenen zu fördern; die Industriestaaten sahen ihr Ziel darin, ein globales, in seinen Teilen aufeinander bezogenes Bildungssystem zu schaffen, das bei allen Menschen in jungen Jahren ausreichende Grundlagen und die Bereitschaft zu ständigem Bildungsstreben im weiteren Leben schafft.

Die Rolle des Lehrers

Als Spezialthema wurde die Rolle des Lehrers, ihr Wandel und die Auswirkungen dieses Wandels auf die Lehreraus- und -weiterbildung beraten. Dabei wurde generell die Auffassung vertreten, daß ein Lehrer heute weit mehr als ein reiner Wissensvermittler ist, seine Aufgaben vielmehr heute in der Vermittlung von Fähigkeiten, sich Wissen anzueignen und kritisch zu beurteilen, in Beratung und Anleitung liegen. Grundlage eines jeden Lernprozesses bleibe das Verhältnis Lehrer/Schüler. Lehrer seien in jeden Innovationsprozeß einbezogen und sollten an ihm aktiv mitwirken. Neben der Arbeit in der Klasse fielen Lehrern besondere Aufgaben und Pflichten in der Gesellschaft zu. Auch wenn ihre Berufstätigkeit durch Hilfspersonal und Fachleute ergänzt werden könnte, so bleibe ihnen letztlich doch die volle pädagogische Verantwortung für den Bildungsprozeß. Der verantwortungsvollen Aufgabe für die kommende Generation und die Zukunft der Menschheit entsprechend seien Lehrer gesellschaftlich und wirtschaftlich angemessen zu stellen. Lehreraus- und -weiterbildung sollten diese Veränderungen entsprechend berücksichtigen, die Ausbilder der Lehrer sollten sich stets auf dem neuesten Stand von Pädagogik und Didaktik sowie ihrer Fachwissenschaft halten. In einer von der Konferenz angenommenen Empfehlung sind diese Forderungen ausführlicher festgehalten.

(Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK 9/75 v. 19. 9. 1975)

Deutsche Schule in Genf

In Genf, wo etwa 4000 Bürger der Bundesrepublik wohnen, ist am 8. 9. 1975 die erste deutsche Auslandsschule in der Schweiz eröffnet worden. Nach eineinhalbjährigen Verhandlungen zwischen den schweizerischen Behörden und dem Auswärtigen Amt in Bonn werden zunächst 60 Kinder in Behelfsräumen unterrichtet. Die jüngste der deutschen Auslandsschulen umfaßt vorläufig eine Vorschulklasse, vier Grundschul- und zwei Oberschulklassen, soll aber von 1982 an bis zum Abitur führen. Der Unterricht ist an innerdeutsche Lehrpläne angelehnt und berücksichtigt gleichzeitig Landessprache und Kultur der französischsprechenden Schweiz. Schweizer Kinder werden nicht aufgenommen. 15 bis 20 Prozent der Plätze stehen Schülern aus Drittländern zur

Verfügung. Die Kinder der in Genf lebenden Diplomaten und Funktionäre aus der DDR müssen allerdings die Schule der sowjetischen Botschaft besuchen.

(FAZ 9. 9. 1975)

Deutsche Schule Miraflores/Lima

„Ebelu" in Perú

Angesichts der wachsenden Bereitschaft von Orchestern und Opernensembles in der Bundesrepublik, Konzerte für Schüler „zum Nulltarif" zu veranstalten, kann die Frage nicht ungestellt bleiben, in welcher Weise auch die Schüler der deutschen Auslandsschulen — im Normalfall gegenüber ihren Mitschülern im Inland ohnehin musikalisch „unterprivilegiert" — in den Genuß dieser „sozialen Öffnung" kommen können. Verhandlungen mit der Zentralverwaltung des Goethe-Instituts in München haben erfreulicherweise bereits zu ersten Ergebnissen geführt, die indessen noch präzisiert werden müssen.

Mitten in die Überlegungen hinein, wie durch Auftritte von Künstlern im Colegio Humboldt Motivation und Interesse der Schüler für die Musik stärker geweckt werden können, platzte die hochwillkommene Anfrage des Leiters des Kammerorchesters am Eberhard-Ludwigs-Gymnasium („Ebelu") Stuttgart, Peter Bachofer, nach unseren Möglichkeiten und Vorstellungen, einen etwa einwöchigen Aufenthalt des Orchesters in Lima, als Beginn einer längeren Südamerika-Tournee, zu organisieren. Dank der Einsatzfreudigkeit und Begeisterungsfähigkeit von Schulleitung, Kollegium, Schülern und Schülereltern konnte in kürzester Frist ein Programm zusammengestellt werden. Die Unterbringung der Orchestermitglieder in Familien bereitete keinerlei Schwierigkeiten. Botschaft und Goethe-Institut halfen bei der Vorbereitung der Veranstaltungen und bei der Pressekampagne, Schulbusse wurden für die Fahrten zu den einzelnen Veranstaltungsorten und in die Umgebung bereitgestellt, Schreibarbeiten, Telefonate und Kontakte „machten" die Damen der Verwaltung.

Auftritte auf einer Haushaltswaren-Messe unter einem Zeltdach, wo die Umweltgeräusche häufig das überaus akkurate Spiel der achtzehn Streicher zu übertönen drohten, und in dem eher scheunenähnlichen Gemeinschaftshaus einer „Barriada" (Vorstadt), wo es keine Stühle für die Spieler gab, dafür jedoch herzlichen Beifall nach jedem einzelnen Satz, bildeten den reizvollen Kontrast zu dem eigentlichen Konzert in der vollbesetzten Humboldt-Aula. Für eine Woche, Ende Juli dieses Jahres, waren „die Stuttgarter" Tagesgespräch Nummer eins im Colegio Humboldt. Aber eine schöne Erinnerung wäre als Erfolg dieses Unternehmens zu wenig. Neben dem Auftrieb, den unser Schulorchester erhalten hat, ist die Breitenwirkung wichtiger, die statistisch nicht faßbar ist und sicher erst auf die Dauer ihre Früchte trägt. Immerhin hat sich schon ein Humboldtschüler unmittelbar anregen lassen, mit dem Geigenspiel zu beginnen. Johannes Mackensen

Die „Stuttgarter Nachrichten" schreiben hierzu u. a.:

„Was den jungen Stuttgartern unter Leitung des Musiklehrers Peter Bachofer an Gastfreundschaft geboten wurde, übertraf alle Erwartungen dessen, was man hierzulande unter Gastfreundschaft versteht. Ausflüge ins nahe (4000 Meter hohe) Hochgebirge, Stadtrundfahrten und das erste Konzert in der neuen deutschen Schule, ferner Besichtigung der phänomenalen Inka-Goldschätze brachten die ersten Höhepunkte: ein Konzert in den riesenhaften Slums, die Begegnung mit dem armen Volk, das die Gäste auf den Straßen zum Essen einlud ... In Rio schließlich, wo man gleichfalls in der deutschen Schule konzertierte, erlebten die Stuttgarter die Wirklichkeit regelrechter Kinoträume zwischen Atlantikstrand und Zuckerhut. Allgemeines Erstaunen der Gäste insgesamt über die hervorragende Ausrüstung der deutschen und schweizerischen Schulen Südamerikas." (19. 8. 1975)

Buchbesprechungen

Christoph Wulf (Hrsg.): **Wörterbuch der Erziehung** (EWP Bd. 24). R. Piper Verlag, München 1974. 720 S., kart. DM 25,—.

Wulf ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt/Main. Am Beginn seines Vorwortes stellt er fest, „daß Erziehung heute stärker in Interdependenz mit den Strukturen der Gesellschaft gesehen wird und Erziehungswissenschaft demzufolge als Gesellschaftswissenschaft begriffen wird" (5). Dieses neue Selbstverständnis „wird in wissenschaftlicher Hinsicht vor allem durch die Auseinandersetzung mit dem kritischen Rationalismus, der Systemtheorie und der kritisch-marxistischen Theorie der Gesellschaft bestimmt". Mit diesen Sätzen ist der Zaun um ein Getto errichtet, in dem sich die „Selbstdarstellung einer sich als Gesellschaftswissenschaft verstehenden Erziehungswissenschaft einschließlich der sie durchziehenden Kontroversen" ausbreitet. Was also enthält das Buch? Hundert qualifizierte Autoren, die in einem Register mit akademischen Titeln und Stellungen aufgeführt sind, haben jeder ein bis zwei, selten mehr, Abhandlungen zu Stichwörtern geschrieben. Auf dem engen Raum von 3—4 Seiten bringen sie straff gegliedert ein Exzerpt der einschlägigen Theorien nebst einem oft eine ganze Seite füllenden Literaturnachweis. In dem vom Hrsg. oben dargelegten Rahmen erhält man eine einwandfrei wissenschaftliche, umfassende Information. Es überwiegt die Theorieinterpretation jedoch so stark, daß das Erziehungsobjekt, der junge Mensch, nur selten erwähnt wird wie als eine der Ausnahmen in der Abhandlung über die „Minorität" das Gastarbeiterkind. Erfreulich ist, daß bei aller Theoretisierung und Intellektualisierung dem „Gefühl" auch ein Absatz gewidmet wird, der einschließt, daß „ein Verzicht auf Gefühlserziehung genauso wenig zu verantworten" wäre (225). Weit sinnvoller als das einengende Vorwort des Herausgebers ordnet die Abhandlung „Humanität-Humanismus-Neuhumanismus" das Wörterbuch in die erziehungswissenschaftliche Literatur ein. Jene sollte der interessierte Benutzer zuerst lesen. In einem Anhang finden sich ein Verzeichnis von 100 Institutionen im Bildungsbereich, eine Auswahl von Schultests nach Zielgruppen geordnet, ein Personenregister mit annähernd 300, ein Sachregister mit fast 2500 Stichwörtern. W. Krieß

Herder Lexikon Mathematik mit über 1800 Stichwörtern sowie 400 Abbildungen und Tabellen unter besonderer Berücksichtigung der Neuen Mathematik, Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1974. Bearbeitet im Auftrag der Lexikonredaktion von *Jürgen Recke*, 240 S., Oktav, Plastik flex. DM 18,80 (Best.-Nr. 16458).

Das Ende 1974 erschienene Sachlexikon Mathematik im Taschenbuchformat stellt ein aktuelles und sehr übersichtlich gestaltetes Nachschlagewerk dar. Mit 1800 Stichwörtern und über 400 Abbildungen und Tabellen gibt es präzise, wenn auch oft ein wenig zu knapp, über die wichtigsten Begriffe der Mathematik Auskunft. Im Streit der Gegner und Befürworter der „Mengenlehre" und „Neuen Mathematik" vertritt das Lexikon den Standpunkt: „Neue Mathematik, ja; aber darüber darf die traditionelle Mathematik nicht vergessen werden". — Insbesondere die neuen Entwicklungen in der Mathematik-Didaktik sind gebührend berücksichtigt. Das Lexikon will kein mathematisches Lehrbuch ersetzen, kann aber den Zugang zu mathematischen Werken ermöglichen. Eine Liste der gebräuchlichsten mathematischen Zeichen und eine Sammlung häufig benutzter Formeln im Vorspann sowie angehängte Literaturhinweise ergänzen den lexikalischen Teil und erhöhen wesentlich den Gebrauchswert des Buches. Will der Schüler nicht nur wissen, wie die inhaltliche Definition eines mathematischen Begriffs aussieht, sondern auch mit dem Lexikon in der Praxis der Aufgabenlösung arbeiten, so helfen ihm die durchgerechneten Beispiele von typischen Aufgabenstellungen aus dem Schulbereich. Einer der großen Vorzüge des Lexikons ist seine Übersichtlichkeit: jede Seite ist in eine schmale Spalte, mit Zeichnung und durch-

gerechneten Aufgaben, und eine breite Textspalte mit gut lesbarem Schriftbild aufgeteilt. Die sprachliche Formulierung ist wissenschaftlich exakt, aussagestark, sie überzeugt und verblüfft in manchen Fällen durch treffende Knappheit. Durch die beabsichtigte Beschränkung auf 240 Seiten mußte eine zugleich studien- und praxisgerechte Auswahl der Stichwörter getroffen werden; daher fehlen Begriffe. Eine Erweiterung auf etwa 400—500 Seiten hätte auch an manchen Stellen ausführlichere Darstellungen zugelassen. Insgesamt stellt das Buch in handlichem Format und flexiblem Einband eine positive Bereicherung des Marktes der Sachlexika dar. Der Preis ist auch für Schüler erschwinglich. H. G. Becker

Ernst Herrmann: **Spieltheorie und lineares Programmieren** (Scripta Mathematica). 2., revid. u. erweiterte Aufl., Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1974. 171 S. mit 84 Abb., DIN A 5, kart. DM 19,80 (Best.-Nr. 1801).

Vor rd. 30 Jahren wurde die Spieltheorie begründet, die heute viel dazu beiträgt, die mathematischen Strukturen der Sozialwissenschaften aufzudecken. Damit hat die Mathematik ein neues Anwendungsgebiet bekommen und ist heute in höherem Grade als bisher imstande, Fragen menschlichen Verhaltens zu erfassen. Das Buch soll eine Einführung in die neue mathematische Disziplin sein und gleichzeitig als Aufgabensammlung dienen. Der erste Teil behandelt die lineare Programmierung, oft auch als lineare Optimierung oder Linearplanung bezeichnet. Der zweite Teil bringt die „Zwei-Personen-Spiele": die Spiele mit unendlich vielen Strategien, die Nullsummenspiele, die mehrstufigen Spiele, Angriff-Verteidigungsspiele und Konkav-Konvex-Spiele. Die in diesen Kapiteln behandelten Probleme lassen sich nicht ganz ohne Wahrscheinlichkeitsrechnung lösen. Der erforderliche Umfang an Definition und Sätzen wird dem Leser jedoch bereitgestellt. Der Anhang kann unabhängig vom Vorhergehenden betrachtet werden, da er einfache Beispiele zum n-Personen-Spiel bringt. Ein hochinteressantes Buch, das allerdings dem nicht vorgebildeten Leser einiges abverlangt! H. G. Becker

Herbert Meschkowski (Hrsg.): **Didaktik der Mathematik, Band III: Sekundarstufe II.** Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1973. 338 S., Linson DM 29,— (Best.-Nr. 92587).

Nach Band I („Primarstufe") und Band II („Sekundarstufe") legt Herbert Meschkowski als Herausgeber der „Didaktik der Mathematik" nun den dritten Band, „Sekundarstufe II", vor. Band IV, „Hochschuldidaktik", soll 1975 erscheinen. In seinem nicht allzu aussagestarken Vorwort deutet Meschkowski an, daß es ihm bei der Disposition und Auswahl der 7 größeren Kapitel dieses Bandes darum gegangen sei, Klarheit zu schaffen für den Sinn und die Notwendigkeit des modernen mathematischen Denkens. Über den durch die „Empfehlungen" der Kultusministerkonferenz hinaus gesetzten Bezugsrahmen soll diese Didaktik auch anregen, sich mit den Grundlagenfragen zu beschäftigen (Kap. V) und die historischen Bezüge zu beobachten (Kap. VI), soweit sie für das Verständnis der modernen Mathematik wichtig sind. Der erste fachwissenschaftliche Teil A des Werkes schildert auf 17 Seiten lediglich einige spezielle Vorstellungen Meschkowskis über die Analysis und die Wahrscheinlichkeitsrechnung. Er hätte in dieser Didaktik durchaus fehlen können. Sehr gut ausgewählt und sachlich sorgfältig bearbeitet sind die 7 Kapitel des didaktischen Teils des Buches: 1. Algebraische Strukturen, 2. Vektorräume, 3. Geometrische Abbildungen, 4. Analysis, 5. Grundlagen der Geometrie, 6. Geschichte der Mathematik, 7. Praktische Mathematik. Der mathematische Oberstufenunterricht für die 16- bis 19jährigen soll die den Schülern in der Sekundarstufe I gegebenen Einblicke in die moderne Mathematik zusammenfassen und allgemeingültige Prinzipien herauspräparieren. Das bedeutet, zu einer altersstufenadäquaten axiomatischen Methode des Unterrichtens zu kommen und das logisch-deduktive Prinzip zu entwickeln. Besondere Erwähnung verdient das sehr umfassend dargestellte Kapitel über „Praktische Mathematik" mit seinen 4 Teilen: Wahrscheinlichkeitsrechnung, Statistik, Numerische Mathematik und Informatik. Die Lernzielsetzungen aller 4 genannten Themenkreise als mathematische Disziplinen in der Sekundar-

stufe II hängen ab von dem Umfang, den die Bildungspläne der einzelnen Länder diesen Disziplinen zumessen. Sie eignen sich jedoch in besonderer Weise für Wahlgebiete und Leistungskurse in der reformierten Oberstufe. Sehr positiv zu vermerken ist, wie bei den früheren Bänden, das in die 3 Teile: a) fachwissenschaftliche Literatur, b) didaktische Bücher und c) Schulbücher gegliederte ausführliche Literaturverzeichnis mit über 200 Titeln.

H. G. Becker

Nicole Picard: **Mathematik im Kinderspiel.** Aus dem Franz. von Klaus Wigand. Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1974. 140 S. mit 55 Abb., DIN A 5, kart. DM 19,80 (Best.-Nr. 4510).

Das Ziel des Buches ist bescheiden und ehrgeizig zugleich: es will versuchen, ein Gefühl dafür zu wecken, daß es möglich ist, im Mathematikunterricht von konkreten Situationen auszugehen. N. Picard hat den Plan gefaßt, zunächst eine gewisse Anzahl einfacher Situationen zu erforschen, von denen die meisten Spielgelegenheiten im Kinderspiel liefern. Bei der Behandlung der Situationen fallen Übungsaufgaben an, deren Auflösungen im zweiten Teil des Bandes gegeben werden. Ausgehend von diesem Material wird im dritten Teil des Buches wiederholt und eine größere Zahl von fundamentalen Begriffen wie Menge, Relation, Struktur, Modell u. a. erarbeitet. Wenn der Leser sich auf dem breiten Weg dieser 3 Teile hineingearbeitet hat, wird er schnell imstande sein, auf mathematische Fachliteratur zurückzugreifen, wo die Begriffe ihm nicht mehr fremd vorkommen werden. In dem Werk schlagen sich Erfahrungen nieder, die die Autorin bei ihren Arbeiten zur Modernisierung des Mathematikunterrichts am „Institut pédagogique national" in Frankreich gesammelt hat. Beispiele aus Kinderspielen, dem täglichen Autoverkehr (Place de l'Etoile), beim Drehen und Spiegeln von Figuren, das Beziehungsgefüge bei Kinderspielen, die Arithmetik der Abzählverse u. a. bilden die Ausgangsbasis, aus der heraus abstrahiert wird. Ein Buch für alle, die den Begriffen der mathematischen Strukturen näherkommen wollen, die in entscheidender Weise das Gesicht der modernen Mathematik geprägt haben!

H. G. Becker

Alfred Becker: **Schulphysik mit Spielzeug** (Praxis-Schriftenreihe Abt. Physik Bd. 30). Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1974. 96 S. mit 56 Abb., DIN A 5, kart. DM 9,60 (Best.-Nr. 1029).

Ein weiterer Band der bekannten Praxis-Schriftenreihe, der den experimentellen Physikunterricht bereichern und ihn durch Vorstellung von nicht alltäglichen und oft verblüffenden Demonstrationsversuchen interessanter werden lassen kann! Es mag Kollegen geben, die Spielzeug und Spielerisches wie Eisenbahnwagen, Luftballons, Kreisel usw. im Physikunterricht für zumindest überflüssige, wenn nicht gefährliche, dem exakten Arbeiten hinderliche Hilfsmittel halten. Dem Verfasser jedenfalls ist Spielzeug im Physikunterricht, das qualitative Beobachtungen zuläßt oder wegen seiner Kuriosität zu physikalischen Überlegungen reizt, immer willkommen und in seinem Modellcharakter manchmal unentbehrlich. Dieses Heft setzt sich deutlich gegen ein soeben erschienenes Bändchen: „Spielzeuge als Zugang zur Physik" ab, welches das hier zur Rede stehende Thema vorwiegend von didaktischen Fragestellungen her behandelt. Der Verfasser hat die bedeutsame Erfahrung gemacht, daß sich beim Aufbau von Spielzeug auf dem Experimentiertisch Aufmerksamkeit und Konzentration in einer Atmosphäre zustimmender Fröhlichkeit und Neugier schneller als üblich einstellen. Der Kontakt zu dem „spielenden" Lehrer, der scheinbar so sympathisch unernst beginnt, stellt sich sofort ein und bleibt auch dann noch bestehen, wenn zur Deutung der Beobachtungen erste Überlegungen notwendig werden. Das Heft enthält eine auswählende Zusammenstellung in der Literatur weit verstreuter Darstellungen und skizzenhafter Winke für die Praxis, deren Fundstellen für interessierte Kollegen nur schwer aufzustöbern sind.

H. G. Becker

Fred W. Billmeyer jr.: **Einführung in die Kunststoff-Chemie.** Aus dem Engl. von Hans Peter Lorenz und Andreas Ø. John-

sen. Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1974. 184 S. mit über 60 Zeichn. u. 16 Fotos, 13,9×21,4 cm, kart. DM 22,—.

Der Autor, anerkannter Fachmann auf dem Gebiet der hochpolymeren Kunststoffe, beschreibt in eingängiger Form die Wege der Erforschung technisch hergestellter Riesenmoleküle und erläutert die dabei auftretenden methodischen Schwierigkeiten. Es geht ihm dabei nicht um die Klassifizierung verschiedener industrieller Kunststoffe wie in vielen populärwissenschaftlichen Darstellungen, sondern um die Probleme des Technikers, der einen solchen „Stoff nach Maß" anfertigen soll, z. B. einen spritzfähigen, schnelltrocknenden und haltbaren Autolack. Zur Erklärung der chemischen Strukturen und Eigenschaften werden Modelle für die Größe und Gestalt der betreffenden Makromoleküle entworfen, die Verteilung der verschiedenen Molekulargewichte im Gemisch des technischen Produktes erforscht und physikalische Verfahren zur Bestimmung der Moleküleigenschaften kritisch erläutert. Der fachlich nicht vorgebildete Leser wird rasch und sicher von den einfachen chemischen Grundvoraussetzungen bis zur physikalischen Problematik geführt, sei es bei der Bestimmung des Trägheitsradius eines Moleküls, bei der Viskositätsmessung oder bei der Fraktionierung von Polymeren durch Elutionschromatographie. Der Verfasser diskutiert Kurvendiagramme sowie mathematische Ableitungen von Gleichungen und zeigt wiederholt die Grenzen gegenwärtiger Analysenmethoden auf. Die Bebilderung ist einfach und gut. Das Buch enthält keine Anweisungen zur Versuchspraxis, kann aber als Grundlage für ergänzende Referate im Chemieunterricht verwendet werden.

A. Riedl

Karl Odenbach: **Lexikon der Schulpädagogik.** Begriffe von A bis Z (Westermann Taschenbuch 131). Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1974. 490 S., DM 18,— (Bestellnr. 16 7131).

Odenbachs alphabetisch geordnetes Lexikon ist nicht, wie es in unserer Rezension in 3/75 hieß, die Neubearbeitung des 1970 erschienenen, in 7-8/72 besprochenen chronologisch geordneten Lexikons (Westermann Taschenbuch 77, Bestellnr. 16 7077). Vielmehr handelt es sich um zwei nebeneinanderstehende, einander ergänzende Lexika, wobei die alphabetische Sortierung dem schnellen Nachschlagen dient, während das chronologisch angeordnete Lexikon ein ausgezeichnetes Schmökerbuch ist. Unsere warme Empfehlung beider Teile eines gelungenen Ganzen wird wiederholt.

A. Wehmeyer

Klaus Adler / Benno Steffens: **Deutsch für die Mittelstufe. Band 1. Texte und Übungen.** Max Hueber Verlag, München 1974. 260 S., mit Abb., kart. DM 19,— (Hueber-Nr. 1226). — **Lösungen und Transkriptionen.** 1975. 136 S., kart. DM 9,— (Hueber-Nr. 3.1226). — **Arbeitsheft.** 1974. 60 S., DIN A 4, in Schnellhefter. DM 9,80 (Hueber-Nr. 2.1226).

Als „Reihen" bezeichnen die Verfasser die 7 Hauptteile des Buches, um darzutun, daß das jeweils zugehörige Leitthema in mehrfachen Abwandlungen und mit Problem- und Wortschatzerweiterungen auftritt. Den einführenden „Basistexten" werden Erklärungen, Fragen und Übungen zum Inhalt, Wortgefüge und zur Grammatik nachgestellt, auch Aufgaben zur Ausdrucksförderung, dialogischen Umformung, freien Äußerung und für Gespräche, Berichte oder schriftliche Arbeiten. — Bemerkenswert sind besondere Thementexte zum „Leseverständnis". Hier wird neben erläuternden Anmerkungen und Orientierungsfragen eine veranschaulichte Übungstechnik angeboten und bis zum Schluß ausgeweitet, die Sinndeutung aus Zusammenhängen und Wortbildungen zuläßt. Sie soll bei entsprechender Anwendung helfen, zusätzliche Tageslektüre zu verstehen, ohne durch dauerndes Nachschlagen Zeit und Lernfreude zu verlieren. Erst nach Ausschöpfung solcher Erschließungsmöglichkeiten möge man zum Wörterbuch greifen. — Eigenes Gewicht erhält die Pflege des „Hörverständnisses". Ausgehend von der Tatsache, daß Nur-Gehörtes, wie es dem Ausländer im deutschsprachigen Land auf Schritt und Tritt begegnet, größere Verständnisschwierigkeiten bietet, werden — ähnlich wie zu Basistexten, Leseverständnis-Übungen und deren arbeitsmäßigen Auswertungen — ernste und heitere Band-Aufzeichnungen

eingesetzt. Sie stehen bei vorzüglicher Tonwirkung inhaltlich in engster Verbindung mit den Reihen-Themen und berücksichtigen unterschiedliche Sprechweisen und -situationen: Hohe und tiefe Stimmlage, Schriftdeutsch und mundartlich gefärbte Milieu-Sprache, Ansager-, Reporter- und Markt-Ausruferton, Einkaufs- und Telefongespräche, Bestellungen im Restaurant u. a. Tonbandvorlagen gibt es auch für zu Diktaten bestimmte „Hör-Schreib-Übungen". — Ein zugehöriges Arbeitsheft und „Lösungen und Transkriptionen" vermitteln reichlich Gelegenheit zu ergänzender, frischer Alleinbeschäftigung, zu Eigenkontrolle und Nachprüfung durch den Lehrer. — Der aufgeweckte Lernende wird bei Beachtung der vielen praktischen Anweisungen und bei geschickter Nutzung der Tonhilfen nach Durchforstung der wirklichkeitsnahen, landeskundlichen und meist originalen Stoffe und ihrer weitgestreuten Übungsfelder bald in der Lage sein, sich im deutschen Sprachraum ordentlich zurechtzufinden. J. Krull

Albert Schmitz / Edith Schmitz: **Im Spiegel der Presse.** Ein Lese- und Übungsbuch für Fortgeschrittene. Band 1. Max Hueber Verlag, München 1975. 96 S. mit Abb., kart. DM 9,— (Hueber-Nr. 1242).

Zur Tageszeitung des Landes, in dessen Sprache er eindringen oder sich fortbilden möchte, greift der Ausländer besonders gern. Aktualität, Aufmachung reizen. Schlagzeilen, Bebilderungen wecken Neugierde. Zeitungslesen kommt einem Entspannungsbedürfnis vom systematischen Sprachstudium entgegen. — Aus der Vielzahl der etwa 380 regionalen und lokalen bundesdeutschen Nachrichtenblätter — die Boulevardpresse eingeschlossen — bietet das vorliegende Buch in entsprechender Darstellungsform Artikelreihen von 16 der bekanntesten Zeitungen und abschließende Kurzberichte aus Deutschland und der Welt als anregende Lektüre. Sie nutzbar zu gestalten, folgen den Hauptteilen Wort- und Ausdruckserläuterungen, Fragestellungen, Aufforderungen zu Satzumwandlungen, Lückenergänzungen, richtigen Wortformbildungen und Verbindungen vorgelegter Satzteile, sowie kritische Diskussionsthemen. Ein Wortschatz-Suchregister und ein Lösungsteil zur Richtigkeitskontrolle geben Übungshilfe. — So eignet sich das ansprechende Buch nicht nur als verwendbare Lernstütze zum 2. und 3. Band von „Deutsch 2000" (bespr. in 3/74 und 1/75), sondern allgemein als ergänzendes und unterhaltendes Fortbildungsmittel für Unterricht und Hausgebrauch. — In einem Vorkapitel und anschließend an die ausführlichen Leseproben werden aber auch wissenswerte Aufschlüsse über das bundesdeutsche Zeitungswesen mit Vergleichen zur Weltpresse und Einzelauskünfte über die jeweils als Quelle benutzte Tageszeitung gegeben. Die gegenwärtige Pressesituation beleuchten Namen und Auflagezahlen internationaler, überregionaler und lokaler Blätter, Charakterisierung von „seriösen" und Boulevard-Zeitungen, vorsichtige Abschätzung politischer Tendenzen und der Begriffe „unabhängig", „überparteilich", „neutral", „konservativ", „liberal", „sozialdemokratisch" und ihrer Mischformen. Ferner werden Zeitungskonzerne, Informationsquellen, Pressefreiheit und Redaktions- und Verlagsprobleme angesprochen. — Lehrer und fortgeschrittene Schüler sollten diesem Informations- und Arbeitsbuch ihre Aufmerksamkeit schenken. J. Krull

M. L. Mendes Silva: **Bom dia!** Curso de português como segunda língua. Edição da Escola Alemã de Lisboa, Lissabon 1974. 165 S., kart.

Obwohl sie zu den Weltsprachen gezählt wird, bringen neue Gäste der Länder des portugiesischen Sprachbereichs bloß in Ausnahmefällen hinreichende Kenntnis der port. Sprache mit, und nur selten dürften sie das Glück haben, rasch und fachgerecht in die ungewohnte Sprache eingeführt zu werden. Das von gängigen „Sprachführern" angebotene Portugiesisch ist — von didaktischen Unzulänglichkeiten ganz abzusehen — teilweise weit von der Umgangssprache entfernt, und Dr. Linds vorzügliches Lehrbuch ist auf langfristigen Spracherwerb hin angelegt und bietet keine Möglichkeit zu zwischenzeitlichem Einstieg. Da Mitschüler und port. Lehrer nur in begrenztem Umfange deutsch sprechen, sind die Darstellungsmöglichkeiten neu ankommender Kinder eingeengt, und sie empfinden sich in

ungewohnte Außenseiterrollen versetzt. Sie reagieren häufig mit gestörtem Verhalten, und der port. vermittelte Unterricht bleibt lange Zeit fruchtlos. Nun hat M. L. Mendes Silva für Schüler ohne Vorkenntnisse einen Grundkurs veröffentlicht, der von Anfang an das Lernen der Grundstrukturen der port. Umgangssprache und somit frühzeitig verbale Interaktion ermöglicht. Durch Verzicht auf Synonyme und unwesentliche grammatische Inhalte wurde der praktische Nutzen dieses 30-Lektionen-Kurses erhöht. Den lebensnahen Textteilen — mit großem Anteil wörtlicher Rede — sind didaktisch geschickt aufbereitete Übungen angegliedert (Ergänzungen, Fragebildungen, Rätsel u. a.), die unmittelbare Erfolgsrückmeldungen bringen und somit zum Weiterlernen anreizen. Ein Vocabulário und ein übersichtlicher grammatikalischer Anhang schließen das Werk ab. — Der Aufbau des Kurses bedingt die Anwendung der direkten Methode. Das Buch enthält keine phonetischen Darstellungen und ist für Autodidakten außerhalb einer portugiesischsprachigen Umwelt nur begrenzt geeignet. — Dem Autor und allen Mitarbeitern sei für dieses notwendige, langersehnte und hilfreiche Werk, das ihnen wahrscheinlich keinen angemessenen finanziellen Lohn eintragen wird, aufs herzlichste gedankt. Der zweite Band wird mit Spannung erwartet.

K. Nehling

Handbuch der deutschen Außenpolitik. Hrsg. von *Hans-Peter Schwarz.* R. Piper & Co. Verlag, München 1975. 849 S., Ln. DM 88,—; kart. DM 68,—.

An dieser ersten umfassenden Darstellung der auswärtigen Beziehungen der Bundesrepublik Deutschland aus der Perspektive der siebziger Jahre mit Rückblicken auf die Entwicklung der vergangenen Jahrzehnte und unter angemessener Berücksichtigung der Außenpolitik der DDR haben unter Leitung des Kölner Ordinarius für Politische Wissenschaft Hans-Peter Schwarz, Jg. 1934, 54 Politikwissenschaftler, Ökonomen, Juristen, Historiker, Wissenschaftler aus dem Universitätsbereich, wissenschaftlich arbeitende Beamte, Journalisten, Politiker und Diplomaten zusammengewirkt. Das Handbuch ist in drei Hauptteile gegliedert. Teil A behandelt die „Determinanten im Binnenbereich": 1. den institutionellen Rahmen (Diplomatie, Auswärtige Gewalt, die Bundesregierung und die auswärtigen Beziehungen, Bundestag und Außenpolitik, der Einfluß des Bundesrats auf die Außenpolitik, die Rolle des Bundespräsidenten im Bereich der Außenpolitik, Bundesverfassungsgericht und Außenpolitik); 2. Politische Kräfte (Parteien, öffentliche Meinung, Wirtschaftsverbände, Gewerkschaften, Banken, Kirchen und Vertriebenenverbände), Teil B (S. 239—366) Auswärtige Bezugsfelder und Bezugseinheiten: 3. Staaten und Regionen im europäisch-atlantischen Raum, 4. die sozialistischen Staaten in Europa, 5. außereuropäische Staaten und Regionen, 6. die Vereinten Nationen als Bezugssystem deutscher Außenpolitik; Teil C (367—766) Problemkreise der westdeutschen Außenbeziehungen: 7. die außenwirtschaftlichen Verflechtungen, 8. Ost-West-Spannungen und Sicherheitspolitik, 9. die deutsche Frage, 10. Westeuropäischer Zusammenschluß, 11. die Bundesrepublik und die Entwicklungsländer, 12. Probleme der transnationalen Verflechtung, 13. Auswärtige Kulturpolitik. Teil D (767—812): Der zweite deutsche Staat, 14. Die Außenpolitik der DDR, ist auch deshalb kurz, weil die DDR in den Hauptteilen häufig erwähnt werden mußte. — Solch grobe Inhaltsangabe vermag nur anzudeuten, was das Handbuch an umfassender Information bietet. Der übersichtlichen Gliederung entspricht die nüchtern klare Sprache: jeder Satz ist ausgewogen sachlich. Den einzelnen Beiträgen ist eine von den Verfassern zusammengestellte Auswahlbibliographie beigegeben. Wesentliches über die Auslandsschulen findet sich nicht nur in C 13. So sind in dem Beitrag „Lateinamerika als Bezugsfeld westdeutscher Außenpolitik" (B 5) die Gründe dafür angegeben, weshalb die mittelfristige Finanzplanung der Bundesregierung für 1973—1976 ein unterproportioniertes Wachstum der Leistungen für die deutschen Schulen in Lateinamerika vorprogrammiert. — Das Handbuch ist ebenso für die durchgehende Lektüre wie — durch die Systematik des Aufbaus und durch das ausführliche Personen- und Sachregister (S. 813—849 mit rd. 350

Namen und über 2000 Stichwörtern) — als Nachschlagewerk geeignet. Es sollte in keiner Auslandsschule fehlen. G. Scholz

Experimentelle Schulchemie — 6 Bde. Hrsg. *Franz Bukatsch* und *Wolfgang Glöckner.* **Bd. 5: Organische Chemie I** von *Erich Bader, Michael Braun, Heribert Rampf, Roderich Scheer* u. *Lutz Strohmaier.* Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1974. 179 S. mit 64 Abb., DIN B 5, Gln. DM 44,—.

In 5/71, 7-8/72, 1/74 und 2/75 wurden die Bände 1, 2, 3/I, 3/II, 4/I und 4/II dieses Werkes eingehend besprochen. Mit diesen Rezensionen wurden die Voraussetzungen und Ziele dargelegt, die Herausgeber und Verlag mit der „Experimentellen Schulchemie" verfolgen. Nach den vier Bänden zur Anorganischen Chemie und den beiden zur Physikalischen Chemie liegt nun der erste Band „Organische Chemie" vor. Das Inhaltsverzeichnis weist folgende Abschnitte aus: Kohlenwasserstoffe und Halogenderivate (untergliedert in gesättigte Kohlenwasserstoffe und ungesättigte Kohlenwasserstoffe mit den entsprechenden Derivaten); Alkohole, Aldehyde und Ketone; Carbonsäuren und Derivate; Stickstoff- und Schwefelverbindungen; Phenole; Äther; Ester; Beiträge zur Konstitutionsaufklärung von Alkoholen, Phenolen und Säuren; ein Literaturverzeichnis (recht knapp) und Stichwortregister. Die 221 aufgeführten Experimente sind durchnumeriert und in den Angaben wie bisher gegliedert (Gerätebedarf, notwendige Chemikalien, Zeitaufwand [sehr gut!], genaue Versuchsbeschreibung und Ergebnis). Soweit nach Ansicht der Autoren erforderlich, sind die Texte durch Skizzen ergänzt; Reaktionsgleichungen erleichtern die Auswertung ebenso wie die oft zusätzlich angeführten Literaturquellen. Sehr zu loben sind auch die Angaben zur Unfallgefahr, die der jeweilige Experimentator wohl beachten sollte. In seinem gesamten Aufbau, in der Zahl und Auswahl der dargestellten Versuche wird der Band seiner Zielsetzung voll gerecht. Eine Durchsicht der Experimente zeigt, daß eine große Zahl von ihnen auch bei nur mittelmäßiger Ausstattung der Schule durchgeführt werden können. Der große Vorteil dieses Werkes, der auch in dem vorliegenden Band verwirklicht ist, ist die bewußte Beschränkung auf die experimentellen Bereiche, die in alle denkbaren curricularen Ansätze eingebaut werden können. Die genaue Beachtung der Angaben spart dem Lehrer viel Zeit und manchen Fehlschlag. Mit dieser Struktur kann das Werk gerade auch an Auslandsschulen mit ihren so verschiedenartigen Gegebenheiten wertvolle Hilfe sein. Dem Rezensenten war es ein Vergnügen, diesen Band durchzuarbeiten — und dem Werk weiteste Verbreitung zu wünschen. N. Herrmann

Kurt Baumann / Heinz Fricke / Heinz Wissing: **Mehr Wissen über Chemie. Bd. II (I—Z).** Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1974. 498 S. (= S. 525—1022), 17,5×24,5 cm, Ln. DM 48,— (Bestellnummer 6017).

Der neue Band setzt den in 5/75 besprochenen Band A—H fort und vollendet zugleich dieses vorzügliche Fachlexikon. Die alphabetische Anordnung der Stichwörter ermöglicht das rasche Zurechtfinden im gesamten Gebiet der anorganischen und organischen Chemie, soweit sie für die gymnasiale Oberstufe von Belang ist. Alle chemischen Elemente vom Wasserstoff bis zum Kurtschatovium werden in kurzen Monographien beschrieben; bei den radioaktiven Vertretern sind auch Nuklearprozesse angegeben. Ähnliches gilt für die Faktenübersichten, in denen die Gruppen des Periodensystems behandelt werden. Der eigentliche Wert des Werkes liegt jedoch in der Konzeption der thematisch übergreifenden Artikel: Man sucht z. B. nach einem bestimmten Reaktionsmechanismus, nach einem Begriff aus der allgemeinen Chemie oder einem Zwischenprodukt im Zellstoffwechsel und wird unter dem entsprechenden Stichwort auf eine der vertiefenden, zusammenhängenden Darstellungen verwiesen. Dort sind jeweils größere Themenkreise unter einem Gesamtaspekt gestaltet, z. B. die Reaktionskinetik aus dem theoretischen Bereich oder die Nukleinsäuren aus der Biochemie. Man findet ausgezeichnete Kapitel über chemisch bedeutsame Stoffklassen, wie die Oxoverbindungen, oder über Faktenwissen von allgemeiner Bedeutung,

z. B. Informationen über Rauschgifte. Auf diese Weise ersetzt „Mehr Wissen" manches gute Lehrbuch. Es leistet nicht nur dem Lehrer gute Dienste bei der Unterrichtsvorbereitung, es kann auch Schülern empfohlen werden, etwa zur Ausarbeitung eines Referats, zumal jeweils neueste weiterführende Literatur angegeben ist. Das ideal aufgebaute und gut ausgestattete Nachschlagewerk sollte in keiner Fach- oder Oberstufenbibliothek fehlen. A. Riedl

Handbuch der praktischen und experimentellen Schulbiologie. Hrsg. OStD Dr. *H.-H. Falkenhan.* **Band 4 II: Allgemeine Biologie (Der Lehrstoff III).** Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1974. 354 S. mit 43 Abb., DIN B 5, Ln. DM 58,— (Best.-Nr. 8023/2).

Der vorliegende Band, eine hervorragende Darstellung moderner Lerninhalte mit unterrichtspraktischen Handreichungen, steht ebenbürtig neben seinen Vorgängern (Bd. 2, 3, 4/I in 2/73, 6/71, 2/75 bespr.). Die neuen Kapitel sind unverzichtbare Grundlagen der Allgemeinen Biologie.

Franz Mattauch: **Phylogenie und Paläontologie.**

In einem komprimierten Text von über 200 Seiten werden die wichtigsten Erkenntnisse aus den einschlägigen Forschungsbereichen übersichtlich, meist auch graphisch, dargestellt und die geltenden Hypothesen zur Erfassung der Phänomene ausführlich erläutert. Der Verfasser führt zunächst in die Grundlagen und Probleme der Evolutionsforschung ein; er stellt das Begriffsvokabular von Art bis Hardy-Weinberg-Theorem vor, er erläutert die vielschichtigen Wechselwirkungen zwischen Individuum und Population einerseits und der Umwelt mit ihren Selektionsfaktoren andererseits, und er projiziert das Entwicklungsgeschehen auf den Hintergrund molekularbiologischer Erkenntnisse. Es folgen Abschnitte über phylogenetische Forschungsmethoden einschließlich der Datierungsprobleme, Zeittafeln zur Evolution und Erläuterungen von Hypothesen und Modellexperimenten zur Biogenese. Schließlich werden die Evolutionsprozesse im Pflanzen- und Tierreich und die Abstammungsgeschichte des Menschen ausführlich behandelt. Die klare Darstellung läßt nichts zu wünschen übrig. Jedem Abschnitt ist ein ausführliches Literaturverzeichnis beigegeben. Ein Fachwortanhang und ein Faltblatt ergänzen den Text.

Hans-Heinrich Vogt: **Verhaltenslehre.**

Das Kapitel gibt einen stark vereinfachten Überblick und praktische Hinweise zum Thema, erläutert ein curricular aufbereitetes Beispiel zur Unterrichtsplanung und nennt einschlägige Filme.

Werner Schmidt: **Biologische Statistik.**

Ein moderner Biologieunterricht darf sich nicht in der Vermittlung des unentbehrlichen Faktenwissens erschöpfen, er muß vielmehr in der Lage sein, eine experimentelle Beweisführung zur Entscheidung für eine aus mehreren alternativen Hypothesen anzutreten. Hierzu ist eine statistische Auswertung von Meßdaten notwendig. Der Verfasser stellt wichtige Verfahren der Stichprobenstatistik und Mehrfaktorenanalyse verständlich dar und demonstriert ihre Handhabung an konkreten Beispielen. Genannt seien die Standardabweichung, die Vierfelder-Korrelation und das Abweichungsmaß Chiquadrat. Anregungen zu eigenen Arbeiten werden gegeben. Ein Fachwortlexikon und Rechentabellen erleichtern die Einarbeitung in dieses für Biologen schwierige, aber letztlich unentbehrliche Gebiet.

Der neue Band des Handbuches ist wiederum eine ausgezeichnete Handreichung, besonders für den Lehrer der Kollegstufe, der seinen Schülern einen anspruchsvollen Unterricht bieten will. A. Riedl

Dietmar Raufuß: **Materialien zur Planung des Unterrichts in Mathematik und Physik auf der Sekundarstufe.** Diesterweg Salle, Frankfurt/M. 1975. VIII, 118 S., 14 Abb., Linson DM 14,80 (MD-Nr. 7019).

Die vorliegende Handreichung für die Unterrichtsplanung muß vor dem Hintergrund gesehen werden, daß es derzeit kaum eine wissenschaftlich durchkonstruierte und begründete Theorie der Didaktik gibt. Einige prinzipielle Schwierigkeiten, die den

Verfasser zu diesem Schluß führen, werden im ersten Kapitel des Werkes angesprochen. Der Verfasser benutzt den Begriff der Didaktik im Sinne der Berliner Autoren Heimann, Otto und Schulz, die ein Grundmuster von Gesichtspunkten zur Unterrichtsplanung und -analyse vorgelegt haben, das für die Praxis weithin anerkannte Arbeitsgrundlage geworden ist. Das Werk reichert nun das Berliner Modell weitgehend mit Details an, die konkret auf die Unterrichtsfächer Mathematik und Physik bezogen sind. Es werden ganz pragmatisch Vorschläge und Anregungen gesammelt, die sich in irgendeiner Weise schon bewährt haben. Es ist erfreulich, festzustellen, daß der Verfasser bewußt darauf verzichtet, Theorien zu referieren, sie kritisch zu betrachten und verschiedenartige Ansätze zu vergleichen. Hierdurch wird die Schrift nicht zu umfangreich und recht praktikabel für den Unterricht. Sie kann dem Lehrerstudenten zu einer ersten Orientierung über die Unterrichtsplanung verhelfen, sie kann dem schon Unterrichtenden eine Materialsammlung und beiden u. U. Anlaß zu tiefer gehenden theoretischen Beschäftigungen mit Didaktik sein. Die Schrift will auf keinen Fall ein starres Konzept für die Unterrichtsplanung sein und ein Patentrezept anbieten, sie sammelt nicht wie die älteren sogenannten Methodiken eine Reihe von konkreten, erprobten Lehrgängen, sondern allgemein didaktische Gesichtspunkte zur selbständigen Planung für die verschiedenen Stoffe. Die angesprochenen theoretischen Fragen werden auf dem unterrichtspraktischen Hintergrund überschaubar und regen zu weiterem Studium an. Verfasser möchte mit seinen Materialien zur Planung des Unterrichts in Mathematik und Physik einen anspruchsvollen und variabel gestalteten Unterricht anstreben, der dem Schüler in seinen Interessen entgegenkommt, ihm Spaß macht und ihm eventuell bewußt macht, welcher Art die geistigen Strukturen der Mathematik und Physik sind. Wissenschaftsorientiertheit des Unterrichts und Selbständigkeit des Schülers stehen als Leitnormen hinter den hier vorgelegten Materialien. Nach einer tieferen Begründung der Unterrichtsinhalte zeigt das Werk Möglichkeiten der fachlichen Analyse eines Stoffes, der Lernzielbestimmung und die Wege zur Verwirklichung des Zieles. Es wird besonders auf die Leistungskontrolle und die anthropogenen und sozio-kulturellen Bedingungen des Unterrichts hingewiesen. Im letzten Teil des Werkes sind fünf Beispiele gebracht, die exemplarisch die verschiedenen Stufen zu einer Unterrichtsplanung aufzeigen. Das Werk stellt eine gute Hilfe bei der Unterrichtsplanung dar und wird sicher auch von den seit Jahren unterrichtenden Kollegen gerne zur Hand genommen werden.

H.-G. Becker

Reiseführer für Literaturfreunde: Paris. Übersetzt und für die Taschenbuchausgabe ausgewählt, bearbeitet und eingerichtet von *Karl Voss* (Original: „Guide Littéraire de la France — Paris et sa proche banlieue". Librairie Hachette, Paris 1963). Verlag Ullstein, Frankfurt/Berlin/Wien 1975 (UB 4081). 415 S., DM 9,80.

Als zweiter Frankreichband des Reiseführers für Literaturfreunde — der erste wurde in Heft 6/1973 besprochen — liegt nun der Band Paris in der sorgfältigen Bearbeitung des jetzigen Leiters des Goethe-Instituts Luxemburg vor. Sind im 1. Band die Orte mit literarischen Beziehungen in alphabetischer Reihenfolge aufgeführt, so wird der „reisende Literaturfreund" nunmehr zu 16 Spaziergängen durch die französische Hauptstadt eingeladen. Wie sehr Paris jahrhundertelang Mittelpunkt der literarischen Welt war, wird dem Leser beim Blättern in dem handlichen Band erneut bewußt. Rund 600 Namen verzeichnet das Personenregister, unter den wenigen Ausländern vorwiegend Deutsche. Molière, Voltaire, Chateaubriand, Balzac, Zola und Verlaine begegnen uns immer wieder. Bei Baudelaire allein wird auf 23 Wohnungen verwiesen, die letzte Ruhestätte auf dem Friedhof Montparnasse nicht eingerechnet. Beneidenswert, wer die 16 literarischen Spaziergänge gemächlich nachvollziehen kann, aber auch bei Regenwetter zu Hause kann das Buch durch die vielen treffenden literarischen Zitate zur amüsanten Lektüre werden.

G. Lepiorz

Zeitschriftenschau

Die **Geographische Rundschau** (Westermann) veröffentlicht im Heft 8/75 unter der Überschrift „Zum Bildungsauftrag der Geographie" Ergebnisse des Deutschen Geographentages in Kiel 1975:

„Seit dem Deutschen Geographentag in Kiel hat der Verband Deutscher Schulgeographen Grundsätze und curriculare Modelle und Beispiele vorgelegt, die in allen Bundesländern und auch im Ausland stark beachtet worden sind und dem Geographieunterricht auf allen Schulen und in allen Schultypen erhebliche neue Impulse gegeben haben.

Der Bildungsauftrag der Geographie rechtfertigt sich aus der Notwendigkeit ständiger rationaler Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt. Bevölkerungswachstum, technische Entwicklungen, unterschiedliche gesellschaftliche Zielsetzungen und differenzierte Beanspruchung der Umwelt durch Individuen und Gruppen in ihren verschiedenen Daseinsfunktionen bewirken, daß sich der Mensch in der Bewertung des geographischen Raumes in zunehmendem Maße neuartigen Situationen gegenübersieht und die damit verbundenen Probleme bewältigen muß.

Quantitativ und qualitativ diffuse, zufallsgebundene oder sogar manipulierte Informationen, besonders durch die Massenmedien, erfordern, den geographischen Unterricht zu verstärken. Sein Ziel liegt vornehmlich in der Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten zu selbständiger Verarbeitung, Ordnung und Beurteilung dieser Informationen und zur Einsicht in die Probleme räumlicher Ordnungen. Die Fähigkeit zum verantwortungsbewußten Handeln, zu Selbstbestimmung und Mitgestaltung wird dadurch entscheidend gefördert.

In diesem Zusammenhang ergeben sich Forderungen an das Schulfach in Form von kognitiven und instrumentalen Lernzielen, die sich gegenseitig bedingen. Gerade in dieser wechselseitigen Verflechtung liegt seine besonders pädagogische Bedeutung.

Allgemeine kognitive Lernziele geographischen Unterrichts sind:

1. Erkennen von verschiedenen Lebensformen.

2. Das Beziehungsgefüge zwischen Gesellschaft und Raum unter besonderer Berücksichtigung differenzierter und sich wandelnder Zielvorstellungen der Gesellschaft begreifbar zu machen.

3. Grundeinsichten in die Phänomene und Probleme naturwissenschaftlicher Gesetzmäßigkeit, biologischer Regelhaftigkeit und menschlicher Entscheidungsfreiheit.

Allgemeine instrumentale Lernziele des geographischen Unterrichts sind:

1. Räumliche Orientierungshilfen und entsprechende Ordnungssysteme, die für eine selbständige Gesinnung, Einordnung und Bewertung einschlägiger Informationen erforderlich sind.

2. Einführung in fachspezifische Arbeitsweisen und durch Übung den selbständigen, sachgemäßen und kritischen Umgang mit Arbeitsmitteln ermöglichen.

3. Anwendung geographischer Arbeits- und Untersuchungsmethoden in der unmittelbaren Begegnung mit der Umwelt zur Förderung und Anwendung gezielter Wahrnehmung."

R. Schröter

Anschriften der Mitarbeiter

Hans-Ekkehard Eckert, 6605 Friedrichsthal, Bildstock-Josefstraße 12. — Dr. Kurt Metz, Deutsche Schule, Casilla 226, Temuco (Chile). — Hans-Heinrich Schnare, Colegio Humboldt, Apartado 60397, Caracas (Venezuela). — Josef Fischer, Deutsche Schule, Av. del Tibidabo 34—36, Barcelona-17 (Spanien).

Jetzt macht Deutschlands öffentlicher Dienst die Prämie '75 sicher!

Letzte Chance zuzugreifen!



Wer die staatlichen Bausparvergünstigungen noch für 1975 haben will, muß spätestens bis 31. Dezember dieses Jahres Bausparer werden. Alles Weitere erfahren Sie beim nächsten BHW-Vertrauensmann oder in den BHW-Beratungsstellen.

BHW die Bausparkasse für Deutschlands öffentlichen Dienst 325 Hameln

---

Geschäfts- und Verhandlungssprache Deutsch

Ein Audio-Kurs von Hans Wolfgang Wolff

Dieser für den Selbstunterricht wie für Klasse und Sprachlabor geeignete Kurs besteht aus 10 Lerneinheiten: je 1 Textheft (DM 8,—), 1 Compact-Cassette (DM 28,—) oder — wahlweise — 1 Tonband (DM 75,—).

Soeben sind die Lerneinheiten 6: **Das neue Produkt** und 7: **Ein Fall für den Computer** erschienen. Bis zum Frühjahr 1976 werden noch veröffentlicht: Lerneinheiten 8—10 — Glossare Deutsch-Englisch, Deutsch-Französisch, Deutsch-Spanisch — Handbuch für den Lehrer.

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

fehler abc

Deutsch-Englisch
Von H. Gildhoff Klettbuch **51851** 5,80 DM

Deutsch-Französisch
Von G. Nickolaus, Klettbuch **51852** 5,80 DM

Deutsch-Italienisch
Von B. Huter, Klettbuch **51853** 6,-- DM

Deutsch-Spanisch
Von C. Segoviano, Klettbuch **51854** 6,40 DM

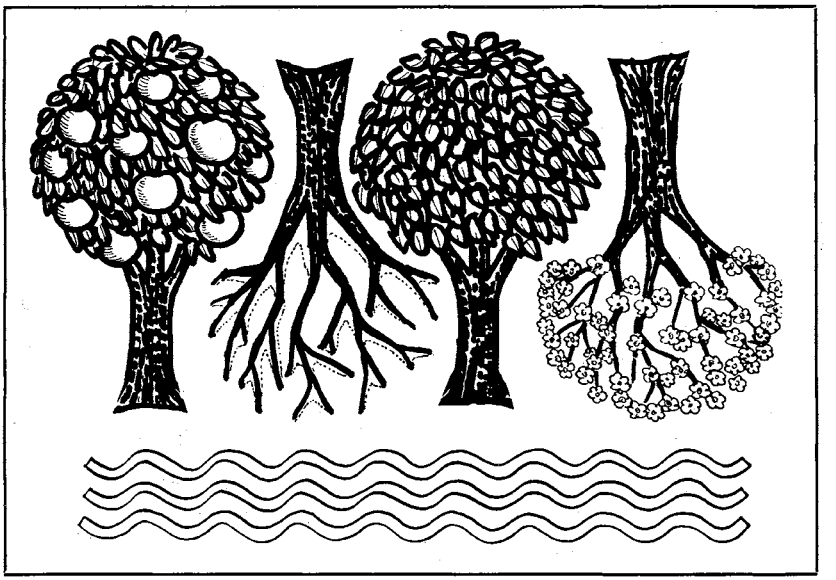
Diese handlichen kleinen Bücher behandeln ca. 100 Wörter und Begriffe, die den Deutschsprachigen häufig zu Fehlern verleiten. Wer diese Fehlerquellen kennt, kann den größten Teil der Irrtümer vermeiden, die bei Übersetzungen und schriftlichen Arbeiten sowie beim Gespräch immer wieder gemacht werden.
Die Arbeit mit dem Buch ist einfach. Am Anfang stehen ca. 50 Kontrollfragen, d. h. Lückentexte, die vervollständigt werden sollen. Am Ergebnis kann der Lernende seine typischen Fehler erkennen, denen seine eigentliche Arbeit gelten muß.
Danach wird in leicht verständlicher Weise erklärt, welche Ausdrücke der jeweiligen Sprache dem deutschen Begriff entsprechen. Anhand dieser Einleitung übersetzt der Lernende die angeführten deutschen Beispielsätze. Die richtige Übersetzung ist durch einen farbigen Überdruck unleserlich gemacht. Sie soll als Selbstkontrolle dienen und wird durch das Auflegen einer beigegebenen Spezialfolie sichtbar.

fehler abc

English-German
Von H. Zindler und W. Barry
Klettbuch **5511** 7,20 DM

Es sind ganz typische Fehler, in die Deutschlernende mit **Englisch als Muttersprache verfallen.** Aufgrund sorgfältiger Fehleranalysen und statistischer Unterlagen wurde ermittelt, welche Wörter und Ausdrücke bei Übersetzungen ebenso wie im Gespräch die häufigsten Schwierigkeiten bereiten. Das Fehler-ABC enthält 103 englische Stichwörter, die kontrastiv aufbereitet sind. Damit wird sich der Deutschlernende seiner Fehler bewußt und kann sie gezielt bekämpfen.

Ernst Klett Verlag, 7000 Stuttgart 1, Postfach 809.



Verkleinerte Wiedergabe eines Blattes mit „Figuren für die Flanelltafel"

KOMM BITTE!

von Hermann Schuh

Grundkurs
5 Lehrerhefte — 99 Farbbildtafeln — 1 Wandtafel — 1 Tonband
zusammen DM 480,—
für 4–6jährige Kinder

Aufbaukurs 1
Lehrerhandbuch — 1 Tonband — 86 Wandbilder und 12 Masken
zusammen DM 199,80
für 6–7jährige Kinder

Aufbaukurs 2
Lehrerheft — Schreiben — Leseheft 1—3 — 1 Tonband — Bild + Wort
zusammen DM 91,83
für 7–8jährige Kinder

Kurs 3
Schülerbuch — Lehrerheft — 1 Tonband — Figuren für die Flanelltafel; zusammen DM 119,50
In Vorbereitung: Leseheft — Schreibheft
für 8–9jährige Kinder

Komm bitte! Kurs 4 erscheint im Frühjahr 1976.

sprachen der welt
hueber

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

Konsequente Beachtung des Lernziels:
Verstehen und Sprechen, Lesen und Schreiben

LE FRANÇAIS ACTIF BAND II

ein modernes Lehrwerk für Fortgeschrittene

von Chr. Sattler und P. Roth

DM 14,80 (Best. Nr.: 49261)

Band II eröffnet den zweiten Zyklus der Grundstrukturen, der dann im Band III seine abschließende Behandlung erfahren wird. Die insgesamt 21 Lektionen (18 Lektionen und 3 Testlektionen) bauen auf dem Leitgedanken des Bandes I auf, der Französisch als Mittel zur Kommunikation lehrt, verstärken jedoch die Arbeit an den schriftlichen Fertigkeiten.

- Unterschiedliche Gewichtung bei der Progression der Lexik und der Strukturen ...
- ergeben die Möglichkeit, sich bald umfassenderen Sachverhalten zuzuwenden
- Berührung auch ökonomischer und sozialpsychologischer Gegebenheiten der französischen Wirklichkeit
- Dialoge und Lektüretexte aus französischer Feder
- Grammatische Sachverhalte können durch Einüben der Satzmuster und Wortformen ohne Regelkenntnis intuitiv beherrscht, aber auch in ihrer Gesetzmäßigkeit erlernt und verstanden werden ...
- Zu den meisten grammatischen Problemen gibt es deshalb neben Beispielen, Übersichten und Übungen auch Erläuterungen
- Dialoge und Übungen der fünften Teile jeder Lektion helfen Alltagsprobleme in Frankreich zu bewältigen
- Zahlreiche Illustrationen, Photos und Photomontagen machen neugierig und regen an, sich näher mit den Themen auseinanderzusetzen.

Fachlehrern stellen wir Prüfungsexemplare gerne zur Verfügung. Bitte, schreiben Sie an die Schulabteilung des Verlages, 8 München 40, Postfach 40 11 20.

Langenscheidt Verlag

BERLIN · MÜNCHEN · ZÜRICH