

23. Jahrgang 1976

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

Der deutsche Lehrer im Ausland

Begründet von Dr. L. Hettich und R. Schröter

Herausgeber und Schriftleiter:

Studienprofessor a. D. Dr. Gerhard Lepiorz,
Fliederweg 23, 7303 Neuhausen/F. (Allgemeines, Beiträge über höhere Schulen)

Rektor a. D. Rudolf Schröter, Gartnischer Weg 18, 4802 Halle/Westf. (Beiträge über Volks- und Realschulen)

Oberstudiendirektor a. D. Dr. Günther Scholz, Alex-Müller-Straße 2, 6750 Kaiserslautern (Buchbesprechungen)

Unverlangt eingesandte Besprechungsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

Erscheinungsweise:

Jährlich sechs Hefte (Februar, April, Juni, August, Oktober, Dezember). Umfang je Heft: 48 Seiten.

Bezugsbedingungen:

Jahresabonnement DM 29,— zuzüglich Porto. Einzelheft DM 5,50 zuzüglich Porto.

Verlag und Anzeigenverwaltung:

Max Hueber Verlag, Krausstraße 30, 8045 Ismaning bei München, Tel. (089) 9 62 31
Es gilt Anzeigenpreisliste Nr. 9

© Max Hueber Verlag München
Satz und Druck: Akademische Buchdruckerei
Stefan Schwarz, München
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis des 23. Jahrgangs 1976

Die Zahlen geben die Seiten an

1. Allgemeine Kulturpolitik — Auswärtiges Amt — Kultusministerkonferenz und Auslandsschulausschuß

Aus dem Bericht der Enquete-Kommission Auswärtige Kulturpolitik des Bundestages 6, 50

173. Plenarsitzung der KMK 35

Aus dem Bericht der Arbeitsgruppe Bedarfsfeststellung der Kultusministerkonferenz über die Möglichkeiten der Aufnahme von Bewerbern in die schulpraktische Ausbildung und in den Schuldienst im Jahr 1975 (Stand Ende September 1975) 36

Grußwort des Präsidenten der Kultusministerkonferenz
Kultusminister Prof. Dr. Wilhelm Hahn 45

174. Plenarsitzung der KMK 76

Neuer Generalsekretär der KMK 77

Veränderungen im Auslandsschulausschuß 78

Schulen im Ausland, an denen deutsche Prüfungen abgehalten werden 78

Hans Arnold, Deutsche Auslandsschulen für wen, wozu? 89

175. Plenarsitzung der KMK 116

Harry Werner, Das deutsche Auslandsschulwesen im Spiegel der Pressemitteilungen der Kultusministerkonferenz von 1956 bis 1974 133

176. Plenarsitzung der KMK 158

Neufassung der Empfehlung „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“ 161

Prüfungen zur Erlangung eines deutschen Zeugnisses der allgemeinen Hochschulreife an Schulen im Ausland vom 1. April 1975 bis 31. März 1976 163

Ermittlung der Durchschnittsnote bei deutschen Hochschulzugangsberechtigungen, die im Ausland erworben werden 165

Rahmenordnung für ausländische Studienbewerber 200

Rahmenordnung der Prüfung zur Feststellung der Eignung ausländischer Studienbewerber für die Aufnahme eines Studiums an Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland 204

H. Werner, 25 Jahre Auslandsschulausschuß der Kultusministerkonferenz — Leistungen und Probleme seiner Arbeit 230

Sondersitzung der KMK 251

177. Plenarsitzung der KMK 251

Deutsche Hochschulzugangsberechtigungen, die an Deutschen Schulen oder deutschen Schulabteilungen des Auslands erworben wurden 253

Anerkennung von Abschluszugnissen der Hauptschule und der Realschule, die von den durch die Kultusministerkonferenz anerkannten Deutschen Auslandsschulen erteilt werden 253

Deutsche Schulen im Ausland, denen die Kultusministerkonferenz die Berechtigung verliehen hat zur Erteilung von Abschluszugnissen 254

2. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — Informationen und Bekanntmachungen

Informationen über und für das Auslandsschulwesen 32, 74, 114, 157, 199, 249

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

Grußwort des Präsidenten der Kultusministerkonferenz

Kultusminister Prof. Dr. Wilhelm Hahn 45

14. Freundschaftstreffen ehemaliger Lehrer und Schüler der deutschen Schulen in Bulgarien 168

Ernst Hertell, 50 Jahre Deutscher Lehrerverein Süd- und Südwestafrika 183

4. Um das Auslandsschulwesen verdiente Persönlichkeiten

Martin Oberschmidt † 36

Präsident Prof. Dr. Eugen Löffler 93 Jahre 36

Oberstudiendirektor a. D. Fritz Lichtenberg 75 Jahre 37

Eckhard Stegmann 70 Jahre 37

Bundesverdienstkreuz 1. Klasse für Udo Schau 37

Präsident a. D. Dr. Eugen Kaiser † 80

Frau Hildegard Spendrin † 80

Bundesverdienstkreuz 1. Kl. für Ernst Beyer 80

Max Tepp † 117

Werner Golde 70 Jahre 118

Studiendirektor Clemens Schneider 60 Jahre 118

Adalbert Wehmeyer 65 Jahre 166

Senatsdirektor a. D. Dr. Hans Reimers 181

Oberstudiendirektor a. D. Dr. Karl Körner † 209

Hans Jacob † 209

Rudolf Schröter zum 75. Geburtstag 223

Dr. Karl Kurmeier † 255

Herbert R. Koch 70 Jahre 256

5. Allgemeines über Auslandsschulen und das Auslandsschulwesen

Ernst Seebass, Zur Veranstaltung von Kulturwochen 29

Hans Schmidt, Können deutsche Schulen im Ausland Bildungshilfe leisten? 100

Rudolf Schröter, Zur Dokumentation der deutschen Auslandsschularbeit 224

Götz Urban, Zur Diskussion um die bikulturelle Sekundarstufe 248

6. Aufsätze über einzelne Auslandsschulen

Werner Krauss, Die Humboldt-Schule in San José (Costa Rica) 21

Horst Breckwoldt, Die Tätigkeit des Counselors in der Deutschen Schule
Washington, D.C. 27

Eberhard Schierschke, Die Deutsche Schule London 46

Walter Unger, Das Istanbul Erkek Lisesi 95

Erhard Zurawka, Die neue deutsche Schule der Provinz Málaga 136

Friedrich Pfeiffer, Die Deutsche Schule in San Salvador 184

Klaus Weist, Das Programm „Vorwärts“ am Istanbul Erkek Lisesi, einer Schule
mit Intensivkurs in Deutsch 194

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

Werner Brosch, Das Diktat in der Grundschule 152

- Eberhard Haar*, Kriterien und Vorschläge zur Lektüreauswahl in Englisch 185
Dietrich Schmidt, Die Bedeutung der Musikerziehung an den deutschen Auslandsschulen 243

8. Probleme des fremdsprachlichen Deutschunterrichts

- Manfred Schroeder*, Erwiderung auf den Artikel „Das Deutschprogramm im frankophonen Afrika — Ende eines Gastspiels“ 1
Rainer Lischka, Didaktische Spiele mit dem Bildwörterbuch zu „Komm bitte“ 67
Dieter Raue, Informelle Sprachtests für die Schülersauswahl für ein bilinguales Schulsystem 105
 Seminar „Fachdidaktik Deutsch als Fremdsprache“ 119
Klaus Weist, Das Programm „Vorwärts“ am Istanbul Erkek Lisesi, einer Schule mit Intensivkurs in Deutsch 194

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

- Hans Schmidt*, Können deutsche Schulen im Ausland Bildungshilfe leisten? 100
Volker Raddatz, Die Rolle der Fremdsprachen im australischen Selbstverständnis — Deutschunterricht zwischen Reform und Verfall 141
Herbert Müller-Courté, Die Situation der Leibeserziehung an den äthiopischen Schulen 147
Georg Drinnenberg, Deutsch im frankophonen Afrika — das Beispiel Benin 238

10. Aus dem innerdeutschen Schul- und Geistesleben

- Das Abitur auf dem Prüfstand 38
 Deutscher Jugendbuchpreis 1975 39
 Bildungsreform 81
 Halbe Lehraufträge für alle Lehrer mit mindestens der Note „drei“ 167
 Mehr Französisch an den Schulen in der Bundesrepublik 207
 Vereinbarung über sportliche Wettbewerbe für die Jugend 207
 Deutscher Jugendbuchpreis 1976 213
 15. Didacta Hannover 7.—11. 3. 1977 214
 Der Bundespräsident warnt vor Geschichtslosigkeit 257
 Informationen zur Kinder- und Jugendliteratur 257

11. Im Text ausführlich erwähnte Länder

- | | |
|--------------------|----------------------------|
| Äthiopien 147 | Großbritannien 46 |
| Australien 141 | Spanien 136 |
| Benin (Dahome) 238 | Süd- und Südwestafrika 183 |
| Costa Rica 21 | Türkei 95 |
| Ecuador 29 | Vereinigte Staaten 27 |
| El Salvador 184 | |

12. Kürzere Berichte über einzelne Schulen bzw. Institutionen

- | | |
|------------------|-----------------------|
| Addis Abeba 82 | Buenos Aires 171, 218 |
| Apenrade 168 | Cali 217 |
| Asunción 84 | Dakar 169 |
| Athen 82 | Djakarta 169 |
| Barranquilla 121 | Genua 215 |
| Bombay 216 | Helsinki 81, 214 |

Hermannsburg 121	Medellín 170
Johannesburg 258	Moskau 215
Kairo 258	San José 255
Kapstadt 83	St-Germain-en-Laye 81
Kobe 41	Santiago de Chile 172
Lagos 216	Stockholm 257
Luanda 41	Thessaloniki 39
Madrid 120	Valencia 82
Managua 84	Vryheid 258
	Washington 260

13. Zeitschriftenschau

Konflikte im Kollegium	44
Bildungsreform zwischen Stillstand und Fortschritt	87
Schulstreß	87
Die Oberstufenreform — der Anfang vom Ende	87
Reform mit Hindernissen — am Beispiel der Bielefelder Projektschulen	131
Restauration in der Pädagogik?	221
Eine neue Pädagogik „vom Kinde aus“?	266

14. Buchbesprechungen

Altenrichter, Gerd/Gerlind Belke/Eduard Hauois: Zur Theorie des eigensprachlichen Unterrichts	129
Alternativen der langfristigen Bildungsplanung. Probleme, Aufgaben, Perspektiven. (Eine Veröffentlichung der OECD). Deutsch hrsg. u. eingeleitet von Klaus Hüfner	122
Arnold, Hans: Kulturexport als Politik? Aspekte deutscher auswärtiger Kulturpolitik	261
Becker, Norbert: Alemán instrumental para científicos de habla española. — Fachdeutsch für Naturwissenschaftler	264
Benjes, Helmut: Erfinden, Forschen, Konstruieren im Technikunterricht	130
Dettmering, Peter: Heinrich von Kleist. Zur Psychodynamik in seiner Dichtung	174
Deutsch als Fremdsprache und neuere Linguistik. Hrsg. von Otmar Werner und Gerd Fritz	263
Eccles, John C.: Das Gehirn des Menschen	130
Eibl-Eibesfeld, Irenäus: Krieg und Frieden aus der Sicht der Verhaltensforschung	175
Experimentelle Schulchemie — 6 Bände. Bd. 6 I: Organische Chemie II	265
Fouquet, Carlos: Der deutsche Einwanderer und seine Nachkommen in Brasilien 1808—1824—1974	125
Friederich, Wolf: Moderne deutsche Idiomatik. Alphabetisches Wörterbuch mit Definitionen und Beispielen	261
Grundfolien für den Physik-Unterricht (Aulis Transparent). Bearb.: Dietrich Schiedermann	221
Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren. Hrsg. von H. G. Funke	262
Haeblerlin, Urs: Wortschatz und Sozialstruktur. Untersuchungen zu sozialbedingten sprachlichen Unterschieden und Umriss einer kommunikativen Pädagogik	129

- Handbuch der Linguistik. Allgemeine und angewandte Sprachwissenschaft. Hrsg. von Harro Stammerjohann 127
- Hecker, Gerhard/Adolf Beier/Horst Diehl: Aufgabenkanon für 100 Sportstunden im 1. und 2. Schuljahr 86
- Herder Lexikon Literatur 2. Biographisches Wörterbuch 265
- Hohorst, Gerd/Jürgen Kocka/Gerhard A. Ritter (Hrsg.): Sozialgeschichtliches Arbeitsbuch. Materialien zur Statistik des Kaiserreichs 1870—1914 85
- IPN-Einheitenbank Curriculum Biologie. Der Mensch und die Tiere 175
- Jahrbuch der Schulphysik. Band 2 85
- Kündig-Steiner, Werner (Hrsg.): Die Türkei. Raum und Mensch, Kultur und Wirtschaft in Gegenwart und Vergangenheit 124
- Langenscheidts Enzyklopädisches Wörterbuch (Der neue Muret-Sanders). Teil II: Deutsch-Englisch. 2. Bd.: L—Z 43
- Lefébvre, Henri: Der Marxismus 122
- Lehrgang Sprache. Einführung in die moderne Linguistik. Hrsg. vom Deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen 125
- Lessing. Epoche — Werk — Wirkung. Ein Arbeitsbuch für den literaturgeschichtlichen Unterricht. Von Wilfried Barner/Gunter Grimm/Helmuth Kiesel/Martin Kramer 130
- Linkens, Paul Heinz: Raketenphysik im Unterricht. Der Raketenantrieb als Unterrichtsgegenstand der Sekundarstufe I 220
- Löhr, Karl: Methodik des Rettungsschwimmens. Grundlehrgang vom Schwimmen zum Retten 125
- Lohmeyer, Dorothea: Faust und die Welt. Der zweite Teil der Dichtung. Eine Anleitung zum Lesen des Textes 173
- Lorenz, Günter W.: Lateinamerika — Stimmen eines Kontinents. Prosa — Lyrik — Theater — Essay 123
- Mothes, Hans/Martin Ledig: Chemie in Unterrichtsbeispielen 220
- Prescott, J. R. V.: Einführung in die politische Geographie 86
- Reinert, Gerd-Bodo: Verhaltenslehre. Exemplarisch ausgewählte Themen für einen fächerübergreifenden Unterricht 174
- Schmid, Richard: Das Unbehagen an der Justiz 172
- Slabý-Grossmann: Wörterbuch der Spanischen und Deutschen Sprache. Bd. I: Spanisch-Deutsch 42
- Storz, Gerhard: Sprachanalyse ohne Sprache. Bemerkungen zur modernen Linguistik 128
- Tymister, Hans-Josef: Konstruktion fachdidaktischer Curricula als schul- und hochschuldidaktisches Problem 128
- Wilkinson, Andrew: Sprache und Spracherwerb. Wie Kinder sprechen und lesen lernen 264
- Workshop Schulpädagogik-Materialien. 10. Adolf Messer/Josef Schneider/Theo Spiering: Planungsaufgabe Unterricht 219

23. Jahrgang Heft 1 – 1976

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

Der deutsche Lehrer im Ausland

23. Jahrgang Heft 1 — 1976

Inhalt

Manfred Schroeder, ZfA		Ernst Seebass, Guayaquil	
Erwiderung	1	Zur Veranstaltung von Kulturwochen	29
Aus dem Bericht der Enquete-Kommis- sion Auswärtige Kulturpolitik des Deut- schen Bundestags	6	Informationen über und für das Aus- landsschulwesen	32
Werner Krauss, San José		Mitteilungen und Informationen des Se- kretariats der KMK	35
Die Humboldt-Schule in San José (Costa Rica)	21	Persönliche Nachrichten	36
Horst Breckwoldt, Washington		Aus aller Welt	38
Die Tätigkeit des Counselors in der Deutschen Schule Washington, D.C.	27	Buchbesprechungen	42
		Zeitschriftenschau	44
		Anschriften der Mitarbeiter	44

Begründet von Dr. L. Hettich und R. Schröter

Herausgeber und Schriftleiter:

Studienprofessor a. D. Dr. Gerhard Lepiorz,
Fliederweg 23, 7303 Neuhausen/F. (Allge-
meines, Beiträge über höhere Schulen).

Rektor a. D. Rudolf Schröter, Gartnischer
Weg 18, 4802 Halle/Westf. (Beiträge über
Volks- und Realschulen)

Oberstudiendirektor a. D. Dr. Günther
Scholz, Alex-Müller-Straße 2, 6750 Kaisers-
lautern (Buchbesprechungen)

Unverlangt eingesandte Besprechungsexem-
plare können nicht zurückgesandt werden.

Erscheinungsweise:

Jährlich sechs Hefte (Februar, April, Juni,
August, Oktober, Dezember). Umfang je
Heft: 48 Seiten.

Bezugsbedingungen:

Jahresabonnement DM 29,— zuzüglich Por-
to. Einzelheft DM 5,50 zuzüglich Porto.

Verlag und Anzeigenverwaltung:

Max Hueber Verlag, Krausstraße 30, 8045
Ismaning bei München, Tel. (089) 9 62 31

Es gilt Anzeigenpreisliste Nr. 9

© Max Hueber Verlag München

Satz und Druck: Akademische Buchdruckerei

Stefan Schwarz, München

Printed in Germany

Erwiderung

der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen auf den Artikel von H. E. Eckert in DdLiA
Heft 12/1975

„Das Deutschprogramm im frankophonen Afrika – Ende eines Gastspiels?“

Die Darstellung von H. E. Eckert ist lückenhaft und in ihrem Gesamtton irreführend. Der unbefangene Leser dürfte vor allem die Formulierungen „Ergebnis recht mager“ und „Ende eines Gastspiels“ in Erinnerung behalten. Er braucht nur noch zu folgern, daß hier Steuergelder verschwendet wurden und daß es Zeit ist, eine Kooperation solcher Art abzubauen.

Was geschah in Wirklichkeit?

In den Jahren 1967/68 baten eine Anzahl afrikanischer Staaten die Bundesrepublik Deutschland um Mithilfe bei der Aufrechterhaltung des Deutschunterrichts oder bei seiner Neueinführung oder Erweiterung. Deutsch als Fach hatten sie vom französischen Sekundarschullehrplan geerbt und gern übernommen. Auf Grund dieser Bitte wurden deutsche Lehrer an afrikanische Sekundarschulen entsandt. Gleichzeitig wurde ein Deutschlehrer-Ausbildungsprogramm ins Leben gerufen, und zwar auf zwei Gleisen:

- 1) an den afrikanischen Universitäten für Germanistik-Studenten;
- 2) an afrikanischen Hochschulen für Lehrerbildung (*Ecoles Normales Supérieures*) für Studenten, die sich bereits zu Anfang ihres Studiums zu einer künftigen Lehrtätigkeit in ihren Ländern verpflichtet hatten.

Zu 1): Der Deutsche Akademische Austauschdienst stellte Stipendien für afrikanische Germanistik-Studenten zur Verfügung. Das Studium erfolgte zunächst an der Universität Abidjan/Elfenbeinküste, danach kamen Dakar und Lome mit eigenen Deutsch-Abteilungen hinzu. Das Ziel war zunächst die *licence*, das erste Universitäts-Staatsexamen nach französischem Muster. Deutschland-Aufenthalte waren im Programm eingeschlossen. Zu 2): Die am Deutschunterricht besonders interessierten Staaten Elfenbeinküste, Togo, Kamerun und Senegal eröffneten eigene Deutsch-Abteilungen an ihren *Ecoles Normales Supérieures*, zunächst Elfenbeinküste, danach Togo, Kamerun und ab 1975 auch Senegal. Das Ziel war und ist, qualifizierte und auf die Unterrichtspraxis vorbereitete Deutschlehrer einsetzen zu können. Deutschland-Aufenthalte sind im Programm eingeschlossen (Stipendien der ZfA).

Die Abschlüsse unterscheiden sich je nach Land:

- a) die Befähigung für die Sekundarstufe I (ENS Elfenbeinküste, Togo, Kamerun),
- b) die Befähigung für die Sekundarstufe II: Universitätsabsolventen – *licenciés* – leisten ein Jahr Referendarzeit an der ENS; Ergebnis: „CAPES“ (Certificat d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement Secondaire), d. h. Qualifikation zum „professeur certifié“, etwa Studienrat (ENS Elfenbeinküste, Senegal, Kamerun).

Die unter 1) genannten Stipendiaten (DAAD) haben, wie H. E. Eckert darstellt, tatsächlich zum Teil im Lauf des Studiums das Fach gewechselt oder sind nach ihrer *licence* in der Verwaltung oder Wirtschaft ihrer Länder untergetaucht. Der andere Teil ist als Deutschlehrer in Afrika tätig. Es fehlt diesen Lehrern eine pädagogische Ausbil-

dung, so daß ihre Wirksamkeit als fragwürdig gelten muß. Eine Ausnahme stellen die Elfenbeiner dar, die an ihrer ENS das Referendarjahr machen, ab 1975/76 auch die Senegalesen und Kameruner.

Der unter 2) genannte Personenkreis (ENS-Absolventen) ist fachlich und pädagogisch ausgebildet und als Deutschlehrer in Afrika tätig.

Insgesamt sind im Schuljahr 1975/76 tätig:

- 1) etwa 30 einheimische Deutschlehrer der Gruppe 1 (*licenciés*) in allen franko-afrikanischen Staaten zusammen, einschließlich Madagaskar;
- 2) etwa 40 Absolventen der *Ecoles Normales Supérieures* in Togo, Elfenbeinküste, Kamerun (Mittelstufenlehrer und pädagogisch ausgebildete Oberstufenlehrer);
- 3) Hinzu kommen ca. 30 bis 35 Deutschlehrer in Kamerun und Togo, die nicht über die erforderliche Ausbildung verfügen (weder *licence* noch ENS-Abschluß), aber gleichwohl schon jahrelang als Deutschlehrer eingesetzt sind.

Die Zahl der in der Ausbildung befindlichen Lehrer (letztes ENS-Jahr und Licence- bzw. CAPES-Jahr) beläuft sich nach Schätzungen auf etwa 40. Darin sind die in Deutschland weilenden DAAD-Stipendiaten nicht enthalten.

Rd. 40 000 Schüler haben im Schuljahr 1975/76 an franko-afrikanischen Sekundarschulen Deutschunterricht. Die Schülerzahl ist im ganzen nicht gesunken, wie H. E. Eckert schreibt, sondern leicht gestiegen.

Aus diesen Tatsachen geht bereits hervor, daß das bisherige Deutschprogramm im frankophonen Afrika keineswegs ein „Gastspiel“ ohne wesentliche Spuren ist. Die einheimischen Deutschlehrer sind in der Tat dabei, den Deutschunterricht zu übernehmen und ihn damit in ihren Ländern zu sichern.

An dieser Stelle setzt das *Programm der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* ein, dessen Ziel ist, die *Qualität* des Deutschunterrichts zu verbessern und einen Zustand herbeizuführen, in dem der Deutschunterricht an afrikanischen Staatsschulen sich mit der erforderlichen Effektivität weitgehend *selbst erhält*. Der Abzug der deutschen entsandten Lehrer ist in vollem Gange, von etwa 70 in den Jahren 1971/72 auf 34 im Schuljahr 1975/76 und etwa 15 bis 17 im Jahre 1980. Dies ist als Endstand unserer personellen Kooperation geplant – sofern die afrikanischen Staaten eine deutsche Präsenz weiterhin wünschen, woran allerdings kaum ein Zweifel besteht. Es handelt sich dann nur noch um Regionalfachberater und Lehrer-Ausbilder.

Übersicht: Entsandte Lehrer im frankophonen Afrika

	1975/76	1980		1975/76	1980
Elfenbeinküste	5	2 oder 3	Kamerun	5	3
Zentralafrika	1	1	Togo	6	2 oder 3
Madagaskar	2	1	Senegal	9	2 oder 3
Obervolta	3	1	Dahome	1	1
Niger	1	1	Gabun	1	1

Abweichungen sind im Einzelfall möglich.

Die Maßnahmen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen zur Effektivitätssteigerung des Deutschunterrichts sind seit dem Schuljahr 1975/76 voll in Kraft:

1. Maßnahme

Die Schaffung, Einführung und Weiterentwicklung von Lehrmitteln, die der Situation des afrikanischen Schülers angepaßt sind. Es handelt sich um das Lehrwerk YAO LERNT DEUTSCH (Variante für Madagaskar: LALA LERNT DEUTSCH, für Senegal MOUSSA ...), das in den zwei ersten Jahrgängen mit den zugehörigen Hilfsmitteln (Flanelltafeln, Tonband usw.) und Lehrer-Programmierungen vorliegt und in zehn Staaten eingeführt ist. Die Stufe III (3. Jahr) ist in der Erprobung und soll noch 1976 endgültig herauskommen. Eine Stufe IV ist für die beiden letzten Oberstufen-Klassen geplant. Eine Anpassung an Spätanfänger (Oberstufe, nur 3 Jahre Deutsch) wird entwickelt. Die finanzielle Unterstützung der Lehrmittel-Entwicklung seitens der ZfA ist gesichert. Arbeitsgruppen von Deutschlehrern in verschiedenen afrikanischen Staaten – Schwerpunkt Elfenbeinküste – sind an der Entwicklungs- und Erprobungsarbeit beteiligt; federführend ist die ZfA Köln.

Mit dem Einsatz der adaptierten Lehrmittel wird angestrebt, den Lernerfolg durch einen auf Kommunikation angelegten Deutschunterricht und durch eine angemessene Motivierung der speziellen afrikanischen Schülerschaft zu erhöhen. Es wird versucht, ein modernes, entzerrtes, für Afrikaner verständliches Deutschlandbild zu vermitteln und dem Bedürfnis der Staaten nach Afrikanisierung des Unterrichts entgegenzukommen. Durch ständige Bezugnahme auf parallele Situationen und Probleme in Deutschland und Afrika und den Verzicht auf reine Selbstdarstellung kann eine partnerschaftliche Begegnung zwischen dem afrikanischen und deutschsprachigen Kulturraum vorbereitet werden.

2. Maßnahme

Die Einsetzung von Regionalfachberatern zur Betreuung des Deutschunterrichts und der Deutschlehrer. Die dringendste Aufgabe der Fachberater ist die Einarbeitung der einheimischen Lehrer in YAO LERNT DEUTSCH und moderne Unterrichtsweisen. Dies erreicht der Fachberater durch Vorführung eigenen Unterrichts, Unterrichtsbesuche der afrikanischen Lehrer und regelmäßig abzuhaltende Regionalseminare an verschiedenen Stellen des Landes. Er ist gleichzeitig Deutschlehrer an einer Schule seines Einsatzlandes, jedoch mit verminderter Stundenzahl und einigen unterrichtsfreien Tagen in der Woche, die ihm für Fachberatungsreisen zur Verfügung stehen. – Der Fachberater ist das für pädagogische Fragen des Deutschunterrichts zuständige Bindeglied zwischen der Bundesrepublik Deutschland und dem betreffenden afrikanischen Staat.

3. Maßnahme

Die Weiterbildung bereits tätiger afrikanischer Deutschlehrer in Deutschland. Grundsätzlich sollen afrikanische Deutschlehrer, die rd. fünf Jahre in ihren Heimatländern unterrichtet haben, zu dreimonatigen Ferien-Intensivkursen eingeladen werden. Diese Kurse werden von der ZfA ausgerichtet und speziell auf diese Adressatengruppe orientiert (sprachliche Auffrischung, methodisch-didaktische Fortbildung, Deutschland-Information). In diese Gruppe werden auch Lehrer genommen, die über keine abgeschlossene Ausbildung verfügen, jedoch bereits jahrelang in ihren Ländern als Deutschlehrer arbeiten (Kamerun, Togo). Die Fortbildungsfähigkeit stellt der Regionalfachberater fest.

Im Sommer 1975 hat erstmalig ein solcher Fortbildungskurs für 19 afrikanische Deutschlehrer in der Bundesrepublik stattgefunden.

4. Maßnahme

Der Ausbau einer pädagogischen Ausbildung der künftigen afrikanischen Deutschlehrer. Eine weitere Annäherung an dieses Ziel konnte 1975 mit der Eröffnung von Deutschabteilungen an der ENS in Kamerun (Deutsch als Hauptfach) und Senegal erreicht werden. Dies war möglich durch partnerschaftliche Beratung der einheimischen Kultusminister.

Leider ist eine pädagogische Ausbildung der *DAAD-Stipendiaten* noch nicht erreicht worden.

Hier ist die Kritik von H. E. Eckert berechtigt:

Die Germanistik-Studenten, die mit der *licence* abschließen, sind für ihren Beruf nicht vorbereitet. Sie werden „hineingeworfen in die Existenz“, in die Realität des Klassenunterrichts, und sie bringen nach bisherigen Beobachtungen oft nur einen Neuaufguß dessen, was sie früher selbst bei ihren eigenen Deutschlehrern erlebt haben: Lehrervortrag – Schülerhörblock, formale Grammatik, literarische Häppchenkost, Übersetzungspraktiken.

Die DAAD-Stipendiaten sind bisher in einem unverantwortlich großen Ausmaß nach ihrer *licence* abgewandert, in die Verwaltung oder Wirtschaft ihrer Länder oder gar nach Frankreich. Es bestand keine Abmachung mit den Staaten über eine Verpflichtung zum Unterricht nach ihrem Examen – wie sie z. B. für die ENS-Studenten besteht. Die *Licenciés* waren nicht zum Unterrichten motiviert, da sie weder darauf vorbereitet waren und so auch niemals Spaß an der Sache empfinden konnten noch mit ihrer bloßen *licence* ein angemessenes Einkommen von ihrem Staat erhielten.

Eine *Lösung* dieser Probleme kann nur herbeigeführt werden – und hier geben wir H. E. Eckert voll und ganz recht – durch eine bessere Zusammenarbeit der verschiedenen deutschen Organisationen, die mit dem Afrika-Programm befaßt sind. Und durch Abmachungen mit den afrikanischen Staaten selbst.

Erste Schritte in diese Richtung sind getan worden:

– Die als *Licenciés* in Afrika bereits arbeitenden Deutschlehrer (ehemalige DAAD-Stipendiaten) werden durch die von der ZfA vermittelten Regionalfachberater pädagogisch betreut und in Regionalseminaren an Ort und Stelle fortgebildet. Diese Maßnahmen können allerdings eine fehlende pädagogische Ausbildung nicht ersetzen.

– Im Ausbildungsplan der DAAD-Stipendiaten ist ein Deutschland-Jahr vorgesehen, und zwar das vierte Studienjahr, nach der in Afrika erworbenen *licence*; in einigen Fällen ist es auch das dritte Studienjahr (*licence*-Jahr), das z. B. an der Universität Togo nicht existiert. Diese Jahre werden an der Universität Saarbrücken im französischen Zweig der Fachrichtung Germanistik absolviert; hierdurch ist eine Anerkennung seitens Frankreichs und damit auch der afrikanischen Staaten gesichert. Es bestehen Kulturabkommen der Staaten mit Frankreich, jedoch (noch) nicht mit der Bundesrepublik. Was die Übergabe der Examenszeugnisse betrifft, so hat der DAAD mit den afrikanischen Universitäten einen besonderen Modus ausgehandelt: sie werden in Afrika an den eigenen

Universitäten überreicht, wozu die Anwärter natürlich in ihre Länder zurückreisen müssen.

– Das Saarbrücken-Jahr für DAAD-Stipendiaten besteht seit 1974/75; in diesem Jahr sind in Saarbrücken 23 Studenten. Dieses Saarbrücken-Jahr bietet die Möglichkeit einer pädagogischen Ausbildung und damit einer besseren Orientierung und Motivierung zum Beruf des Deutschlehrers. Dazu muß die bisherige Struktur dieses Jahres, die keine spezifischen berufsvorbereitenden Elemente enthält, geändert werden.

– An dieser Stelle ergeben sich Möglichkeiten einer Zusammenarbeit zwischen dem DAAD und der ZfA. Es ist in der Tat nicht sehr sinnvoll, daß der DAAD nur für die Universitätsausbildung verantwortlich zeichnet, die ZfA nur für die didaktisch-metho-dische Lehrerausbildung. Allein die Verbindung beider in einem Lehr- und Studienplan kann der unbefriedigenden Situation abhelfen. Dieses Studienjahr muß mit einem Abschluß enden, der in den afrikanischen Partnerländern als Qualifikation zum *professeur certifié* anerkannt und entsprechend vergütet wird. Das Saarbrücken-Jahr müßte zu einem CAPES-Jahr (etwa Referendarjahr) werden und nicht auf eine nur für künftige Uni-versitätsprofessoren interessante *maîtrise* ausgerichtet sein. Das Einverständnis der Kul-tusministerien der Partnerstaaten ist vorher zu erwirken; dies dürfte leicht möglich sein, da ein großes Interesse besteht, unmittelbar einsetzbare effiziente Deutschlehrer zu bekommen.

– Vorgespräche zwischen der Universität Saarbrücken, dem DAAD und der ZfA haben stattgefunden. Es besteht Einigkeit über die Notwendigkeit einer Kooperation; über die konkreten Einzelheiten wird man sich in nächster Zeit klarwerden müssen.

– Für dieses Studienjahr wird – als Übergangsmaßnahme – ein 14tägiges pädagogisches Seminar im März in Saarbrücken durchgeführt. Eine Klasse des Deutsch-Französischen Gymnasiums Saarbrücken steht für Unterrichtsvorführungen und -versuche zur Ver-fügung. Nach den Ergebnissen dieses Seminars soll entschieden werden, ob und in wel-cher Form für 1976/77 ein CAPES in Saarbrücken eingerichtet wird.

Die Darstellung H. E. Eckerts war in ihrer negativen Gesamttendenz zu berichtigen. Es sind tatsächlich seit 1974 verstärkte Maßnahmen zu einer Qualitätsverbesserung des Unterrichts im Gang, und die Ergebnisse sind im ganzen ermutigend. Es besteht Aus-sicht, in diesem Teil der Welt ein Modell der Zusammenarbeit auf dem Gebiet des Deutschunterrichts zwischen der Bundesrepublik Deutschland und ausländischen Partner-staaten zu entwickeln. Durch gemeinsame Zielvorstellungen und koordinierte Durch-führungsmaßnahmen kann ein Deutschunterricht an Staatsschulen entstehen, der den heutigen Qualitätsforderungen entspricht und sich in absehbarer Zeit selbst erhält, bei einem minimalen, aber gezielten deutschen Einsatz.

Das Positivum der Eckertschen Ausführungen besteht darin, den Finger auf die noch nicht befriedigende Koordination gelegt zu haben und dadurch diesen Mangel stärker ins Bewußtsein zu heben.

Manfred Schroeder, ZfA

Aus dem Bericht der Enquete-Kommission Auswärtige Kulturpolitik des Deutschen Bundestags

In seiner 39. Sitzung am 18. März 1970 hatte der Deutsche Bundestag die Errichtung einer Enquete-Kommission Auswärtige Kulturpolitik beschlossen und dieser den Auftrag erteilt, *Empfehlungen für eine bessere kulturelle Repräsentation der Bundesrepublik Deutschland im Ausland zu erarbeiten und dem Deutschen Bundestag vorzulegen*. Die Kommission trat am 11. März 1971 zu ihrer konstituierenden Sitzung zusammen. Sie bestand aus vier Sachverständigen und fünf Abgeordneten des Deutschen Bundestags. Vor Ablauf der 6. Wahlperiode legte die Kommission dem Bundestag einen Zwischenbericht vor. Am 23. Februar 1973 setzte der Deutsche Bundestag die Kommission wieder ein; die Zahl der Sachverständigen wurde auf fünf erhöht.

Nach mehr als vierjähriger Arbeit hat nunmehr die Kommission in ihrer 37. Sitzung den Bericht angenommen und als Drucksache 7/4121 vom 7. 10. 1975 dem Deutschen Bundestag vorgelegt. Sie regt an, *die in ihrem Bericht ausgesprochenen Empfehlungen zum Gegenstand einer Entschließung des Deutschen Bundestages zu machen und die Bundesregierung zu ersuchen, jährlich über die Durchführung der Maßnahmen und die Entwicklung der deutschen kulturellen Außenpolitik zu berichten*.

Das Wort hat nun der Deutsche Bundestag.

Noch nie zuvor ist die auswärtige Kulturpolitik — oder wie die Kommission zu sagen pflegt, die *kulturelle Außenpolitik* — in allen ihren Sparten so gründlich überprüft worden. Der Bericht zeigt in seinen 84 Seiten nicht nur den Bestand auf, sondern faßt seine Erkenntnisse in Empfehlungen zusammen, nicht in Form einer Wunschliste, sondern mit genauen Angaben über die entstehenden Kosten bzw. Einsparungen. Ein Anhang von weiteren 56 Seiten bezieht sich auf die Ausgaben im Bereich der auswärtigen Kulturbeziehungen 1974, nennt die von den Kommissionsmitgliedern angehört bzw. aufgesuchten Stellen im In- und Ausland und bringt ein Verzeichnis der deutschen Auslandsvertretungen mit Kulturreferenten, der Auslandsschulen und der Zweigstellen des Goethe-Instituts und des Deutschen Akademischen Austauschdienstes.

Der Bericht enthält eine Fülle wertvoller Erkenntnisse bezüglich der Ziele und Aufgaben der kulturellen Außenpolitik, der Rolle der deutschen Sprache, der Reform im Auswärtigen Amt, der Mittlerorganisationen, der Medien usw., auch der ausländischen Arbeitnehmer und Praktikanten, daß es wünschenswert wäre, ihn zumindest ausschnittsweise unseren Lesern zu vermitteln. Der große Umfang des Berichts läßt dies nicht zu. Dafür seien die Abschnitte, die sich mit den deutschen Schulen im Ausland befassen, hier ungekürzt wiedergegeben in der Erwartung, daß sie zu manchen angeregten Diskussionen in den Kollegien der Auslandsschulen Anlaß geben.

Die Schriftleitung

Bericht der Enquete-Kommission Auswärtige Kulturpolitik

B. Ziele und Aufgaben der kulturellen Außenpolitik

6. Schulen im Ausland

- *Situation der Schulen* 47. Für die kulturelle Außenpolitik besitzt die Schule — wie auch die berufliche Ausbildung — keinen gleichbleibenden Stellenwert: Während sie in den Entwicklungsländern — mit unterschiedlicher Priorität für allgemeinbildende Schulen und berufliche Ausbildungseinrichtungen — ausschlaggebend sein kann, bleibt ihre Funktion in einigen Industriestaaten auf die Dienstleistung für die deutschen Staatsangehörigen beschränkt. Für die Beziehungen zu den kommunistischen Staaten spielen Schulen kaum eine Rolle. Die deutsche Schule im Ausland kann nur in ihrer pädagogischen und

geistigen Zielsetzung, nicht aber im Lehrstoff und in äußerer Organisation Gegenstand einheitlicher Gestaltung sein. Sie muß sich – heute sehr viel weitgehender als früher – in die nationalen Schulsysteme ihrer Gastländer integrieren. Deshalb wird eine Einteilung der Schulen in Typen (Sprachgruppen-, Begegnungs-, Regierungsschulen usw.) immer schwieriger werden.

• *Ziele der Reform* 48. Es ist vielmehr zweckmäßig, für die von der Bundesrepublik geförderten Schulen im Ausland von gleichen Bedingungen auszugehen:

– Die Schule muß zweisprachig sein, wobei die Intensität des Deutschunterrichts variabel sein muß. Sie muß neben den deutschsprachigen Kindern Schüler des Gastlandes aufnehmen.

– Sie muß auch als Privatschule den für ihre kulturelle Aufgabe optimalen Weg zur Integration in das nationale Bildungswesen des Gastlandes einschlagen.

– Sie soll dem Gastland erzieherische und didaktische Erfahrungen und Methoden des deutschen Erziehungswesens vermitteln, sich an der Fortbildung von einheimischen Lehrkräften beteiligen und sich – in Zusammenarbeit mit Goethe-Instituten und DAAD-Lektoren – als auf Dauer angelegte Institution zu einem Basiselement der kulturellen Zusammenarbeit entfalten. Auf diese Aufgabe müssen die entsandten deutschen Lehrer vorbereitet werden; die Qualifikation zum Fachunterricht allein genügt nicht.

– Das Unterrichtsprogramm einer solchen Schule ist stärker als bisher auf die Bedürfnisse des jeweiligen Landes auszurichten. Dazu gehört vor allem in Entwicklungsländern die Aufnahme berufsbezogener Bildungsinhalte.

– Der deutsche Anteil soll – in örtlich unterschiedlichem Umfang – in der Vermittlung deutscher Sprachkenntnisse, eines wirklichkeitsnahen Deutschlandbildes und moderner Unterrichtsverfahren – auch im naturwissenschaftlichen und musischen Bereich – bestehen.

– Die Schule soll Kindern aus allen Schichten der Bevölkerung des Gastlandes offenstehen. Deshalb bedarf es der Gewährung von Freiplätzen und Lernmittelfreiheit, aber auch des Angebots von Bildungsgängen bzw. -abschlüssen, die unmittelbar zur beruflichen Ausbildung oder zu beruflicher Tätigkeit führen.

• *Umstrukturierung* 49. Das Maß der Förderung der einzelnen deutschen Auslandsschule wird durch ihre kulturpolitische Wirksamkeit bestimmt. Die Umstrukturierung verlangt eine Steigerung der Zahl der einheimischen Lehrkräfte und eine Verbesserung ihres Ausbildungsstandes, ebenso aber auch eine gründliche Vorbereitung der aus der Bundesrepublik entsandten Lehrer auf ihre Arbeit im Ausland, zumal diese sich stärker als bisher an der Aus- und Weiterbildung einheimischer Lehrer beteiligen sollen. Auf die Dauer wird die Zahl der ins Ausland entsandten Lehrer wesentlich zurückgehen; hingegen werden zusätzliche Instruktoren für die Aus- und Fortbildung einheimischer Lehrer und als Fachberater für den Deutschunterricht erforderlich sein.

• *Schulen für deutsche Staatsangehörige* 50. Von der Arbeit und der kulturpolitischen Bedeutung der oben beschriebenen Schulen ist die Funktion der sogenannten Experten- und Botschaftsschulen für die vorübergehend im Ausland tätigen Deutschen zu unterscheiden. Die Expertenschulen dienen der Betreuung von deutschen Kindern im Ausland; nur deshalb sind sie zu fördern. Sie nehmen Aufgaben der den Ländern zustehenden Schulverwaltung wahr und gehören daher nach Auffassung der Kommission in die finanzielle Verantwortlichkeit der Länder. Weil die Bedeutung dieser Schulen für

die kulturelle Außenpolitik relativ gering ist, sollte in jedem Einzelfall geprüft werden, wie die Schulen kulturpolitisch stärker aktiviert werden können.

C. Bestandsaufnahme und Vorschläge

10. Die von der Bundesrepublik geförderten Schulen im Ausland

- *Auftrag der Kommission* 304. Die Kommission hat den Auftrag,
 - die kulturpolitische Effizienz der deutschen Auslandsschulen zu überprüfen,
 - Vorschläge dafür zu unterbreiten, wie das Auslandsschulwesen wesentlich zur Bildungshilfe für die Entwicklungsländer beitragen kann,
 - Erhebungen über die Finanzmittel anzustellen, die für die von der Bundesrepublik geförderten Schulen im Ausland künftig notwendig sind.

Hierfür werden in den folgenden Abschnitten und im Hauptabschnitt D Haushalt und Finanzen auf S. 81 f. Vorschläge vorgelegt.

a) Situation der deutschen Auslandsschulen

- *Notwendigkeit der Überprüfung* 305. Die von der Bundesrepublik geförderten Schulen im Ausland zählen zu den ältesten, in vielfacher Hinsicht auch zu den wirkungsvollsten Elementen deutscher Kultur im Ausland. Die Analyse ihrer augenblicklichen Situation führt allerdings zu dem Ergebnis, daß sie an einem kritischen Punkt ihrer Entwicklung angekommen sind.

- *Vielfalt der Formen* 306. Die Schulen bieten heute ein Bild außerordentlicher Vielfalt. Sie gehen auf sehr verschiedene Arten von Gründungen und Zielsetzungen zurück und befinden sich in Ländern mit unterschiedlichen Bildungssystemen und Sozialstrukturen. Die gebräuchliche terminologische Einteilung in

- Sprachgruppenschulen,
- Begegnungsschulen,
- öffentliche und private Schulen der Gastländer mit Deutschunterricht,
- Expertenschulen

ist zwar zweckmäßig für eine erste Orientierung, verdeckt aber die Tatsache, daß diese Gruppen nicht scharf abgegrenzt werden können.

Ende 1974 förderte die Bundesrepublik insgesamt 321 Schulen im Ausland, und zwar 25 Expertenschulen, 74 staatliche Schulen, 222 Volkstums- und Begegnungsschulen (davon 103 kleine Siedlerschulen in Südamerika). Die Gesamtschülerzahl betrug 108 380 (ohne Kindergärten); die Schüler verteilen sich auf die einzelnen Gruppen in folgender Weise: 5 070 besuchten die Expertenschulen, 25 400 die staatlichen Schulen und 77 920 die Volkstums- und Begegnungsschulen.

Die Bundesrepublik fördert außerdem den Deutschunterricht an zahlreichen weiteren Schulen der Gastländer.

- *Entstehung der Sprachgruppenschulen* 307. Die Auslandsschulen entstanden in ihrer Mehrzahl vor etwa drei Generationen als Einrichtungen deutscher Auswanderer, die, weil sie einerseits in ihren Vorstellungen entsprechendes Bildungswesen in ihrer neuen Heimat nicht vorfanden, andererseits an der Erhaltung der deutschen Sprache und der

Wahrung des deutschen Kulturerbes interessiert waren, eigene Initiativen im schulischen Bereich entfalteten. Diesen Vorgang spiegeln am deutlichsten die Sprachgruppenschulen wider, die sich überwiegend außerhalb Europas – meist in Lateinamerika, einige in Südafrika – befinden. Für die deutschsprechenden bzw. deutschstämmigen Träger dieser Schulen kam eine Anpassung an die vorgefundene Kultur zur Zeit ihrer Übersiedlung, aber auch in den Generationen danach häufig nicht zustande.

- *Arbeit der Sprachgruppenschulen* 308. Der Unterricht in diesen Sprachgruppenschulen wird in den meisten Fällen in deutscher Sprache erteilt. Das Unterrichtsprogramm ist in der Regel auf die weiterführenden landeseigenen Schulen ausgerichtet. Die meisten dieser Schulen sind Primarschulen. Der dort begonnene Bildungsgang kann auf den Sekundarschulen des Landes fortgesetzt werden, wo die Kinder ihrer Schulpflicht nachkommen bzw. weiterführende Abschlüsse erwerben. Die Zahl der Schüler mit nicht deutscher Muttersprache liegt in der Regel unter 10 v. H. In Sonderfällen haben diese Schulen auch entwicklungspolitische Bedeutung (Bemühungen der Mennoniten um schulische Betreuung und berufliche Ausbildung der Indianer in Paraguay).

- *Wandel zu Begegnungsschulen* 309. Der zweite Weltkrieg und seine Nachwirkungen haben zu einem tiefgreifenden Wandel bei den meisten deutschen Auslandsschulen geführt. Viele Sprachgruppenschulen entwickelten sich durch Aufnahme eines mehr oder weniger großen Anteils nicht deutschstämmiger Kinder aus reinen Sprachgruppenschulen zu „Begegnungsschulen“. In diesen Schulen schwankt der Anteil deutschsprachiger Kinder zwischen 10 v. H. und 90 v. H. Die Verbindung des deutschsprachigen Unterrichtsprogramms mit dem landessprachigen ist sehr unterschiedlich und reicht von beziehungsloser Addition bis zur völligen Integration. Schulen dieses Typs sind auch außerhalb eigentlicher Siedlungsgebiete an Orten entstanden, an denen eine größere Anzahl deutscher Staatsangehöriger lebt.

- *Expertenschulen, Expertenklassen* 310. Für Kinder von Deutschen, die im eigenen und im öffentlichen Interesse der Bundesrepublik zeitweilig im Ausland tätig sind, sind sog. Botschafts- und Expertenschulen errichtet worden. Da die Schüler nur für eine begrenzte Zeit im Ausland leben und in dieser Zeit nicht den Anschluß an das deutsche Schulsystem verlieren sollen, ist dieser Unterricht weitgehend am deutschen Schulsystem orientiert. An manchen Orten wird diesem Bedürfnis durch Angliederung von „Expertenklassen“ an eine Begegnungsschule entsprochen. Außer von Schülern aus der Bundesrepublik werden diese Schulen oft auch von Schülern aus Drittländern, vor allem aus anderen europäischen Staaten, besucht.

- *Deutsche Lehrer im ausländischen Bildungswesen* 311. Die Bundesrepublik entsendet auch deutsche Lehrer an öffentliche und private Schulen des Auslands. Gegenwärtig sind dies 50 Schulen und Lehrerbildungsanstalten. Die entsandten Lehrer unterrichten nicht nur Deutsch als Fremdsprache, sondern erteilen an manchen Orten auch Fachunterricht, vor allem in Mathematik und Naturwissenschaften, und sind an der Aus- und Fortbildung einheimischer Deutschlehrer beteiligt.

b) Das Bildungswesen in der kulturellen Außenpolitik

- *Die Schule als interkulturelles Bildungszentrum* 312. Es ist für die Kommission selbstverständlich, daß die deutschen Auslandsschulen heute ihre Aufgabe im Rahmen

einer modernen kulturellen Außenpolitik erfüllen müssen. Dabei ist für die Leistungsfähigkeit der Schulen in erster Linie der Charakter des Bildungs- und Kulturzentrums maßgeblich. Denn die kulturpolitische Bedeutung der deutschen Schule im Ausland besteht – jenseits der Dienstleistungsfunktion – in ihrer pädagogischen Ausstrahlung.

Zu fragen ist allerdings, welche dieser Schulen noch pädagogisch leistungsfähig zu bleiben versprechen und wie weit sie eine kulturelle Aufgabe zwischen ihrem Gastland und der Bundesrepublik übernehmen können. Grundsätzlich sollten sich alle Schulen dieser Aufgabe widmen.

- *Einbeziehung der beruflichen Bildung* 313. Nicht notwendig ist dagegen ihr Charakter als Schule, die zur Hochschulreife führt. Immer mehr Bedeutung gewinnen demgegenüber die der beruflich-sozialen Erziehung dienenden Ausbildungseinrichtungen. Gegen die Tendenz, diese Einrichtungen nach kurzer Zeit aus der deutschen Förderung zu entlassen und der einheimischen Schulverwaltung zu überlassen, spricht die Erfahrung, daß derartige Einrichtungen um so erfolgreicher bleiben, je mehr die deutsche Bereitschaft, sie mitzutragen, erhalten bleibt. Denn derartige Einrichtungen brauchen oft eine Tradition mehrerer Generationen, um auch ein kulturpolitisches Ziel zu erreichen. Dann kann die technisch-berufliche Bildung, in durchaus enger Bindung an die deutsche Kultur, eine der allgemeinen Bildung gleichwertiges soziales Niveau erreichen.

- *Umstrukturierung des Auslandsschulwesens* 314. Diese Grundsätze haben eine mancherorts tiefgreifende Umgestaltung des Auslandsschulwesens zur Folge. Sie muß jedoch pragmatisch und behutsam vorgenommen werden. Sie sollte durch Vereinbarungen auf Regierungsebene abgesichert werden, durch die die Schulen einen entsprechenden Rechtsstatus erhalten.

Die Bundesrepublik muß den als notwendig erkannten Umwandlungsprozeß mitbestimmen, indem sie die Förderung der einzelnen Schule an deren kulturpolitischer Wirksamkeit ausrichtet. Auf diese Weise kann sie Einfluß auf die Bereitschaft der meist privaten Träger zu pädagogischen Innovationen in Zusammenarbeit mit dem Gastland ausüben. Die Kommission begrüßt in diesem Zusammenhang, daß das bei der Förderung der Schulen bisher befolgte Prinzip der Defizitdeckung zugunsten einer gezielten Förderung aufgegeben wurde. Seit 1975 erfolgt die Förderung nach festen Beträgen entsprechend der jeweiligen Struktur der Schule, den ortsüblichen Personalkosten und einer angemessenen Eigenleistung. Das Verfahren kann die Schulen in ihrem Bestreben ermutigen, in eigener Verantwortung zu wirtschaften, und gibt ihnen die Möglichkeit, Rücklagen zu bilden.

- *Regionale Bedingungen* 315. Schulen sollten nicht schematisch allein auf Grund von Länderprioritäten abgebaut bzw. an neuen Orten aufgebaut werden. Vielmehr ist es notwendig, den Prozeß der Umstrukturierung bestehender deutscher Schulen durch den Aufbau neuer Schulen auf der Basis einer bestehenden einheimischen Schule zu ergänzen. Die Gründe für den Auf- bzw. Abbau des deutschen Schulwesens in einem Land sind in jedem Einzelfall zu prüfen. Die Betroffenen sind von den geplanten Maßnahmen frühzeitig zu unterrichten.

c) *Das Modell der bikulturellen Schule*

- *Die „bikulturelle“ Schule* 316. Die Kommission hat, um die wesentlichen Elemente ihrer Konzeption darstellen zu können, das Modell einer „bikulturellen“ Schule zu ent-

wickeln versucht. Für eine solche nach dem Prinzip der Partnerschaft organisierte Schule läßt sich kein für jede einzelne Schule verbindliches Einheitsmodell aufstellen; vielmehr werden sich vielfache Unterschiede durch die Abhängigkeit vom jeweiligen Standort ergeben. Deutsche Schulen in Entwicklungsländern werden schwerpunktmäßig andere Ziele verfolgen müssen als deutsche Schulen in Industrieländern; auch Standortdifferenzen innerhalb einzelner Länder müssen berücksichtigt werden.

317. Die Kommission ist sich bewußt, daß sich dieser Grundtyp nur selten in allen Einzelheiten verwirklichen lassen wird. Er sollte jedoch konstitutiv für alle von der Bundesrepublik geförderten Schulen im Ausland sein, die nicht ausschließlich Expertenschulen sind. Das Konzept ist daher sinngemäß auf die weiter unten dargestellten Vorstellungen über die Förderung der anderen „Schultypen“ zu übertragen.

- *Trägerschaft* 318. Träger der Schule sind öffentliche oder private Institutionen des Gastlandes (Staat, Gemeinden, Schulvereine, Stiftungen). Stellung und Struktur der Schule bedürfen der Sicherung durch Regierungsvereinbarungen.

- *Struktur und Unterrichtsprogramm* 319. Die bikulturelle Schule kann alle Zweige des Schulwesens von der Elementar- bis zur Sekundarstufe einschließlich berufsorientierender und berufsvorbereitender Zweige umfassen. Sie soll dabei die Grundsätze der sozialen Öffnung wie der individuellen Förderung zu verwirklichen suchen. Indem sie die Kenntnis der deutschen Sprache und ein zeitgemäßes Bild von Deutschland vermittelt, wird sie Stätte der Begegnung zweier Kulturen und Sprachen. In den Lehrplänen dieser Schulen sind naturwissenschaftliche und musische Fächer besonders zu berücksichtigen.

- *Übergänge und Abschlüsse* 320. Bikulturelle Schulen sollen zu qualifizierten Abschlüssen führen, die sowohl im Gastland als auch in der Bundesrepublik gelten. Sie sollen so in das Schulsystem des Gastlandes eingebettet werden, daß die Schüler zwischen der deutschen Auslandsschule und einer einheimischen Schule im Gastland wechseln können, ohne daß ihnen Nachteile entstehen. Der Übergang von einer einheimischen Schule zur deutschen Auslandsschule muß mit Hilfe von Brückenkursen möglich sein. Außerdem werden dazu auch Absprachen über die gegenseitige Anerkennung einzelner Jahrgänge und Klassen erforderlich sein.

- *Zwei Unterrichtssprachen* 321. Die Verbindung zweier Kulturen wird im allgemeinen getragen von der ausgewogenen Verwendung zweier Unterrichtssprachen. Für die Verwendung der deutschen Sprache wird von entscheidender Bedeutung die Entwicklung einer Methodik sein, nach der Deutsch als Fremdsprache unterrichtet werden soll. Das bisherige Verfahren, den Deutschunterricht als muttersprachlichen Unterricht anzulegen, hat teilweise zu unbefriedigenden Ergebnissen und zu Kritik am deutschen Auslandsschulwesen geführt.

322. Ansätze für die Entwicklung neuer Unterrichtsmittel, die durch die neue Methodik erforderlich sind, und für die notwendige Vorbereitung bzw. Umschulung der Lehrkräfte sind in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen bereits erarbeitet worden. Die finanzielle Förderung dieser Ansätze ist vorrangig zu verstärken.

- *Soziale Öffnung* 323. Die deutschen Schulen im Ausland sollen von Kindern aus bisher benachteiligten Bevölkerungsschichten des Gastlandes in größerem Umfang als

bisher besucht werden. Voraussetzung dafür ist ein entsprechendes Angebot an Freiplätzen. Doch fehlen den meisten dieser Schüler nicht nur die materiellen Mittel für einen längeren Schulbesuch; ebenso hemmend wirkt, daß sie nicht oder nur ungenügend mit den intellektuellen Ansprüchen einer zweisprachigen Schule vertraut sind. Dem kann durch ganztägige schulische Betreuung dieser Kinder begegnet werden. Von besonderer Bedeutung für die soziale Öffnung ist das Angebot von Bildungsgängen bzw. -abschlüssen, die unmittelbar zur beruflichen Ausbildung oder zu beruflicher Tätigkeit führen.

- *Berufliche Bildung* 324. Durch die Förderung berufsorientierter Bildungsgänge in deutschen Schulen im Ausland wird

- den besonderen Bedürfnissen der Bildungspolitik in den Entwicklungsländern Rechnung getragen,

- ein Beitrag zu ihrer sozialen Öffnung geleistet und

- das Potential an Fachkräften vergrößert.

325. Die berufliche Bildung soll im Unterricht entweder stärker betont oder in Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen (Werkstätten, Betrieben, Büros usw.) entwickelt werden. Da die deutschen Schulen in vielen Fällen keine unmittelbare Berufsausbildung betreiben können, sollen sie nach Möglichkeit berufsvorbereitende und berufsorientierende Aufgaben übernehmen. Beiträge zur Berufsvorbereitung liefern der naturwissenschaftliche Unterricht und erste Arbeitserfahrungen in Schulwerkstätten sowie ein Sozialkundeunterricht, der Grundkenntnisse über die eigene Volkswirtschaft, Handel und Gewerbe vermittelt.

- *Kooperation mit berufsbildenden Einrichtungen* 326. Durch die Kooperation zwischen deutscher Schule, berufsbildenden Einrichtungen und Sekundarschulen des Gastlandes sollen Schulabgänger bessere Möglichkeiten erhalten, in berufliche Ausbildungsgänge übergehen zu können. Die von der Bundesrepublik geförderten Schulen sollen mit den beruflichen Ausbildungsstätten auf örtlicher Ebene im Bereich der Fachkunde, der Lehrplanentwicklung und der Aus- und Fortbildung einheimischer Lehrkräfte in den berufsvorbereitenden Fächern zusammenarbeiten. Die Möglichkeit, Werkstätten in Leerzeiten den deutschen Schulen zur Verfügung zu stellen, sollte genutzt werden.

- *Organisation und Absicherung der beruflichen Bildung* 327. Die Entscheidung, wie berufliche und berufsbezogene Bildungsgänge einzubeziehen und wie die Zusammenarbeit mit Einrichtungen der beruflichen Ausbildung zu gestalten sind, muß im Blick auf die unterschiedlichen regionalen Bedürfnisse getroffen werden. Bilaterale Vereinbarungen sind sowohl für die Entwicklung neuer Lehrpläne wie für die Formen der Kooperation wie auch für die Aus- und Fortbildung einheimischer Lehrkräfte unvermeidlich. Auf jeden Fall muß sichergestellt sein, daß neuen Ausbildungswegen konkrete Möglichkeiten der Berufsausübung entsprechen.

- *Koordination in der Bundesrepublik* 328. Bestimmte Formen der Zusammenarbeit sind nur zu verwirklichen, wenn in der Bundesrepublik ein ständiger enger Kontakt zwischen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen auf der einen Seite und dem Bundesminister für wirtschaftliche Zusammenarbeit und der Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (STZ) auf der anderen Seite besteht.

- *Einbettung in das einheimische Bildungswesen* 329. Den Schulen ist die Möglichkeit zur Entwicklung eigener Curricula und der entsprechenden Aus- und Fortbildung

einheimischer Lehrkräfte als Anregung für das einheimische Bildungswesen einzuräumen. Die Modelle müssen so angelegt werden, daß sie bei Übernahme in das öffentliche Bildungswesen des Gastlandes durch den betreffenden Staat finanziert werden können. Die Maßnahmen können nur mit ausdrücklicher Zustimmung der Schulbehörden des Gastlandes durchgeführt werden.

Die Entwicklung des deutschen Bildungswesens soll auch auf die deutschen Schulen im Ausland ausstrahlen, doch sind auch hierbei regionale Unterschiede zu beachten: die für Industrieländer entwickelten pädagogischen Konzepte können grundsätzlich nicht ohne weiteres auf Entwicklungsländer übertragen werden. In Zusammenarbeit mit der UNESCO sollen hierzu Modelle entwickelt und gefördert werden.

• *Stipendien und Studienplätze* 330. Die Absolventen studienbezogener Bildungsgänge an deutschen Auslandsschulen müssen in die Vergabe der Stipendien für ein Studium in der Bundesrepublik oder der Sur-place-Stipendien vorrangig einbezogen werden, ebenso in die Vergabe der Studienplätze in Fachrichtungen mit Zulassungsbeschränkungen.

d) Deutsche Lehrer im ausländischen Bildungswesen

• *Kulturpolitische Bedeutung* 331. Die öffentlichen und privaten Schulen vieler Länder, in denen die deutsche Sprache seit langem als obligatorisches oder wahlfreies Fach unterrichtet wird, bieten einen guten Ansatzpunkt für die kulturpolitische Zusammenarbeit. Sie vermitteln nicht nur Sprachkenntnisse, sondern auch ein Bild Deutschlands. Die Förderung dieses Unterrichts durch die Bundesrepublik erfordert einen relativ geringen finanziellen und personellen Aufwand, da sie auf dieses eine Fach und die dafür erforderlichen Lehrmittel beschränkt bleibt.

• *Deutschlehrer* 332. Die aus der Bundesrepublik an diese Schulen entsandten Lehrer sollen in Zukunft vor allem die Aufgabe von Fachberatern wahrnehmen. Der Deutschunterricht soll dann zunehmend von einheimischen Lehrern erteilt werden, die im Gastland – evtl. unter Mitwirkung vorhandener bikultureller Schulen – ausgebildet werden; eine ergänzende Ausbildung bzw. Weiterbildung erhalten sie auf Tagungen, durch Kurse und durch Teilnahme an Weiterbildungsprogrammen für ausländische Lehrer in der Bundesrepublik.

e) Sprachgruppen- und Son nabendschulen

• *Förderung von Sprachgruppenschulen* 333. Sprachgruppenschulen können auch weiterhin von der Bundesrepublik gefördert werden; die Förderung ist allerdings von folgenden Voraussetzungen abhängig:

- der Wille zur Selbsthilfe muß von den Schulen und ihren Trägern deutlich zum Ausdruck gebracht werden;
- die Trägergruppen dürfen die Schulen nicht als kulturelle Inseln in ihrem Lande verstehen;
- die Schulen müssen sich für zeitgemäße pädagogische Anschauungen öffnen;
- sie sollen ein System von Zubringer- und Mittelpunktsschulen bilden.

• *Son nabendschulen* 334. Eine Besonderheit deutscher kultureller Schularbeit im Ausland sind die Son nabendschulen, die sich vor allem in den Vereinigten Staaten, Kanada und Australien finden. Sie nützen den schulfreien Samstag für ein deutsches Unterrichts-

programm. Neuerdings versuchen sie, nicht nur Kinder aus deutschstämmigen Familien, sondern auch solche aus anglophonen und francophonen Familien anzusprechen.

Wie das kanadische Beispiel zeigt, ist es sinnvoll, daß sich die Sonabendschulen dem öffentlichen Schulbereich angliedern, da sie dann staatliche Unterstützung, bessere Schulräume und qualifiziertere Lehrer erhalten. Die Bundesrepublik soll die Sonabendschulen durch Lehrmittel und durch Aus- und Fortbildung von Lehrern fortgesetzt und verstärkt fördern; dies ist besonders als Starthilfe wichtig. Dabei ist eine enge Zusammenarbeit mit den örtlichen Konsulaten notwendig.

f) Expertenschulen

• *Besonderheiten der Expertenschulen* 335. Expertenschulen sind ihrem Wesen nach im Ausland errichtete deutsche Schulen für die Kinder deutscher Staatsangehöriger, die vorübergehend im Gastland tätig sind. Ihr Unterhalt erfordert hohe Kosten, da das Lehrpersonal überwiegend aus entsandten Lehrern besteht. Durch die wachsende politische und wirtschaftliche Verflechtung der Bundesrepublik mit dem Ausland wächst die Zahl der im Ausland tätigen deutschen Staatsangehörigen. Immer dringender stellt sich daher die Frage nach Unterhalt und Ausbau dieser Schulen.

• *Kulturpolitische Wirkung* 336. Die kulturpolitische Wirkung der Expertenschulen im Ausland wird von der Kommission nicht übersehen. Da sie oft 10 bis 20 v. H. Kinder aus Drittländern aufnehmen, entwickeln sie den Charakter von Begegnungsschulen. Weitere Wirkungsmöglichkeiten können sie durch Teilnahme an der einheimischen Lehrerausbildung in Zusammenarbeit mit den Hochschulen des Gastlandes finden.

• *Notwendigkeit der Förderung* 337. Obwohl ein Rechtsanspruch deutscher Staatsangehöriger auf schulische Versorgung durch die Bundesrepublik im Ausland nicht besteht und mancherorts auch der Besuch einheimischer Schulen zumutbar ist, kann auf die finanzielle Förderung der Expertenschulen aus öffentlichen Mitteln nicht verzichtet werden. Beispielsweise kann die Bereitstellung schulischer Einrichtungen eine wichtige Voraussetzung dafür sein, deutsche Experten für Entwicklungsländer zu gewinnen, in denen ein dem deutschen vergleichbares Schulwesen nicht besteht. An Zentren starken Personalaustausches ist die Expertenschule für die dort lebenden Deutschen nahezu unentbehrlich. Insofern haben diese Schulen auch außen-, entwicklungs- und wirtschaftspolitische Funktionen.

• *Grundsätze für die Förderung* 338. Die Kommission schlägt vor, daß die geförderten Schulen im Ausland in die Lage versetzt werden, jedes Kind deutscher Staatsangehörigkeit, dessen Eltern im amtlichen Auftrag oder im öffentlichen Interesse für begrenzte Zeit im Einzugsbereich dieser Schule tätig sind, zum Besuch der Schule zuzulassen.

Errichtung und Förderung von Expertenschulen bzw. Expertenklassen sollen sich an dem Grundsatz orientieren, daß in Ländern mit einem Schulwesen, das gut entwickelt und dem deutschen vergleichbar ist, der bikulturellen Schule eine Vorzugsstelle einzuräumen ist. Die Zahl der Expertenschulen soll dort soweit wie möglich eingeschränkt werden. Der Übergang zwischen Schulen des Gastlandes und deutschen Schulen ist durch Anerkennung von Zeugnissen zu erleichtern. Besonders älteren Kindern könnte der Besuch einer anderen Schule des Gastlandes empfohlen werden. Expertenschulen sollten auch zusammen mit anderen europäischen Ländern errichtet werden.

• *Verteilung der finanziellen Lasten* 339. Aus diesen Überlegungen zur besonderen politischen und finanziellen Situation der Expertenschulen zieht die Kommission den Schluß, daß die Förderung dieser Schulen bzw. Klassen grundsätzlich unter anderen Gesichtspunkten als denen, die für andere Auslandsschulen gelten, erfolgen muß. Die Aufwendungen für die Expertenschulen sollten im Haushalt des Auswärtigen Amtes gesondert ausgewiesen und nicht allein aus dessen Schulfonds bestritten werden. Ein angemessener Anteil der Unterhaltskosten sollte auch von den an diesen Schulen Interessierten aufgebracht werden.

340. Außer aus Mitteln des Auswärtigen Amtes sollen die Expertenschulen daher finanziell getragen werden von

- den Ländern mindestens mit einem Beitrag, den sie durch die schulische Betreuung der betroffenen Schüler im Inland eingespart haben,
- Eltern, denen ein Kostenbeitrag zugemutet werden kann,
- jeweils interessierten Unternehmen der Wirtschaft.

Während interessierte Firmen und Eltern schon jetzt nicht unerhebliche Beträge für den Unterhalt von Expertenschulen aufbringen, ist die finanzielle Unterstützung durch die Länder der Bundesrepublik noch zu gering.

g) Europäische Schulen

• *Besonderheiten der Europäischen Schulen* 341. Die Europäischen Schulen sind überwiegend Expertenschulen für die Kinder von Mitarbeitern der europäischen Behörden. Sie gehen von dem gemeinsamen kulturellen Interesse der Partnerstaaten aus. Dieser Absicht wird dadurch entsprochen, daß

- der Unterricht nach einheitlichen Lehrplänen in nationalen Abteilungen erteilt wird,
- den Schülern neben ihrer Muttersprache vom ersten Grundschuljahr an eine sog. Ergänzungssprache vermittelt wird (Deutsch, Englisch oder Französisch),
- in einigen Fächern die Schüler gleicher Klassenstufen aller nationalen Abteilungen gemeinsam unterrichtet werden,
- das Abschluszeugnis zum Studium an allen Hochschulen der Partnerstaaten berechtigt.

• *Verbesserung ihrer Wirksamkeit* 342. Die Kommission ist der Auffassung, daß die pädagogische Isolation, in der sich die Europäischen Schulen immer noch befinden, abgebaut und der Erfahrungsaustausch zwischen den Europäischen Schulen und dem Schulwesen der Partnerstaaten verstärkt werden muß. Deshalb sollen die Lehrkräfte, die von den Europäischen Schulen zurückkehren, zur Mitarbeit an bikulturellen und zweisprachigen Zügen einheimischer Schulen herangezogen und am Ausbau der bisher vorhandenen Bestandteile eines europäischen Schulsystems beteiligt werden. Die Kommission hält es für erforderlich, daß alle an den Europäischen Schulen beteiligten Staaten den Einsatz ihrer an diese Schulen entsandten Lehrer nach einem gemeinsamen Rotationsprinzip organisieren, um auf diese Weise Sachverstand und Erfahrung für die Tätigkeit an zweisprachigen und bikulturellen Schulen zu vermehren. Ferner ist die Kommission der Auffassung, daß die Inspektoren der Bundesrepublik an den Europäischen Schulen entlastet werden müssen, indem sie von ihrer Verantwortlichkeit als Referenten in den zuständigen Kultusministerien entbunden werden.

b) Lehrkräfte an den von der Bundesrepublik geförderten Schulen im Ausland

- *Quantitative Entwicklung* 343. Zur Zeit unterrichten an den von der Bundesrepublik geförderten Schulen im Ausland ca. 1600 von der Bundesrepublik entsandte Lehrer und etwa die vierfache Zahl von Ortslehrkräften. Nach den Vorstellungen der Kommission über partnerschaftliche Zusammenarbeit im Bildungswesen soll im Zuge des Umwandlungsprozesses die Zahl der Ortslehrkräfte erheblich zunehmen, die Zahl der entsandten Lehrer dagegen zurückgehen.
- *Zukünftige Aufgabenstellung der entsandten Lehrer* 344. Der Schwerpunkt der Tätigkeit wird sich – entsprechend den Bedürfnissen des Gastlandes – mehr und mehr auf die Mitwirkung bei der Entwicklung des einheimischen Bildungswesens, dabei vor allem auf die Aus- und Fortbildung einheimischer Lehrer verlagern und die kulturpolitische Arbeit außerhalb der Schule mit einbeziehen. Bei der Auswahl und Vorbereitung der entsandten Lehrer ist diesem Gesichtspunkt besonders Rechnung zu tragen. Dessenungeachtet wird auch in Zukunft eine nicht geringe Zahl von entsandten Lehrern vor allem an Expertenschulen tätig sein.
- *Mitarbeit in der Bildungshilfe* 345. Das personelle Potential der Schulen soll künftig stärker für die Durchführung von Projekten der Bildungshilfe genutzt werden, die in Kooperation der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen bzw. der künftigen Zentralstelle für internationale Zusammenarbeit im Bildungswesen und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit organisiert werden soll. Die Kooperation mit Bildungseinrichtungen des Gastlandes ist wegen der erhöhten kultur- und entwicklungspolitischen Wirkung anzustreben.
- *Vorbereitung und Weiterbildung* 346. Die Kommission teilt die Auffassung, daß die Vorbereitung der entsandten Lehrer auf ihre Arbeit an Schulen im Ausland zur Zeit noch unzureichend ist. Sie empfiehlt Vorbereitungsllehrgänge von mindestens dreimonatiger Dauer, in denen Sprache und Landeskunde des Gastlandes, Didaktik und Methodik des Unterrichts an Schulen im Ausland, vor allem der deutschen Sprache als Fremdsprache, vermittelt sowie Einführungen in Ziele, Mittel und Arbeitsweisen der Kulturpolitik und der Verwaltung und Organisation kultureller Auslandsarbeit gegeben werden. Die Vorbereitung soll die Lehrer zu einer qualifizierten Eignung für die zukünftige Tätigkeit führen, die sie in die Lage versetzt, auch schulinterne Unterrichtsmethoden zu entwickeln und zu verwirklichen. Anzustreben ist eine gemeinsame Vorbereitung des in der praktischen Kulturarbeit tätigen Personals, unter federführender Beteiligung der zu errichtenden Zentralstelle für internationale Zusammenarbeit im Bildungswesen. Die berufsbegleitende Weiterbildung muß im Hinblick auf den Kontakt mit der pädagogischen Entwicklung in der Bundesrepublik intensiviert werden.
- *Ständige Personalreserve* 347. Die Kommission ist der Auffassung, daß im Hinblick auf die besonderen Qualifikationen der im Ausland tätigen deutschen Lehrer mindestens ein Teil von ihnen im Rahmen einer Personalreserve für den Einsatz im Ausland zur Verfügung stehen muß. Für die Bildung eines solchen Personal-Pools spricht, daß
 - es leichter würde, qualifizierte Kräfte für den Beruf des Auslandslehrers zu gewinnen
 - durch die aufwendige Vorbereitung dem Auslandsschulwesen auf Dauer größere Vorteile zuwachsen
 - Lehrer mit Auslandserfahrung den Schulen im Ausland erhalten bleiben
 - mehr qualifizierte Fachkräfte für Aufgaben der Bildungshilfe zur Verfügung stehen.

348. Die Kommission empfiehlt, daß in Absprache zwischen dem Auswärtigen Amt bzw. der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen einerseits und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder andererseits ein Plan für eine ständige Personalreserve ausgearbeitet wird, der die Lehrer des Personal-Pools namentlich ausweist. Die Länder der Bundesrepublik sollten sich im Rahmen dieses Plans bereit erklären und gewährleisten, diese Lehrer im Inlandsschuldienst so zu beschäftigen, daß sie schnell aus dem Schuldienst herausgelöst und für den Auslandsschuldienst beurlaubt werden können.

• *Rechtsstatus der Lehrer* 349. Die Kommission empfiehlt, daß die an Schulen im Ausland zu entsendenden Lehrer grundsätzlich nicht mehr einen Vertrag mit den privaten Schulträgern abschließen, sondern von den Ländern an die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen beurlaubt werden und mit dieser einen Vertrag abschließen. Zu den Vorteilen dieser mit einem Rückrufrecht des Auswärtigen Amtes verbundenen Regelung gehört, daß Änderungen im personellen Bedarf einer Schule rascher und gezielter berücksichtigt werden können. In den sich mehrenden Fällen, in denen Lehrkräfte an staatlichen Einrichtungen des Gastlandes eingesetzt werden, ist ein einheitliches Entsendeverfahren wirkungsvoller.

350. Die im Ausland tätigen deutschen Lehrer sollen nach Auffassung der Kommission rechtlich und finanziell mit Auslandsbeamten des Bundes gleichgestellt werden. Einen diplomatischen oder diesem ähnlichen Status sollen Lehrer nicht erhalten. Die entsandten Lehrkräfte sollen ihr Wahlrecht in der Bundesrepublik ausüben können. Bei den Regelungen des Heimaturlaubs und der Beihilfen nach dem Beamtenrecht sind sie in- zwischen mit den Bundesbeamten gleichgestellt.

• *Beamte der Zentralstelle* 351. Die im Ausland tätigen deutschen Lehrer bleiben – von Ausnahmen abgesehen – Bedienstete der Länder. Hingegen sollen in Übereinstimmung mit der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder die Beamten, die an der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen als Schulberater oder in anderen wichtigen Funktionsstellen tätig sind, Bedienstete des Bundes sein.

• *Zahl und Ausbildung der Ortskräfte* 352. Aus politischen und finanziellen Gründen soll die Zahl der Ortslehrkräfte, die an den Schulen im Ausland tätig sind, vermehrt und die Unterstützung durch die Bundesrepublik für ihre Vorbereitung verbessert werden. Einerseits steigt die Zahl der Schüler an deutschen Schulen im Ausland ständig, andererseits erfordert die wünschenswerte Ausweitung des Deutschunterrichts an Schulen der Gastländer zusätzliche Deutschlehrer. Hierfür sollen mehr Ortslehrkräfte eingesetzt werden. Durch Vermehrung der Fortbildungslehrgänge für einheimische Lehrer im Land und in der Bundesrepublik sowie durch den Ausbau von Lehrerbildungsseminaren in Zusammenarbeit mit einheimischen Institutionen soll die Lehrerbildung materiell und personell verbessert werden.

In größerem Umfange als bisher ist ausländischen Lehrern Gelegenheit zu geben, an deutschen Schulen zu unterrichten, um sie besser auf den Unterricht in einem deutschsprachigen Fach im eigenen Lande vorzubereiten.

• *Status der Ortslehrkräfte* 353. Die Anstellung von ausgebildeten Ortslehrkräften ist durch Dienstverträge zwischen Schulträgern und Ortslehrkräften zu sichern. Soweit die Vergütung der Ortslehrkräfte unzulänglich ist, ist sie unter Berücksichtigung des

landesüblichen Einkommensniveaus zu verbessern. Die Besoldung soll nach spezifischen Tätigkeitsmerkmalen erfolgen, die sich an den Kriterien der Zweisprachigkeit, der Art und des Umfangs von Aus- und Fortbildung sowie des Dienstalters orientieren. Für deutschsprachige Ortslehrkräfte sind besondere Regelungen zu treffen.

i) Fernunterricht

- *Bedeutung für Deutschunterricht und Lehrerbildung* 354. Sowohl für das Erlernen der deutschen Sprache und die Vermittlung eines zeitgemäßen Deutschlandbildes als auch für die Aus- und Fortbildung ausländischer Lehrer deutschsprachiger Fächer gewinnt der Fernunterricht steigende Bedeutung.

Für ausländische Lehrer sind Fernunterrichtskurse zu entwickeln, die die Teilnehmer dieser Kurse auf den Erwerb einer zusätzlichen Qualifikation vorbereiten, die sowohl vom Gastland als auch von der Bundesrepublik für die Tätigkeit an deutschen Schulen im Ausland anerkannt wird. Die Fernunterrichtskurse sind durch Teilnehmerseminare in der Bundesrepublik oder an zentralen Orten im Ausland zu ergänzen. Vordringlich ist die Erarbeitung von Fernunterrichtsmaterial zum Lehren der deutschen Sprache und zur Vermittlung eines zeitgemäßen Deutschlandbildes.

- *Ausbildung pädagogischer Hilfskräfte* 355. Schon in der Bundesrepublik, aber auch im Ausland sollte vor allem den Ehefrauen deutscher Staatsangehöriger, die im Ausland tätig sind, durch Fernunterricht die Gelegenheit gegeben werden, eine pädagogische Grundqualifikation zu erwerben, die eine Mitarbeit im Schulwesen ermöglicht. Eine solche Mitarbeit würde sich vor allem an bikulturellen Schulen, an denen nicht genügend deutschsprachige Lehrer zur Verfügung stehen, anbieten.

k) Kompetenzen in der Bundesrepublik

- *Verteilung der Kompetenzen* 356. Das Auswärtige Amt nimmt die auswärtigen kulturellen Angelegenheiten des Bundes wahr und ist daher für die Förderung der Schulen im Ausland zuständig. In der Förderung der Schulen wirken das Auswärtige Amt und die Kultusministerien der Länder zusammen. Mit der Wahrnehmung dieser Zusammenarbeit ist seitens der Kultusministerkonferenz im Einvernehmen mit dem Auswärtigen Amt der Ausschuß für das Auslandsschulwesen beauftragt.

- *Auswärtiges Amt* 357. Das Auswärtige Amt legt die Grundsätze für die Förderung der Schulen nach den Prinzipien der deutschen kulturellen Außenpolitik fest und trifft die Entscheidungen in allen grundsätzlichen Fragen, insbesondere über schulpolitische Konzeptionen, die Festsetzung allgemeiner Richtlinien für die finanzielle Betreuung, die Sicherung der rechtlichen Stellung und Schaffung angemessener Arbeitsbedingungen der an Schulen im Ausland vermittelten Lehrkräfte sowie die Aufstellung des Bewirtschaftungsplanes zum Schulfonds.

- *Kultusminister der Länder* 358. Bei der Förderung der deutschen Schulen im Ausland sind die Kultusminister der Länder insbesondere zuständig für die amtliche Anerkennung von Schulen im Sinne einer Gleichstellung mit öffentlichen Schulen in der Bundesrepublik, für die Beurteilung der Lehrpläne sowie für die Verleihung von Prüfungsberechtigungen und die damit verbundene Abhaltung von Prüfungen und Ausstellung von Zeugnissen. Die Kultusminister der Länder gewährleisten eine Beratung in schulischen und pädagogischen Angelegenheiten des Auslandsschulwesens. Sie stellen entspre-

chend ihren Möglichkeiten eine ausreichende Zahl von Lehrern für eine vorübergehende Tätigkeit im Auslandsschuldienst frei und nehmen als innerdeutsche Dienstherren die Fürsorgepflicht für die beurlaubten Lehrer wahr.

Die Länder der Bundesrepublik gewährleisten, daß die Expertenschulen Bestandteil des öffentlichen Bildungswesens sind. Die Expertenschulen unterstehen der Schulaufsicht der Länder; die an ihnen erworbenen Abschlüsse sind schulischen Abschlüssen im Inland gleichgestellt. Sie werden als Ersatzschulen anerkannt.

• *Ausschuß für das Auslandsschulwesen der Kultusministerkonferenz* 359. Dem mit der Wahrnehmung des Zusammenwirkens von Bund und Ländern beauftragten Ausschuß für das Auslandsschulwesen gehören je ein Vertreter jedes Landeskultusministeriums und der Leiter des Schulreferates des Auswärtigen Amtes sowie der Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen als Mitglieder an.

Im Ausschuß setzen sich die Kultusministerkonferenz und das Auswärtige Amt gegenseitig ins Benehmen und unterrichten einander in allen grundsätzlichen Fragen. Es handelt sich um eine Arbeitsgemeinschaft, in der Sachverständige von Bund und Ländern die meist komplexen Fragen miteinander beraten. Die Zusammenarbeit hat sich bewährt und als fruchtbar erwiesen.

• *Erweiterung des Aufgabenbereichs der Zentralstelle* 360. Die Kommission schlägt die Erweiterung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen zu einer Zentralstelle für internationale Zusammenarbeit im Bildungswesen vor. Der Vorschlag wird auf S. 38 f. im einzelnen dargestellt (s. unten C. c) 197–201. – Die Schriftleitung).

Zusammengefaßte Empfehlungen

361. Die von der Bundesrepublik im Ausland geförderten Schulen werden auch in Zukunft eine wichtige Rolle in der kulturellen Außenpolitik der Bundesrepublik spielen, wenn es gelingt, sie den gewandelten Anforderungen anzupassen. Die Förderung sollte daher folgende Gesichtspunkte berücksichtigen:

– Ziel muß die partnerschaftlich in das einheimische Bildungswesen eingegliederte Schule sein, die jungen Menschen die Chance gibt, im vertieften Verständnis zweier Kulturen aufzuwachsen. Hierfür ist als Idealtyp das Modell der bikulturellen Schule entwickelt worden.

– Struktur und Unterrichtsprogramm dieser Schulen sind auf die besonderen Bedürfnisse des jeweiligen Landes und des Standorts auszurichten. Der deutsche Anteil soll – in örtlich unterschiedlichem Umfang – in der Vermittlung deutscher Sprachkenntnisse, eines wirklichkeitsnahen Deutschlandbildes und – auch im musischen und naturwissenschaftlichen Bereich – moderner deutscher Unterrichtsverfahren bestehen.

– Besonders in Entwicklungsländern sollen die Schulen auch berufsbezogene Bildungsinhalte vermitteln und eng mit örtlichen Berufsbildungseinrichtungen, vor allem den Projekten der deutschen Bildungshilfe, zusammenarbeiten.

– Die Schulen sollen durch Gewährung von Freiplätzen und Lernmittelfreiheit auch solchen Kindern die Chance des sozialen Aufstiegs bieten, die aus einem schul- und bildungsfernen Milieu kommen.

– Die Realisierung dieser Konzeption setzt eine wesentliche Steigerung der Zahl und des Ausbildungsstandes der einheimischen Lehrkräfte voraus. Sie werden auf die Dauer

Aufgaben übernehmen können, die bisher von entsandten deutschen Lehrern wahrgenommen wurden.

– Die deutschen entsandten Lehrer bedürfen einer systematischen Vorbereitung auf ihre Arbeit im Ausland, zumal sie sich stärker als bisher an der Aus- und Weiterbildung einheimischer Lehrer beteiligen sollen.

– Nach erfolgreich durchgeführter Umstrukturierung kann auf lange Sicht die Zahl der entsandten Lehrer gesenkt werden.

– Die vor allem in außereuropäischen Ländern bestehenden Sprachgruppenschulen und die Sonntagschulen sind zu fördern, wenn sie sich u. a. kulturell nicht von ihrer Umwelt abkapseln und sich für zeitgemäße pädagogische Anschauungen öffnen.

– Sowohl für die Aus- und Fortbildung von pädagogischen Hilfskräften als auch ausländischer Lehrer mit deutschsprachigen Fächern sind Fernunterrichtskurse zu entwickeln.

362. Die sog. Botschafts- und Expertenschulen nehmen Aufgaben der den Ländern zustehenden Schulverwaltung für deutsche Staatsangehörige im Ausland wahr. Die Länder sind daher eingeladen, sich an ihrer Finanzierung zu beteiligen. Die Bundesregierung wird ersucht, mit den Ländern darüber in Verhandlungen einzutreten. In diesen Verhandlungen ist außerdem anzustreben, daß die Länder eine angemessene Zahl von Lehrern benennen, die für den Fall dringenden Bedarfs unverzüglich für den Auslandsschuldienst zur Verfügung gestellt werden können.

C. Bestandsaufnahme und Vorschläge

c) Zentralstelle für internationale Zusammenarbeit im Bildungswesen

• *Bisherige Arbeit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* 197. Die 1968 errichtete Zentralstelle für das Auslandsschulwesen hat als eine ihrer ersten Aufgaben eine kritische Bestandsaufnahme der pädagogischen Wirklichkeit an den Auslandsschulen gemacht und Modelle erarbeitet, an denen sich die Weiterentwicklung unserer Auslandsschulen orientieren kann. Die Überlegungen sind von der Kommission verwertet worden.

198. Außer mit pädagogischen Grundsatzfragen befaßt sich die Zentralstelle mit der finanziellen Betreuung der Auslandslehrer, ihrer Auswahl, Vorbereitung und Vermittlung, der Versorgung der Schulen mit Lehr- und Lernmitteln und deren Entwicklung und der Dokumentation des Auslandsschulwesens. Die reichen beruflichen Erfahrungen der Mitarbeiter der Zentralstelle in der Auslandsschularbeit haben dort ein hohes Maß an Sachkenntnis und Planungsfähigkeit entstehen lassen. Die Zentralstelle leistet über ihre verwaltende Tätigkeit hinaus problemanalysierende und operative Arbeit; sie kann insofern nur begrenzt mit den anderen Abteilungen des Bundesverwaltungsamtes verglichen werden.

• *Probleme der Zugehörigkeit zum Bundesverwaltungsamt* 199. Das fachliche Weisungsrecht über die Zentralstelle hat das Auswärtige Amt, die Organisationsgewalt obliegt jedoch dem zum Geschäftsbereich des Bundesministeriums des Innern gehörenden Bundesverwaltungsamt. Für die Zentralstelle ergeben sich aus der Eingliederung in das Bundesverwaltungsamt und ihrer Stellung zwischen Auswärtigem Amt und Bundesministerium des Innern Probleme. Allerdings hat das Bundesverwaltungsamt der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Rahmen seiner Möglichkeiten geholfen und Verständnis für die besondere Aufgabenstellung der Zentralstelle gezeigt.

• *Erweiterung des Aufgabenbereichs* 200. Die Kommission empfiehlt die Erweiterung zu einer „Zentralstelle für die internationale Zusammenarbeit im Bildungswesen“. Sie sollte, um u. a. so eine engere Kooperation mit dem Bundesminister für wirtschaftliche Zusammenarbeit zu erreichen, neben der zentralen Planung, Verwaltung, Koordination, Aufsicht und Inspektion im Bereich des Auslandsschulwesens und den dazu gehörenden Aufgaben der Berufsvorbereitung und der Berufsorientierung auch im Bereich der Berufsbildung tätig sein. Sie wäre an den entsprechenden Maßnahmen des Bundesministers für wirtschaftliche Zusammenarbeit in der Bildungshilfe zu beteiligen.

201. Die Zentralstelle könnte gleichzeitig das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder von Verwaltungsaufgaben entlasten und folgende Arbeitsbereiche mit den gegenwärtig zum Teil schon bestehenden Organisationseinheiten übernehmen:

- die Zentralstelle für das ausländische Bildungswesen, die sich mit Fragen der Bewertung ausländischer Bildungsnachweise befaßt und deren beratende Tätigkeit ausgebaut werden soll; im Zusammenhang damit steht auch die beabsichtigte Errichtung eines Ständigen Ausschusses aus Vertretern der Länder, der Hochschulen und des Bundes, der zur Vereinfachung des Verfahrens der Anerkennung von Zeugnissen beitragen soll,
- den Pädagogischen Austauschdienst, der sich mit dem Austausch von Lehrkräften und Schülern befaßt,
- die Sammlung, Auswertung und Übersetzung von Dokumenten und Informationen aus dem Bereich der internationalen Organisationen (UNESCO, OECD, Europarat) und der Europäischen Gemeinschaft und die systematische Weiterleitung an Stellen des Bundes, der Länder, der Gemeinden und der Mittlerorganisationen,
- die Betreuung der Europäischen Schulen.

Die Humboldt-Schule in San José (Costa Rica)

Werner Krauss, San José

An der Humboldt-Schule in San José (Costa Rica) werden 500 Kinder unterrichtet. Auf den zweijährigen, obligatorischen, schulvorbereitenden Kindergarten folgen 6 Jahre Primaria und 5 Jahre Secundaria. Augenblicklich werden 40 % der Kinder „muttersprachlich deutsch“ unterrichtet. Der Rest erlernt Deutsch als Fremdsprache nach „Komm bitte“ und ab der 3. Klasse nach „Vorwärts“. Für 15 % der Kinder dürfte Deutsch wirklich Umgangssprache sein, d. h. in den „Deutschgruppen“ befinden sich auch die Schüler, für die Deutsch lediglich Ergänzungssprache ist, so daß diese Gruppen in bezug auf den Leistungsstand sehr heterogen sind.

Nach 11 Schuljahren erreichen die Schüler die kostarikanische Hochschulreife, jedoch ist seit 1973 der Zugang zur Universität von einer Aufnahmeprüfung abhängig, der zunehmend die Funktion eines Numers clausus zukommt. Diese Prüfung, von der bedeutendsten Universität des Landes (*Universidad de Costa Rica*) ausgerichtet und ausgewertet, erfaßt alle Sekundarschulen des Landes (etwa 150) und bestätigt den hohen

Leistungsstand der Privatschulen und natürlich auch der Humboldt-Schule (1973: Platz 2; Ergebnis 1974 liegt noch nicht vor). Der so offengelegte Vorsprung mancher Privatschulen hat nicht überall Begeisterung ausgelöst. Die Humboldt-Schule ist voll in das kostarikanische Schulsystem eingegliedert und unterrichtet nach kostarikanischen Lehrplänen. Die Einhaltung der Pläne wurde lange sehr streng kontrolliert. Inzwischen haben einige einander zum Teil wieder aufhebende Schulreformen etwas Spielraum geschaffen. Ein besonderes Kapitel sind die großzügigen kostarikanischen Vorrückungsbestimmungen, auf die später noch eingegangen wird.

Um einigermaßen auslesen zu können, mußte die Schule eine interne Regelung schaffen, die zwar nicht über die Versetzung, wohl aber über das Einschreiberecht für das nächste Schuljahr entscheidet. (Wegen nicht ausreichender Deutschkenntnisse kann die Einschreibung für das folgende Jahr verweigert werden.) Durch den so erzwungenen Schulwechsel entsteht den Schülern kein Nachteil, da Deutsch, obwohl als Unterrichtsfach und als Abiturfach seit dem 18. 4. 1970 anerkannt, nur zusätzlich unterrichtet wird.

Erst 1974 gelang es, die 4. Pflichtsprache, Französisch, in ein Wahlfach umzuwandeln und damit die hohe Stundenzahl in der Secundaria etwas abzubauen. Dadurch wird die Schule aber nicht zur „Einbahnstraße“, denn Französisch ist nur in den Klassen 7 bis 9 verbindlich, so daß zu Beginn des 10. Schuljahres nochmals eine Übergangsmöglichkeit an andere Schulen besteht.

Seit ihrer Wiedereröffnung 1955 entwickelte sich die Humboldt-Schule konsequent zu einer Begegnungsschule mit geringem Anteil rein deutschsprachiger Kinder, mit entsprechender Aufgabenstellung, abgewandelt und gemildert durch die von anderen lateinamerikanischen Staaten abweichende Sozialstruktur des Gastlandes. 1967 wurde erstmals nach dem Kriege ein *Bachillerato* an der Schule abgelegt.

Ab 1969 machten deutsche Behörden die Unterstützung der Schule zunehmend von Auflagen im pädagogischen Bereich abhängig. Gefordert wurde die Intensivierung und bessere Durchorganisation des Deutschunterrichts, ein Wachstumsstopp (Zweizügigkeit nur im Kindergarten und in den beiden ersten Jahren der Primaria), die Einführung der Schlußprüfung in der 10. Klasse (ab 1972) und des Sprachdiploms II (ab 1974).

Mit deutscher Hilfe (Baukosten) entstand in den Jahren 1970 bis 1972 ein moderner Schulkomplex mit Turnhalle und Freisportanlagen. Ein 25-m-Schwimmbecken steuerten die Eltern bei.

Während sich so die Schule den Anforderungen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen anpaßte, versuchten Schulleitung und Schulvorstand durch das Angebot einer „Umstrukturierung“ 1972 auf die erkennbaren Entwicklungstendenzen einzugehen. Eine Zusammenarbeit mit der Lehrerbildungsanstalt des Landes wurde angebahnt und führte dazu, daß ein Lehrer der Schule für 2 Jahre dorthin überwechselte; das Lehrerkollegium befand sich in einer sehr aktiven Phase und nahm sich kritisch der Lehr- und Umstrukturierungspläne an.

Wenn man die Bedingungen des Schulortes abschätzt, war der von der Schulleitung eingeschlagene Weg in Richtung auf eine Schule des Modells II logisch. Costa Rica liegt eingebettet in den riesigen spanischen Sprachraum Lateinamerikas und im direkten Einflußgebiet der USA. Soweit überhaupt ein Bedürfnis zum Erlernen von Fremdsprachen besteht, richtet sich dieses auf Englisch, da u. a. die Ausbildung in praktisch jedem

gehobenen Beruf durch Studien oder Lehrgänge in den USA erst die rechte Weihe bekommt. An zweiter Stelle steht, wegen der traditionellen kulturellen Bindungen an Frankreich und der konsequenten französischen Kulturpolitik Französisch. Deutsch als Sprache folgt unter „ferner liefen“ und stellt für die einheimische Bevölkerung an sich kein Angebot dar. Dies wird es bestenfalls als Träger einer geistigen Tradition, einer Denkdiziplin und Methodik, von der man hofft, daß sie in den von deutschen Lehrern unterrichteten Fächern vermittelt wird.

Eltern, die nicht dem deutschen Kulturraum direkt verbunden sind, taxieren die Möglichkeit, die ihnen die Humboldt-Schule bietet, zu Recht sehr nüchtern ein und überlegen sehr wohl, ob sich die hohe Belastung ihrer Kinder durch das Erlernen einer zusätzlichen oder schwereren Sprache auszahlt. Einer deutschen Schule nach dem Modell I, die auch noch den Leistungsnachweis durch die Sprachdiplome I und II fordert, wäre wahrscheinlich ein Kümmerdasein beschieden. So sind die Bemühungen um den Erhalt einer hohen Zahl deutscher Lehrer, wenigstens in der Secundaria, sehr wohl verständlich.

Da die Planungen der Schule das Einverständnis der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen gefunden hatten, waren, als man 1972 in das neue Schulgebäude umzog, die Weichen in Richtung auf das Modell II gestellt, und man glaubte, ruhig in eine wenigstens vorläufig gesicherte Zukunft sehen zu können.

Glaubte! Denn für einen Teil der Eltern war die Humboldt-Schule nicht mehr das, was sie für ihre Kinder ausgewählt hatten. Sie hatten sie als Privatschule verstanden, deren Struktur nach ihren Wünschen zu gestalten war. So mußten sie die Vorschläge, die aus der Bundesrepublik kamen, als eine unerwünschte Einmischung in ihre Angelegenheiten mißverstehen. Zu diesem Mißverständnis trug wesentlich mit bei, daß man vor einigen Jahren den deutschen Schulverein in der *Institución Cultural Germano-Costarricense* aufgehen ließ und die Zwangsmitgliedschaft aller Eltern in dieser Institution beschloß. Daher ist die Gesamtheit der Eltern Träger und Eigentümer der Schule. Diese Organisationsform entspricht dem im Gastland entwickelten Clubdenken und brachte vielen Eltern Mitspracherecht an einem Vermögen, zu dessen Bildung sie nichts beigetragen hatten. Da die Bundesrepublik wegen der Übernahme der Baukosten für das neue Schulgebäude Sicherheiten forderte, war man zunächst, und um den Schulbau zu sichern, mit einer gewissen Einschränkung dieses Mitspracherechtes einverstanden, die darin bestand, daß als Voraussetzung für die Wählbarkeit in den Schulvorstand deutsche Sprachkenntnisse gefordert wurden. Bald nach Fertigstellung der Schulgebäude begann man aber, diese Beschränkung als Diskriminierung zu empfinden.

Seitdem die Auseinandersetzungen um die künftige Struktur der Schule oder um ihren Fortbestand nicht mehr den Vordergrund beherrschen, kehrte man zum Schulalltag zurück, wenn auch unter erschwerten Bedingungen. Die erste Klasse der „neuen Sekundarstufe“ arbeitet zufriedenstellend, eine Untersuchung durch das Erziehungsministerium – die Schule war wegen „Diskriminierung“ kostarikanischer Eltern, Lehrer und Schüler angezeigt worden – führte nicht zu direkten Folgen. Erneute Verhandlungen um eine Regierungsvereinbarung über die Humboldt-Schule ließen sich absehen. Schlußprüfung und Sprachdiplom konnten in Ruhe vorbereitet und durchgeführt werden. Der große Berg pädagogischer Arbeit, der in den letzten Jahren liegengeblieben war, wird wieder sichtbar und muß angegangen werden.

Der Deutschunterricht für spanischsprachige Kinder hatte schon vor einigen Jahren durch die Einführung von „Vorwärts“ eine funktionsfähige und auf das Sprachdiplom ausgerichtete Form erhalten. Die so unterrichteten Klassen rücken allmählich herauf. In diesem System erscheint die Schlußprüfung noch als Fremdkörper. Sie ist daher auch geführt und läßt sich nur mit einer Differenzierung der Anforderungen in den Sprachen je nach der Muttersprache der Kinder an die Bedingungen der Schule anpassen, wie es im Deutschen schon in den beiden Vorjahren geschehen ist. Trotz aller Bedenken und trotz der unübersehbaren Problematik, die der Prüfung innewohnt, würde die Schule ungern auf sie verzichten, denn nach Wegfall eines zentralen *Bachillerato* bleibt die Schlußprüfung im 10. Schuljahr das einzige alle Fächer umfassende Examen und setzt Leistungsnormen und ein Arbeitsniveau, das auf die gesamte Arbeitshaltung der Schule einwirkt und auch im Sprachdiplom zu Buche schlägt. Die Organisation des muttersprachlich deutschen Unterrichts blieb leider in den Anfängen stecken. Sie rückt jetzt in den Vordergrund und bekommt neue Aspekte durch die geplante Neuausrichtung der Primaria auf solche Kinder, die vom Elternhaus Deutschkenntnisse mitbringen (sprachorientierte Einschulung in die Primaria). Wie weit dadurch eine weitere, an sich notwendige Differenzierung oder Teildifferenzierung nach Deutsch als Umgangs- und Ergänzungssprache machbar ist, muß sich zeigen, wenn die von einer Arbeitsgruppe in Angriff genommene Gesamtplanung für den muttersprachlichen Deutschunterricht vorliegt und erprobt wird.

Bedauerlicherweise ließen der Deutschunterricht für spanischsprachige Kinder wie auch der Unterricht in spanischsprachigen Fächern in einigen Klassen der Primaria viele Wünsche offen. Es fehlte bis zur Stunde die Bereitschaft des Schulvorstandes, den Ortskräften Gehälter anzubieten, die die Arbeit an der Schule attraktiver machen könnten. Hier ist ein Umdenkprozeß im Gange. Da unglücklicherweise auch noch deutschsprachige Ortskräfte von einem Tag auf den anderen ausschieden und der Schulvorstand nicht alle Ersatzmöglichkeiten nützen wollte, mußte auf Aushilfskräfte zurückgegriffen werden, für die Deutsch selbst Fremdsprache ist. Dadurch wurde auch die von der Zentralstelle seit langem geforderte Umstellung des Mathematikunterrichts in der Primaria auf die Muttersprache unvermeidlich, obwohl der Augenblick für diesen Schritt nicht der günstigste war.

Die Zurückhaltung des Schulvorstandes bezüglich der Lehrergehälter ist erklärlich: Die Umstellung der Unterstützung der Schule durch die Bundesrepublik von Defizitdeckung auf Bezuschussung trifft zusammen mit einer starken Inflation, mit steigenden Lehrergehältern, mit dem Auflaufen beträchtlicher Reparaturkosten an den Schulgebäuden, die vor allem auf schlechte Bauausführung zurückgehen, und mit der Notwendigkeit, an einige ausscheidende Lehrer oder solche, deren Vertrag geändert worden war, die gesetzlichen Abfindungssummen zu zahlen. Da während der Zeit der Defizitdeckung Rücklagen nicht gebildet werden konnten, mußten diese Beträge aus dem laufenden Haushalt gedeckt werden; dazu mußte den Eltern ein Reparaturkostenzuschlag abverlangt werden, der die Wogen der Empörung hoch gehen ließ. Dem so bis an die Grenzen des Möglichen belasteten Haushalt meinte der Schulvorstand die Kosten der seit Jahren fälligen Kurskorrektur nicht auch noch zumuten zu können.

Die stetige Sorge um die Erhaltung, wenn nicht Steigerung des Leistungsniveaus deckt noch eines der großen Strukturprobleme auf, in dem die Schule steckt: ausgerichtet auf einige deutsche Prüfungen, steht sie im Widerspruch zu den Leistungsmöglichkeiten und

-erwartungen, die das praktisch unverzweigte Schulsystem des Gastlandes vorgibt, und darüber hinaus – und das ist wohl noch schwerwiegender – zu den pädagogischen Theorien der Zeit, für die Costa Rica, das schon immer auf seine Bildungstradition stolz war, ungemein aufgeschlossen ist. Erst in den letzten Jahren wurden in Zusammenarbeit mit UNESCO-Experten höchst moderne Schulgesetze erlassen, die dazu noch laufend der Entwicklung der pädagogischen Theorien und den gesellschaftspolitischen Planvorstellungen angepaßt werden.

Die alte Gliederung der Schule in *Primaria* und *Secundaria* wird von einer neuen Strukturierung aus 3 Dreijahreszyklen (*Educación básica*) und einem anschließenden Zweijahreszyklus überlagert. Die Schulpflicht schließt das 9. Schuljahr ein. Eine Versetzung erfolgt in der *Educación básica* jeweils im 2. und 3. Jahr des Zyklus (bis Ende 1975 nur alle 3 Jahre). Dem Schüler soll damit die Möglichkeit gegeben werden, auftretende Leistungsmängel sofort und ohne Zeitverlust auszugleichen. (Das Abgehen von der ursprünglich verordneten dreijährigen Versetzung ist auf Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis zurückzuführen.)

Darüber hinaus kann jeder Schüler, der am Ende einer Beurteilungsphase ungenügende Leistungen in einzelnen Fächern aufweist, über zwei Nachprüfungstermine in die nächsthöhere Einheit aufrücken. So sollen möglichst alle Schüler zum Abschluß der *Educación básica* geführt werden.

Wesentlichen Nachdruck legt die Schulgesetzgebung auf die Einübung von Sozialverhalten. 40% der Note, die in jedem Fach erteilt wird, der gesamte „mündliche“ Bereich, betrifft die Bewertung des Verhaltens (Beteiligung, Verantwortungsbewußtsein, Bereitschaft zur Zusammenarbeit, Kreativität, Initiative).

Große Bedeutung kommt der Schülermitverwaltung zu (*Gobierno estudiantil*), die seit 1975 streng nach den Wahlgesetzen des Landes gewählt wird. Damit sollen die Spielregeln der repräsentativen Demokratie eingeübt werden. Dem eigentlichen „Wahlkampf“ wird eine ganze Schulwoche gewidmet. Das dann gewählte Parlament hat weitgehende Rechte; z. B. sollten Vertreter des *Gobierno estudiantil* auch an den Lehrerratssitzungen teilnehmen.

Die Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler und die Individualisierung des Lernprozesses soll durch eine schulpsychologische Abteilung, die an jeder Schule einzurichten ist, unterstützt werden (*Orientación*).

Im 3. Zyklus schließlich ist Ergänzungs- und Zusatzunterricht für Schüler, deren Leistungen nicht dem geforderten Niveau entsprechen, vorgeschrieben. Die für das Leistungsdefizit verantwortlichen Lernhindernisse sollen dabei in Zusammenarbeit mit der schulpsychologischen Abteilung gefunden und überwunden werden. Gleichzeitig ist ein Übergang von der bekannten lateinamerikanischen Lernschule auf eine Arbeitsschule eingeleitet, in der die Schüler das Lernen lernen sollen. Die Schüler des dritten *Ciclo básico* müssen die Lernstoffe selbst erarbeiten und ihren Kameraden in Referaten darstellen. Die Erfolgsaussichten dieser Arbeitsweise sind hier nicht zu diskutieren.

Ohne Zweifel ist im Lande extreme Auslese offiziell nicht gefragt. Das Erziehungsministerium schickt sich sogar an, Lehrer, die einen zu hohen Prozentsatz niedriger Zensuren geben, zu überprüfen. Andererseits beginnen auch hier die Universitäten überzulaufen, und es wird wichtig, wer im Rennen um die Zulassung zum Studium vorne liegt. Diese Konkurrenz zwischen den Schulen ist längst entschieden.

Die zweite Universität des Landes (*Universidad Nacional*) geht deshalb zu einem Aufnahmeverfahren über, das den Wettstreit zwischen den Schulen ausschließt und ihn dafür in jede einzelne Schule hineinlegt: die besten 25 % jeder Abschlußklasse sollen zum Studium zugelassen werden. Entscheidend für die Zulassung ist nicht mehr das absolute Leistungsniveau auf Landesebene, sondern das relative Leistungsniveau innerhalb der Schule. Damit bekommen auch die Schüler aus weniger leistungsfähigen Schulen der Provinz eine echte Chance zum Studium. Aber wie steht es mit der „Elite“, die nach einer Auslese über Jahre und nach Schlußprüfung und Sprachdiplom übriggeblieben ist, wenn davon auch nur 25 % zum Studium kommen?

Die Übernahme dieses Aufnahmeverfahrens durch die Hauptuniversität des Landes (*Universidad de Costa Rica*) steht noch nicht zur Debatte; sie müßte aber notwendigerweise eine Umlenkung der Schülerströme bewirken. Doch ist es verfrüht, Vorhersagen über die Weiterentwicklung der Aufnahmeverfahren an die Universität zu machen.

Augenblicklich mindern solche Überlegungen die Attraktivität der Humboldt-Schule noch nicht. Sehr wohl erleidet sie aber eine erhebliche Beeinträchtigung ihrer Anziehungskraft durch den Abbau der Primaria. Anders als in den Ländern, die für das Modell II Pate gestanden haben, fängt man, soweit überhaupt an einer Privatschule Interesse besteht, im Kindergarten an und beläßt die Kinder nach Möglichkeit bis zum Schulabschluß an ein und derselben Schule.

Damit wird der für die 5. Klasse (neue Sekundarstufe) in Frage kommende Schülerkreis erheblich – und zwar um die zahlungsfähigen Familien – eingeschränkt. Die verbleibenden Adressaten aus der unteren Mittelklasse, Lehrer-, Universitätsprofessoren- und Beamtenkinder, sind zwar interessant, können aber nur mit Stipendien an die Schule gebracht werden, wenn es nicht gelingt, das Schulgeld drastisch zu senken. Durch die Vergabe von Stipendien werden zwei Gruppen von Schülern geschaffen. Eltern, die für ihre Kinder Stipendien in Anspruch nehmen, stufen sich damit selbst sozial herunter, was besonders für den Mittelstand schmerzhaft ist. Von solchen Eltern wird demnach ein hohes Opfer gefordert. Soweit sie bereit sind, es für ihre Kinder zu bringen, ist damit zu rechnen, daß sie gegenüber dem Vergeber der Stipendien emotional auf Distanz gehen, besonders da man auch auf offizieller Seite – und das ist symptomatisch für die Grundhaltung im Gastlande – beginnt, Stipendien als entwürdigend zu betrachten. So scheint Schulgeldsenkung überhaupt der einzige gangbare Weg, um dem Odium der Privilegiertenschule zu entgehen.

Da die Zentralstelle bis zu einer bestimmten Obergrenze jeweils nur die Hälfte der Stipendien trägt, während die andere Hälfte aus den Schulgeldern der übrigen Eltern aufgebracht werden muß, drohen diese Schulgelder in eine Höhe zu rücken, bei der sich für viele der voll zahlenden Eltern die Frage der finanziellen Grenzbelastung stellt. Im Kindergarten macht sich die abschreckende Wirkung hoher Schulgelder schon jetzt bemerkbar, denn die Schule verfügt leider nicht über die Elternschaft, bei der Geld nicht ins Gewicht fallen würde. Was aber heute eine gezielte Maßnahme ist, um ohne Kampf die Neueinschreibungen in den Kindergarten zu bremsen, kann morgen zum unkontrollierten Exodus der Schüler führen.

Der Katalog der Probleme ist damit bei weitem nicht erschöpft. Wohl packen Kollegen erfreulich selbständig und eigenverantwortlich zu; das hohe Niveau und die Öffentlichkeitsarbeit in Kunsterziehung, der Aufbau einer Theatergruppe und von Neigungs-

gruppen im Sport, die Hinführung der Schüler an soziale Probleme mit Hilfe eines Unterstützungsprogramms für unterernährte Kinder sind Beispiele dafür. Aber was müßte nicht alles geschehen! Die einseitige Ausrichtung auf die Leistungsfächer müßte abgebaut, der Musikunterricht belebt, der Unterricht in Leibeserziehung auf die volle Ausnützung der vorhandenen Sportanlagen ausgerichtet werden usw. Darüber stehen die ständigen Überlegungen, wie es weitergehen soll und kann.

Die Deutsche Schule in San José ist sicher ein extremes Beispiel für die Schwierigkeiten, die die Umstrukturierung mit sich bringen kann, und mag nicht repräsentativ sein. Vielleicht liegt das auch mit daran, daß die schon erwähnte französisch-kostarikanische Schule, die vor einigen Jahren auf Grund einer Regierungsvereinbarung die Arbeit aufnahm, ein Kontrastprogramm zur Humboldt-Schule anbietet. Sie begann mit einer Secundaria, schaltete aber später eine Primaria und jüngst einen Kindergarten vor, damit die Kinder sich schon frühzeitig in die Zweisprachigkeit einleben können. Kann man dann eigentlich von Eltern und Behörden erwarten, daß sie, dieses Beispiel vor Augen, uns gerade die entgegengesetzte Argumentation abnehmen, mit der wir den Abbau des zweisprachigen Kindergartens und der zweisprachigen Primaria begründen?

Jedenfalls, der Weg vorwärts zu neuen Formen und zurück zur Normalität ist mühsam. Standortbestimmung und Rückblick machen nachdenklich. Haben die Entscheidungen früherer Schulvorstände und die Anregungen der Zentralstelle auf den richtigen Weg geführt? Gibt es überhaupt einen Weg? Noch hoffen wir es.

Zum Glück hat die Schule in den vergangenen schwierigen Jahren und bis zum heutigen Tage immer auf die verständnisvolle Hilfe und Unterstützung der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland vertrauen können. Dieser entscheidende Einsatz kann von vielen in seiner ganzen Bedeutung gar nicht gewürdigt werden. Wäre es aber möglich, so müßten die Freunde der Humboldt-Schule die Botschaft mit Dank überhäufen.

Die Tätigkeit des Counselors in der Deutschen Schule Washington, D. C.

Horst Breckwoldt, Washington

Während des Schuljahres 1974/75 wurde die Stelle eines Counselors (Schulberater) in der Deutschen Schule Washington eingeführt. Ursprünglich wurde der Counselor im September 1974 für zwei Wochenstunden eingestellt, im Februar 1975 erhöhte sich die Stundenzahl auf zehn Wochenstunden. Die erste Hälfte des Schuljahres wurde darauf verwandt, die speziellen Bedürfnisse der Schule und der Schüler zu erfassen. Dies geschah durch Beobachtung, Teilnahme am Unterricht, Beteiligung an außerschulischen Veranstaltungen der Schüler und intensive Gruppen- und Einzelgespräche mit Schülern aller Klassen, Eltern und Lehrern. Daneben hielt der Counselor ständig Kontakt mit dem Elternbeirat und der Schülermitverwaltung.

Auf Grund der daraus abgeleiteten Bedürfnisse und Probleme wurde ein Counseling Programm entwickelt. Der Leitgedanke dieses Programms ist

1. jedem Schüler zu helfen, seine Fähigkeiten voll zu entwickeln und
2. ihm den Lernprozeß optimal zu gestalten.

Hierbei laufen die Ziele des Counseling Programms parallel zu denen des gesamten Lehrplanes, d. h. Förderung der Entwicklung des Individuums, Entfaltung der geistigen und körperlichen Fähigkeiten, Vorbereitung auf die weitere Berufsausbildung und ein kontinuierliches, harmonisches Heranwachsen der Persönlichkeit vom Kindergarten bis zur dreizehnten Klasse. Der Counselor befaßt sich in erster Linie mit Lernhilfe, d. h. er hilft dem einzelnen Schüler, seinen Möglichkeiten entsprechend seine Fähigkeiten, Interessen und Ziele optimal zu nutzen und zu verfolgen; indem er ferner hilft, eine Atmosphäre zu schaffen, die für die individuellen Bedürfnisse des einzelnen Schülers Verständnis hat, und dem Schüler hilft, Anleitung und Identität zu finden. Um diese Ziele zu erreichen, arbeitet der Counselor in ständiger enger Zusammenarbeit mit dem Schulleiter, dem Kollegium, den Eltern und Schülern. Das Counseling erfolgte auf allen Ebenen sowohl in Einzelgesprächen als auch in Gruppen.

Eine weitere wichtige Aufgabe des Counselors ist die Studienberatung. Dies betrifft hauptsächlich Klasse 13 sowie all diejenigen Schüler, die die Schule in verschiedenen Klassen verlassen, um auf amerikanische Schulen überzuwechseln (z. B. aus Klasse 10, die nicht am Lateinunterricht teilnehmen). Der Counselor gibt den Schülern eine gründliche Einführung für ihr weiteres Studium an europäischen, aber auch an amerikanischen Universitäten, falls unsere Schüler infolge des Numerus clausus in Deutschland keinen Studienplatz finden sollten. Ferner arbeitet der Counselor Unterlagen aus, die alle Informationen bezüglich Aufnahmeverfahren, Terminologie, Bewerbung, Lehrpläne und Aufnahmeprüfungen für Colleges in den USA enthalten. In Treffen mit Eltern und Schülern werden regelmäßig „Laufbahnberatungen“ erteilt. Es werden Verbindungen mit amerikanischen Universitäten aufgenommen, und Schulleiter guter High Schools (privat und öffentlich) sowie die Universitätsbehörden werden über den besonderen Charakter der Deutschen Schule Washington eingehend informiert. Der Counselor überträgt ferner deutsche Zeugnisse in das amerikanische Notensystem. Als Ergebnis dieser Bemühungen gelang es in diesem Jahr erstmalig, Abiturienten der Deutschen Schule Washington die Aufnahme an so renommierten Universitäten wie Yale, Princeton, Berkeley, Dartmouth, Mt. Holyoke, Georgetown und George Washington zu ermöglichen..

Die Deutsche Schule Washington – wie jede Auslandsschule – ist gekennzeichnet durch eine sehr starke Fluktuation ihrer Schülerschaft. Wie psychologische Forschungen bewiesen haben, führt häufiger Schulwechsel bei Kindern zu Desorientierung und Zerstörung des menschlichen Rückhaltsystems, das für das produktive und kreative Funktionieren des Individuums erforderlich ist. Die Schule ist ein beherrschender Faktor im Leben der Schüler. Sie trägt daher die Verantwortung, den Schülern behilflich zu sein, ein System menschlichen Rückhalts wieder aufzubauen. Die Tätigkeit des Counselors und die Entwicklung einer Schulgemeinschaft helfen bei diesem Prozeß. Der Counselor trägt unter anderem dazu bei, in Zusammenarbeit mit den Lehrern außerschulische Aktivitäten zu planen, die der harmonischen Entwicklung der geistigen, sozialen und persönlichen Bedürfnisse der Schüler dienen.

Zusätzlich bereitet der Counselor Programme vor, die die Deutsche Schule Washington in der amerikanischen Öffentlichkeit bekannt machen. So wird in diesem Jahr die Deutsche Schule durch verschiedene Veranstaltungen im Rahmen der Zweihundertjahrfeier

der USA in die Öffentlichkeit treten. Die Vorbereitungen hierfür liegen in den Händen des Schulleiters und des Counselors. So ist der Counselor ein ideales Bindeglied zwischen der Schule und dem Gastland und fest integrierter Bestandteil der Deutschen Schule Washington.

Die Schulpsychologin der Deutschen Schule Washington ist eine voll ausgebildete Lehrkraft mit Staatsexamen (Fakultas für Deutsch und Geschichte).

Die Ausbildung eines Counselors umfaßt nach dem Staatsexamen 5 Jahre Unterrichtserfahrung und ein Spezialstudium von 4 Semestern.

Schwerpunkte der Ausbildung sind dabei

Psychologie (Lernpsychologie, Entwicklungspsychologie, Sozialpsychologie, Studium des Individuums, Einzel- und Gruppenberatungsmethoden, Gruppendynamik), auch die Handhabung und Interpretation von Tests (Intelligenz, Sozialverhalten, Schulleistung, Interessen und Schwerpunkte),

ferner Berufs- und Laufbahn-Information und Beratungsausbildung und Organisation, Aufbau und Verwaltung eines Schulberatungssystems.

Es folgen 1 Jahr Beratungspraktikum im Schuldienst und 2 Jahre Praktikum außerhalb des Schuldienstes (z. B. psychologische Beraterin in einer größeren Firma).

Der Counselor ist nicht Mitglied des Kollegiums, sondern gehört der Schulverwaltung an und ist somit enger Mitarbeiter des Schulleiters.

Aus persönlicher Erfahrung möchte ich hinzufügen, daß die Zusammenarbeit mit unserem amerikanischen Counselor in jeder Weise vorbildlich und für das ganze Schulleben von größtem Nutzen ist.

Zur Veranstaltung von Kulturwochen

Ernst Seebass, Guayaquil

Seit einigen Jahren veranstaltet die Deutsche Schule Guayaquil jährlich eine Kulturwoche mit dem Ziel, ein aktuelles Thema in den Mittelpunkt des schulischen Geschehens einer Woche zu stellen. Die Schüler aller Jahrgänge sollen ihrem Alter und ihren Fähigkeiten entsprechend dazu beitragen, ein wichtiges Thema aus verschiedener Sicht zu erforschen, wobei sie voneinander lernen, miteinander zu einer Gesamtschau kommen und den Zusammenhang verschiedener Wissenschaftsbereiche und ihrer Unterrichtsgebiete entdecken. Die Schüler treten mit ihrer Umwelt in Kontakt, sammeln praktische Erfahrungen und versuchen selbständig wissenschaftlich zu arbeiten, indem sie befragen, nachschlagen, aufzeichnen, vergleichen und auswerten. Eltern und Öffentlichkeit werden durch die Abendveranstaltungen intensiver am Schulgeschehen beteiligt und erfahren, wie ihre Kinder dem Zeitgeschehen bewußt und kritisch gegenüberstehen. Die praktische Durchführung soll an einem Beispiel gezeigt werden.

Wahl des Themas

Im Schuljahr 1974/75 wählten wir für die Kulturwoche das Rahmenthema „Bevölkerung“, denn das Jahr 1974 bot dafür zwei besondere Anlässe: Da Bevölkerungswachstum und Geburtenkontrolle auf einem Weltkongreß in Budapest 1974 besonders von den lateinamerikanischen Staaten diskutiert worden waren, rückte dieses Thema in das weltpolitische Interesse, und auch die Zeitungen Guayaquils brachten dazu viele Kommentare. Zum andern war im Juni 1974 eine Volkszählung in Ekuador, die im Vergleich mit den beiden vorhergehenden Zählungen eine Fülle von aufschlußreichen Ergebnissen geliefert hatte. Schüler und Lehrer wählten gemeinsam folgende Unterthemen aus:

Die Entwicklung der Weltbevölkerung und der Bevölkerung Ekuadors – Familienplanung – Die Ernährung des Menschen – Jugend und Alter, Extreme menschlicher Existenz – Die Bevölkerungsentwicklung im Amazonasbecken Ekuadors unter dem Einfluß der Erdölfunde.

Erarbeitung der Themen

Das erste dieser Themen wurde zunächst von Schülern des 6. Schuljahres behandelt, die ihr Material für die Statistiken bei den staatlichen und städtischen Behörden besorgen mußten. Die Ergebnisse verdeutlichten sie in Grafiken auf großen Plakaten und mit Hilfe des Tageslichtprojektors; dabei wurde die Bevölkerungsexplosion Ekuadors sehr eindrücklich veranschaulicht (Verdoppelung in ca. 23 Jahren).

Neben diese Referate traten weitergehende Untersuchungen von Schülern des 10. Schuljahres, die Zukunftsprognosen aufstellten über die Weltbevölkerung im nächsten Jahrhundert unter Zugrundelegung der Entwicklung der letzten Jahre. Der Bevölkerungsstatistik wurden die statistischen Prognosen über Nahrungsmittelproduktion und Bodenschätze gegenübergestellt; diese Daten beschafften sich die Schüler in Bibliotheken, Universitäten und öffentlichen Ämtern. Die Schüler selbst stellten als Ergebnis ihrer Untersuchungen die Forderung einer weltweiten Familienplanung auf. Zu diesem Thema konnte als Referent einer der offiziellen Vertreter Ekuadors auf dem Weltkongreß in Budapest gewonnen werden, und es ergab sich eine Abendveranstaltung mit sehr lebhafter Diskussion zwischen Eltern, Lehrern, Schülern und dem Referenten.

Neben der Beschaffung von statistischem und wissenschaftlichem Material bei Behörden gingen die Schüler auch selbst in die Stadt, um die Bevölkerung zu befragen. Zum Thema Ernährung notierten Schüler des 8. Schuljahres die Preise aller Grundnahrungsmittel in den Stadtvierteln. Gleichzeitig befragten sie die Bevölkerung nach ihren Mahlzeiten. So konnten sie ein sehr klares Bild gewinnen von den Lebenshaltungskosten bei richtiger Ernährung in Gegenüberstellung zur tatsächlichen Ernährung verschiedener Bevölkerungsschichten. Ergänzt wurde dieses Bild durch das Referat eines bekannten Ernährungswissenschaftlers am selben Abend, der ausgehend von der chemischen Umsetzung im Körper Wege zur ökonomischen und richtigen Ernährung des Menschen zeigte.

Das Thema „Jugend und Alter“ behandelten die Schüler aus biologischer und soziologischer Sicht in direkter Anlehnung an den Lehrplan, so daß hier ein sehr enger Bezug zum Unterricht bestand.

Für das in Ekuador hochaktuelle Thema „Die Bevölkerungsentwicklung im Amazonas-

becken Ekuadors unter dem Einfluß der Erdölfunde“ unternahm ein Lehrer mit einer Schülergruppe eine einwöchige Studienfahrt in die erschlossenen Gebiete des Amazonasbeckens. Mit sehr großem persönlichem Einsatz führten die Schüler Befragungen nach einem vorher erarbeiteten Fragenkatalog in der Bevölkerung durch und besuchten Gemeindeverwaltungen und andere Behörden. Es zeigte sich, daß die Schüler fähig waren, selbständig wissenschaftlich zu arbeiten und Einzeldaten zu einem Ganzen zu ordnen. Für die Schüler entstand ein klares Bild von den Problemen, die solch eine rasche Entwicklung ihres Landes aufwirft. Sie erlebten das Nebeneinander von Steinzeitkultur und moderner Technik in den Camps der Erdölgesellschaft. Sie stellten aber auch fest, wie rücksichtslos der natürliche Reichtum des Landes an Wald und gutem Boden zerstört wurde und wie schwierig es für die staatlichen Organisationen ist, verwüstetes Urwaldgebiet landwirtschaftlich wieder zu sanieren.

Ablauf der Kulturwoche

Die Schüler der verschiedenen Jahrgänge bereiteten zu den gegebenen Themen ihrem Alter entsprechend Referate vor, meist in sehr enger Zusammenarbeit mit dem Lehrer, aber auch in Eigenverantwortung, besonders die älteren Schüler. Sie probten vor den Veranstaltungen das freie Vortragen und waren untereinander strenge Kritiker. Die vorbereitenden Referate wurden im Lauf der Kulturwoche am Vormittag in Unterrichtsstunden und am Abend in Sonderveranstaltungen für eine breitere Öffentlichkeit gehalten. Die vortragenden Schüler brachten Bildmaterial, selbstgezeichnete Skizzen und Übersichten sowie Fotos und Diapositive mit. Den Rahmen der Veranstaltungen bei dieser Kulturwoche bildete die Fotoausstellung eines Kollegen mit dem Thema „Menschen in Ekuador“. Bei den Abendveranstaltungen mit geladenen Fachreferenten hatten die Schüler nach den einleitenden Referaten Gelegenheit, Fragen zu stellen und das erarbeitete Wissen mit den Fachleuten zu diskutieren. Gerade dieser Meinungsaustausch brachte den Schülern großen Gewinn.

Besonderer Dank und Anerkennung gebühren unseren ekuatorianischen Kollegen, die mit vielen Ideen den Gedanken der Kulturwoche aufgriffen und mit großer Einsatzbereitschaft den Schülern bei der Vorbereitung und Durchführung der Woche halfen.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – teilt mit:

Lernprogramme im Selbstunterricht

Die ZfA hat im Dezember 1975 die Broschüre „Lernprogramme im Selbstunterricht“ von Gernot Gilich herausgegeben.

Sie ist als Anleitung zum Einsatz von Lernprogrammen im Selbstunterricht gedacht. Deutsche Schüler im Ausland ohne Schulmöglichkeit und Schüler mit Nachholbedarf in einzelnen Fächern können durch diese Einführung selbständig oder mit Hilfe der Eltern Lernprogramme verschiedenster Fachbereiche durcharbeiten.

Die Broschüre bildet mit dem „Verzeichnis der Lernprogramme“ – Sonderdruck 1974 – Herausgeber: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen eine Einheit. Das Verzeichnis enthält Kurzbeschreibungen zu 721 Lernprogrammen der Fächer: Arbeitslehre (5), Biologie (7), Chemie (14), Datenverarbeitung, Informatik, Organisation, Planung (18), Deutsch (125), Englisch (21), Erdkunde (16), Fachkunde (32), Französisch – Griechisch (5), Latein (10), Mathematik (293), Musik (2), Physik (122), Politik, Sozialkunde, Geschichte (14), Religion (1), Technisches Werken – Technisches Zeichnen (7), Verkehrserziehung (4) und Wirtschafts- und Betriebswirtschaftslehre (25).

Für in Frage kommende Schüler können anhand dieses Verzeichnisses Lernprogramme ausgewählt und über jede Buchhandlung in der Bundesrepublik Deutschland bezogen werden.

Die ZfA hat den Auslandsvertretungen, den deutschen Schulen im Ausland und allen Goethe-Instituten je zwei Exemplare „Lernprogramme im Selbstunterricht“ und ebenso viele „Verzeichnisse der Lernprogramme“ kostenfrei zugestellt. Davon ist je ein Exemplar für die Bücherei bestimmt, das weitere kann auf Anfrage hin Schülern und Eltern überlassen werden. Zur Nachbestellung über die ZfA liegen Bestellformulare bei.

Sollten den genannten Institutionen in ihrem Amts- und Wirkungsbereich und Lesern dieser Zeitschrift deutsche Eltern mit schulpflichtigen Kindern ohne Schulmöglichkeit bekannt sein, so bittet die ZfA, diese in geeigneter Weise auf die beiden Broschüren aufmerksam zu machen und ihnen gegebenenfalls ein Bestellformular zwecks Weiterleitung an die ZfA zu übersenden.

Zeitschriftenversorgung 1976

Aus Rationalisierungsgründen erfolgt in der Zeitschriftenversorgung folgende Neuregelung: Anstelle der elfmaligen Belieferung pro Jahr werden ab 1976 nur noch an sechs Terminen Zeitschriften ausgeliefert, und zwar um den 29. 2., 30. 4., 30. 6., 31. 10. 1976 und um den 15. 1. 1977. Die Auslieferung erfolgt im Jahre 1976 *nicht* mehr durch den Elite-Verlag, Essen, sondern wird von der Buchhandlung Adalbert Carl, 5928 Laasphe, Bahnhofstraße 53, Postfach 110 + 120, vorgenommen.

Der Max Hueber Verlag hat sich dem neuen Auslieferungsrhythmus angepaßt und bringt die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ künftig in sechs Doppelheften heraus. Die Versendung von Vorausexemplaren dieser Zeitschrift durch Kurier über die zuständige Auslandsvertretung an alle außereuropäischen Schulen entfällt.

Somit werden alle Zeitschriften auf dem Postwege zugestellt. 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 einer Sendung liegen die Lieferscheine im Paket mit der höchsten laufenden Nummer. Ein Lieferschein (Farbe: blau) bleibt jeweils zur Kontrolle an der Schule. Der zweite Lieferschein (Farbe: rosa) ist unmittelbar nach dem Empfang der Zeitschriftensendung unterschrieben und mit dem Siegel der Schule versehen – ohne Anschreiben – auf dem Dienstweg an die ZfA zurückzusenden.

Die ZfA behält sich vor, Schulen, die ihre Lieferscheine nicht ordnungsgemäß ausgefüllt und unverzüglich zurückschicken, im Jahre 1977 von der Zeitschriftenversorgung auszuschließen.

Alle Reklamationen, die Zeitschriften des Jahres 1976 betreffen, sind an die Buchhandlung Adalbert Carl, 5928 Laasphe, Bahnhofstraße 53, zu richten.

Deutsch als Fremdsprache, Band III

Im November 1975 wurde von der ZfA Band III der Reihe „Deutsch als Fremdsprache“ (siehe auch die Vorankündigung in DdLiA Heft 10/1975) in einer Auflage von 1000 Stück herausgegeben. Die Broschüre ist nur über die Zentralstelle erhältlich und wird nach Verteiler an die deutschen Schulen entsprechend der Anzahl der Oberstufenklassen und Deutschfachlehrer zum Versand gebracht.

Die Schulen werden gebeten, die der Broschüre beiliegende Empfangsbestätigung ausgefüllt und unterschrieben an die ZfA zurückzusenden.

Bei der geringen Auflagenhöhe sollte von Nachforderungen abgesehen werden. Anfragen beim Verlag sind zwecklos, da er nur an die ZfA ausliefern kann.

Mitteilung der Gilde-Buchhandlung

Wir konnten für 1976 die Preise für das Unterrichtswerk VORWARTS bis auf wenige Ausnahmen halten.

Wir weisen darauf hin, daß diese Preise gültig sind für die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und für die von der Zentralstelle belieferten Schulen.

Sollten Schulen aus Eigenmitteln Materialien von VORWARTS bestellen, so gelten diese Preise nur, wenn sie unmittelbar bei der Gilde-Buchhandlung bestellt werden.

Broschüre „Studien- und Berufswahl“

Alle Schulen mit deutscher Reifeprüfung oder Schlußprüfung erhalten über die zuständige Auslandsvertretung 13 Exemplare der Broschüre „Studien- und Berufswahl 1975/76“. Die Broschüre ist von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und der Bundesanstalt für Arbeit herausgegeben worden und gliedert sich wie folgt:

- In den Kapiteln 2, 3 und 4 finden sich allgemeine Hinweise zur Berufswahl und zum Studium an wissenschaftlichen Hochschulen/Gesamthochschulen und Fachhochschulen.
- Kapitel 5 behandelt zusammenfassend die Beschäftigungsmöglichkeiten und -aussichten für Hochschulabsolventen.

- In Kapitel 6 werden die einzelnen Studiengänge behandelt. Neben Angaben über den Aufbau des Studiums, die Studienorte und Studentenzahlen enthält dieser Teil auch Angaben über Beschäftigungsmöglichkeiten.
- In Kapitel 7 sind sämtliche Hochschulen alphabetisch nach Orten aufgeführt.
- Kapitel 8 behandelt überwiegend Berufsausbildungsmöglichkeiten für Abiturienten und Fachoberschulabsolventen, die nicht studieren wollen.
- Das am Schluß des Buches abgedruckte Sachwortverzeichnis soll ein rasches Auffinden aller gewünschten Informationen erleichtern.

Die Broschüre ist als Entscheidungshilfe im Berufsfindungsprozeß gedacht und eignet sich sowohl zur privaten Lektüre als auch zum Einsatz im Unterricht der Abschlußklasse.

Sollte die Anzahl der zugestellten Broschüren nicht ausreichen, so ist eine Nachbestellung über die ZfA *nicht* möglich. Sie muß gegen Kostenberechnung über den Buchhandel erfolgen.

Mitteilung der Firma Leybold

Nach Mitteilung der Firma Leybold sind stabilisierte Netzgeräte zum Schüler-Simulog aus einer bestimmten Serie geliefert worden, die unter bestimmten Bedingungen funktionsuntüchtig und möglicherweise gefährlich sind. Die verdächtigen Geräte tragen auf dem Typenschild unter der Katalog-Nr. 574 89 eine der Nummern 291 bis 44. Es gibt ein einfaches Mittel festzustellen, ob ein durch diese Nummer verdächtig gewordenes Gerät den möglichen Schaltfehler tatsächlich aufweist: Bitte schalten Sie an dem vom Netz abgetrennten Gerät den Netzschalter auf „Ein“ und stecken dann, ohne das Gerät weiterhin zu berühren, den Netzstecker in eine Netzsteckdose. Dann soll die rote Signallampe auf der Frontplatte des Gerätes aufleuchten. Bitte stecken Sie dann den Netzstecker um 180° verdreht erneut in die Steckdose. Auch dann soll die Signallampe aufleuchten. Leuchtet die Signallampe in beiden Fällen auf, dann liegt der vermutete Schaltfehler nicht vor. Leuchtet sie dagegen nur in einer der beiden möglichen Steckerstellungen auf, dann muß das Gerät sofort außer Betrieb gesetzt und zur Behebung des dann wahrscheinlich vorliegenden Schaltfehlers entweder an uns oder an eine unserer Niederlassungen eingeschickt werden.

Neufestsetzung von Zonenzuteilungen und Kaufkraftausgleichen:

Stand 14. 11. 1975

Frankreich

Paris	ab 1. 6. 1975	III/15
Ferney-Voltaire	ab 1. 6. 1975	II/10
Versailles	ab 1. 6. 1975	III/15
Schweden	ab 1. 6. 1975	II/15
Portugal	ab 1. 12. 1975	IV/0
Libyen	ab 1. 1. 1976	VIII/20
Niger	ab 1. 11. 1975	X/25
Tschad	ab 1. 12. 1974	X/65
Kamerun	ab 1. 3. 1975	IX/55
	ab 1. 5. 1975	IX/60

Angola	ab 1. 11. 1975	VIII/50
Kenia	ab 1. 8. 1975	VI/25
Madagaskar	ab 1. 4. 1975	VIII/20
	ab 1. 5. 1975	VII/25
Guatemala	ab 1. 12. 1975	VI/15
Iran	ab 1. 1. 1976	VI/25
Israel	ab 1. 5. 1975	VI/15
	ab 1. 10. 1975	V/15
Pakistan	ab 1. 2. 1975	VIII/0
Australien	ab 1. 11. 1975	V/10

Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK

173. Plenarsitzung der KMK

Die Kultusminister und -senatoren der Länder traten am 20./21. November 1975 unter dem Vorsitz des Ministers für Wissenschaft und Kunst Professor Dr. Joist Grolle (Niedersachsen) in Hannover zu ihrer 173. Plenarsitzung zusammen. Am ersten Sitzungstag nahmen *Bundesminister für Bildung und Wissenschaft Helmut Rohde* und *Staatssekretär Professor Dr. Reimut Jochimsen* an den Beratungen teil.

Die Kultusminister wählten einstimmig *Ministerialrat Dr. Joachim Schulz-Hardt* aus dem Kultusministerium des Landes Schleswig-Holstein zum neuen *Generalsekretär der Kultusministerkonferenz*. Er tritt die Nachfolge des am 30. April dieses Jahres in den Ruhestand getretenen Generalsekretärs Kurt Frey an. Zur *Ständigen Vertreterin des Generalsekretärs* wurde *Leitende Senatsrätin Dr. Ingeborg Sengpiel* eingesetzt, die seit dem 1. April 1972 dem Sekretariat angehört.

Auf der Grundlage neuer Datenerhebungen durch die Kultusminister der Länder und die Bundesanstalt für Arbeit befaßte sich die Konferenz erneut mit den Möglichkeiten der *Aufnahme von Lehramtsanwärtern in die schulpraktische Ausbildung* und der *Einstellung von ausgebildeten Lehrern in den öffentlichen Schuldienst*. Der diesen Beratungen zugrunde liegende Bericht wird zum 1. Dezember 1975 veröffentlicht werden.

In diesem Zusammenhang befaßte sich die Konferenz mit der Frage des voraussichtlichen Bedarfs an Lehrern überhaupt. Nach ausführlichen Beratungen beschlossen die Kultusminister folgende *„Erklärung der Kultusministerkonferenz zum voraussichtlichen Bedarf an Lehrern“*:

In der Bundesrepublik Deutschland besteht insgesamt gesehen noch immer ein – regional unterschiedlich größer – Lehrermangel.

Gleichzeitig ist jedoch zu erkennen, daß in wesentlichen Bereichen und in einigen Fächern der Mangel bereits heute nicht mehr in nennenswertem Umfang besteht oder in nächster Zukunft beseitigt wird. Dies gilt auch unter Berücksichtigung der Zielvorstellungen und Strukturverbesserungen bis zum Jahre 1985, wie sie von der Bund-Länder-Kommission für Bil-

dungsplanung vorgesehen sind. Hinzukommt, daß die Länder auch in den Bereichen, in denen noch längerfristig ein größerer Bedarf an ausgebildeten Lehrkräften besteht (Sekundarbereich II, insbesondere im berufsbildenden Schulwesen, Sonderschulen), wegen der Entwicklung der öffentlichen Finanzen nicht mehr in bisherigem Umfang neue Planstellen für die Absolventen der Lehramtsstudiengänge zur Verfügung stellen können. Es muß mit der Möglichkeit gerechnet werden, daß auf lange Sicht Neueinstellungen nur noch möglich sein werden als Ersatz für ausscheidende Lehrkräfte, zumal die Zahl der Geburten zunehmend zurückgeht. Dieser Ersatzbedarf ist wesentlich geringer als die Zahl der Hochschulabsolventen mit der Befähigung zum Lehramt, die nach der derzeitigen Anzahl der Studierenden in den nächsten Jahren zu erwarten ist.

Die Kultusministerkonferenz wird in regelmäßigen Abständen Informationen über die Einstellungsmöglichkeiten von Lehrern in den Schuldienst veröffentlichen, die auch den Studienanfängern zur Orientierung dienen können. Ferner wird auf die jährlich erscheinende, von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung gemeinsam mit der Bundesanstalt für Arbeit herausgegebene Informationsschrift „Studien- und Berufswahl“ hingewiesen, die an alle Abiturienten und Absolventen der Fachoberschulen verteilt wird.

Die Kultusministerkonferenz weist darauf hin, daß Aussagen über den voraussichtlichen Bedarf trotz aller Bemühungen, die Entwicklung genau zu prognostizieren, immer mit einem nicht gering zu veranschlagenden Unsicherheitsfaktor verbunden sind. Das Risiko, einen Lehrerarbeitsplatz zu finden, kann den Studienanfängern, die sich für das Lehramt entscheiden wollen, ebenso wenig abgenommen werden, wie dies bei anderen Studiengängen möglich ist.

Die Kultusminister haben sodann abschließend über die auf der 115. Plenarversammlung der Westdeutschen Rektorenkonferenz beschlossenen *Thesen zur Lehrerbildung* beraten und sind zu der übereinstimmenden Auffassung gelangt, daß diese Thesen in den wesentlichen Aussagen den in den Beratungen der Kultusministerkonferenz gemeinsam entwickelten Vorstellungen aller Länder entsprechen und geeignet sind, der Neuordnung und Vereinheitlichung der Lehrerbildung zu dienen.

Zum neuen *Vorsitzenden des Hochschulausschusses* wurde mit sofortiger Wirkung Ministerialdirigent Paul Kraneis (Kultusministerium

des Landes Hessen) einstimmig gewählt. Er löst Ministerialdirigent Dr. Willi Becker (Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen) ab, der dieses Amt seit dem 1. Januar 1972 innehatte.

Turnusmäßig wurde das *Präsidium für das Jahr 1976* gewählt:

Präsident:

Kultusminister Professor Dr. Wilhelm Hahn (Baden-Württemberg)

1. Vizepräsident:

Kultusminister Hans Krollmann (Hessen)

2. Vizepräsident:

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

Die Konferenz setzte die *Termine ihrer Plenarsitzungen* für das Jahr 1976 wie folgt fest:

174. Plenarsitzung: 5./6. Februar 1976

175. Plenarsitzung: 8./9. April 1976

176. Plenarsitzung: 10./11. Juni 1976

177. Plenarsitzung: 7./8. Oktober 1976

178. Plenarsitzung: 25./26. November 1976

Aus dem Bericht der Arbeitsgruppe Bedarfsfeststellung der Kultusministerkonferenz über die Möglichkeiten der Aufnahme von Bewerbern in die schulpraktische Ausbildung und in den Schuldienst im Jahr 1975 (Stand Ende September 1975)

Abschließende Bemerkung

Die angehenden Lehrer haben spätestens seit Mai 1975 bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz im Vorbereitungsdienst und nach einer Stelle im Schuldienst mit wachsenden Schwierigkeiten zu kämpfen. Die wichtigsten Ursachen hierfür sind

- der seit Mitte der sechziger Jahre anhaltende Geburtenrückgang, der seit Anfang der siebziger Jahre schwache Schülerjahrgänge nach sich zieht,
- die wachsende Zahl von Lehramtsbewerbern und
- die Verknappung öffentlicher Mittel, die die Bewilligung zusätzlicher Lehrstellen zunehmend erschwert oder verhindert.

Im zweiten Halbjahr 1975 haben sich die Einstellungschancen in einem unvorhergesehenen Ausmaß verschlechtert. Das hat dazu geführt, daß die Zahl der abgewiesenen Bewerber um einen Platz in die schulpraktische Ausbildung für das allgemeinbildende Schulwesen 1975 mit etwa 2500 wesentlich größer war als Ende

Juni dieses Jahres vermutet (1400). Auch die Zahl der abgewiesenen Bewerber um Einstellung in den öffentlichen Schuldienst im Bereich der allgemeinbildenden Schulen hat die Vorschätzungen überstiegen.

Von den Einstellungsschwierigkeiten besonders betroffen sind die Lehrer für Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen; hier kamen auf 100 Bewerber um eine Lehrerstelle 12, bei den Gymnasien 3 und berufsbildenden Schulen auf 1000 Bewerber nur je 3 Ablehnungen.

Die zunehmenden Schwierigkeiten, in den Schuldienst übernommen zu werden, haben zu einem starken, im Verhältnis zu verwandten Bezugsgruppen sogar überproportionalen Anwachsen der Gruppe der arbeitslosen Lehrer geführt. Bei zur Zeit noch geringen absoluten Zahlen sind bereits Anzeichen einer strukturellen Lehrerarbeitslosigkeit erkennbar.

Die unerwartet rasche Verschärfung der Situation im Laufe des Jahres 1975 läßt befürchten, daß die Lage für Lehramtsbewerber und ausgebildete Lehrer 1976 noch sehr viel schwieriger wird, als im Juni aufgrund ungesicherter Zahlenangaben vorausgeschätzt werden konnte. Eine Vorausschau auf 1976 aufgrund der zur Zeit in noch nicht allen Ländern verabschiedeten Haushaltspläne und neuerer Arbeitslosenstatistiken wird im Frühjahr 1976 vorgelegt werden.

Persönliche Nachrichten

Martin Oberschmidt †

Im Alter von 52 Jahren ist der Oberstudienrat am Progymnasium in Werther (Teutoburger Wald) Martin Oberschmidt an einem Herzinfarkt plötzlich verstorben. Wir bedauern das frühe Hinscheiden unseres Kollegen, der von 1969 bis 1973 an der Deutschen Schule Kabul/Afghanistan tätig war und damals auch für unsere Zeitschrift berichtete.

G. Lepiorz

R. Schröter

G. Scholz

Präsident Prof. Dr. Eugen Löffler 93 Jahre

Am 24. März begeht der Ehrenvorsitzende des Verbands deutscher Lehrer im Ausland in Stuttgart, Leibnizstraße 35, seinen 93. Geburtstag. Ihm gelten unsere besten Glück- und Segenswünsche.

G. Lepiorz

R. Schröter

G. Scholz

Oberstudiendirektor a. D. Fritz Lichtenberg 75 Jahre

Fritz Lichtenberg, durch sein Wirken als *Lehrer an der Deutschen Schule in Porto Alegre (Brasilien) 1928–1932*, als *Direktor der Deutschen Schule in Porto (Portugal) 1936–1945* und als *Mitglied des Ausschusses für das Auslandsschulwesen 1955–1957* der deutschen Auslandsschule und durch zahlreiche Beiträge unserer Zeitschrift eng verbunden, feiert am 25. März 1976 in 673 Neustadt/Weinstr., Amalienstr. 12, seinen 75. Geburtstag. Daß ihm in vielen weiteren Jahren Glück und Gesundheit erhalten bleiben, ist unser inniger Wunsch.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Eckhard Stegmann 70 Jahre

Der ehemalige Leiter der Deutschen Schulen in Cochabamba (Bolivien) und Barcelona, langjähriges Vorstandsmitglied des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland, Oberschulrat a. D. Eckhard Stegmann in Detmold, Agnes-Miegel-Weg 9, vollendet am 11. Februar sein 70. Lebensjahr. – Wer Eckhard Stegmann auf der 12. Hauptversammlung des VdLiA in Oldenburg erlebt hat, ist davon überzeugt, daß er weiterhin unverminderten Anteil nimmt an der Entwicklung des deutschen Auslandsschulwesens sowie an den Sorgen und Nöten seines Verbandes. Noch immer ist sein aus großer Erfahrung kommender Rat unentbehrlich. Bei allen geselligen Veranstaltungen ist er mit seiner Gattin stets kameradschaftlich mitendrin. Wir wünschen ihm, daß es noch lange so sein kann!

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Bundesverdienstkreuz 1. Klasse für Udo Schau

Am 30. 10. 1975 wurde Herr Udo Schau in der Deutschen Botschaft Lissabon für seine 45jährige verdienstvolle Förderung der Beziehungen zwischen Deutschen und Portugiesen mit dem Verdienstkreuz 1. Klasse des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland ausgezeichnet. Der Botschafter der Bundesrepublik, Prof. Dr. Caspari, der die Auszeichnung im Namen des Bundespräsidenten überreichte, hob in seiner Ansprache hervor, daß Herr Schau trotz aller durch den Zweiten Weltkrieg bedingten Rückschläge in den kulturellen Beziehungen stets mit neuem Mut als Vorsitzender des Kirchenrats der Deutschen Evang. Kirche, durch seine Mitarbeit in der Bartholomäusbruderschaft und ihrer Sozialhilfe, als Lehrer an der Deutschen Schule sowie an der Universität Lissabon der

deutschen Kultur in diesem Lande wieder zu neuem Ansehen verholfen hat.

Wir beglückwünschen unseren Kollegen zu der hohen Ehrung.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Hinausgegangen bzw. verpflichtet:

Amerika:

Schwörer, Ludwig, L, 7700 Singen 18, Hinter der Bind 5 – DS San José/Costa Rica

Brodersen, Jens, OStR, 2257 Almdorf – DS Lima-Miraflores

Kiehn, Horst, L, 6601 Sitterswald, Sonnenstraße 12 – DS Lima-Miraflores

Köhn, Edmund, Dipl.Hdl., 1000 Berlin 33, Gosslerstr. 14 – DS Lima-Miraflores

Leiterer, Dietrich, StR, 3550 Marburg/Lahn, Am Grün 27 – DS Lima-Miraflores

Peters, Klaus, StR, 6100 Darmstadt, Forstweg 54 – DS Lima-Miraflores

Großhauser, Kurt, OStR, 8130 Starnberg, Giselstraße 7 – Schulverb. Santiago

Haßelmann, Gerhard, StD, 4307 Kettwig, Moselstraße 18 – Schulverb. Santiago

Kocher, Roland, OStR, 8070 Ingolstadt, Johanniterstraße 26 – Schulverb. Santiago

Liermann, Hartmut, StR, 6000 Frankfurt, Friedberger Landstr. 80 – Schulverb. Santiago

Bauer, Anton, RL, 6200 Wiesbaden-Schierstein, Heinrich-Zille-Str. 17 – Schulverb. Valparaíso

Bellmann, Dieter, RL, 2801 Tarmstedt, Weidedamm 10 – Schulverb. Valparaíso

Frey, Volker, RL, 7060 Schorndorf 1, Schlipfweg 5, Schulverb. Valparaíso

Gehrke, Peter, RL, 4370 Marl, Joseph-Haydn-Str. 69 – Schulverb. Valparaíso

Hellner, Georg, StD, 5770 Arnsberg, Köhlerweg 7 – Schulverb. Valparaíso

Paulhardt, Siegfried, OStR, 6084 Gernsheim, Darmstädter Str. 41 – DS Concepción

Batta, Erich, VL, 5561 Oberkail, Schulstr. 18 – DS Temuco

Erhardt, Hermann, RL, 7181 Krefßberg, Mariäkoppel Nr. 76 – DS Temuco

Möllinger, Otto, OStR, 7800 Freiburg, Schwimmbadstr. 39 – DS Temuco

Reich, Josef, OStR, 3590 Bad Wildungen, Pommernstr. 25 – DS Valdivia

Dankwart, Günter, RSOL, 2401 Ratekau-Ovendorf, Mühlenberg 10 – DS Osorno

Dames, Helmar, VL, 8970 Immenstadt, Lillibonner Str. 55 – DS Osorno

Erath, Walter, Dr. StR, 8990 Lindau, Seeheim 12 – DS Osorno

Gaertner, Fred, StR, 2800 Bremen 33, Lilienthaler Heerstr. 92 – DS Villa Ballester/Argentinien

Lietz, Wolfram, StR, 3100 Celle, Stauffenbergstraße 16 – DS Villa Ballester/Argentinien

Rogge, Arno, StD, 4350 Recklinghausen, Am Sandershof 29 – DS Villa Ballester/Argentinien

Schulz, Volker, RL, 2000 Hamburg 61, Ohmoor 11a – DS Asunción/Paraguay

Aus aller Welt

Deutschland

Das Abitur auf dem Prüfstand

*Bundestagsausschuß berät Neuregelung des Hochschulzugangs /
Test, Los, Eignungsprüfung?*

Reu. FRANKFURT, 21. Oktober. In diesen Tagen hat das Abitur sein Abitur zu bestehen: Bleibt es die entscheidende Voraussetzung für den Hochschulzugang oder nicht? Als Alternativen stehen Tests, die Hochschuleingangsprüfung oder das Los zur Debatte. Am heutigen Mittwoch und am Donnerstag befaßt sich der Unterausschuß des Vermittlungsausschusses der Bundestagsfraktionen mit dem Entwurf des Hochschulrahmengesetzes. Die Auseinandersetzung kreist jetzt weniger um den Paritätenschlüssel für die Hochschulgremien als um die Neuregelung des Hochschulzugangs. Vorsitzender des Unterausschusses ist der frühere Justizminister Jahn von der SPD. Er hat ein modifiziertes Losverfahren vorgeschlagen. In einer schwachen Stunde hat ihm der CDU-Abgeordnete Pfeifer teilweise zugestimmt.

Niemand kann leugnen, daß geistige oder gar schöpferische Leistungen nur schwer zu messen sind, schon gar nicht bis Stellen hinter dem Komma. Außerdem ist nicht zu bestreiten, daß der Schwierigkeitsgrad der Prüfungen von Lehrer zu Lehrer, von Schule zu Schule, von Land zu Land, aber auch von Fach zu Fach schwankt. Weil die Zulassung an die Hochschulen nach der bis auf eine Stelle hinter dem Komma ausgerechneten Abiturdurchschnittsnote wie ein Fallbeil wirkt, ist es verständlich, daß die Nachteile dieses Verfahrens besonders scharf kritisiert werden. Symptomatisch dafür ist, daß Josef Hitpaß in seinem jüngsten, bislang unveröffentlichten Gutachten für die

Bundesregierung dem Abitur als einem Instrument der Auswahl eine schlechtere Note erteilt als in früheren Untersuchungen.

Trotzdem bilden die Anhänger des Abiturs noch eine sehr starke Fraktion. Auffällig ist jedoch, daß sie politisch und spekulativ die Vorteile des Abiturs als Leistungs-, Fähigkeitsbeurteilungs- und Rangierinstrument herausstellen, aber kaum mit Ergebnissen aus empirischen Untersuchungen aufwarten. Dabei stimmen alle Übersichten (die jüngste stammt von Günter Trost: Vorhersage des Studienerfolgs) überein, daß die Abiturnoten ein zwar nicht voll überzeugender, aber immer noch der beste Prophet des späteren Studienerfolgs, aber auch des späteren Berufserfolgs sind. Die amerikanischen Darstellungen zeigen noch deutlicher als die deutschen, daß die Schulnoten oder der Rangplatz in der Schulklasse den höchsten prognostischen Wert haben. Das mag an den unterschiedlichen Schul- und Hochschulsystemen und an den verschiedenen Untersuchungsmethoden liegen. Entscheidend ist jedoch, daß die Untersuchungen, die in sehr verschiedenen Fachschaften durchgeführt worden sind, nicht so stark einzelne Fachnoten, sondern viel deutlicher die Abiturdurchschnittsnote als besten Maßstab der Erfolgsvorhersage ermittelt haben. Fachleute leiten daraus ab, daß es eine allgemeine, fachunspezifische Befähigung zum akademischen Studium gebe. Befragungen von Hitpaß bei einem freilich sehr kleinen Kreis von Hochschullehrern und Studierenden haben ergeben, daß die Mehrheit der Lehrenden und die Mehrheit der Lernenden 25 bis 50 Prozent der heute Studierenden die Studierfähigkeit absprechen.

Außer der Durchschnittsnote hat für einige Studienfächer auch die einzelne schulische Fachnote einen gewissen Prognosewert, was die Gewichtung bestimmter Noten nach dem Modell der reformierten gymnasialen Oberstufe mindestens teilweise rechtfertigt.

Die deutschen und amerikanischen Übersichten stimmen ebenfalls darin überein, daß die Durchschnittsnoten zwar das beste, aber darum noch kein durchaus gutes Instrument sind. In den Vereinigten Staaten stehen Tests zur Messung der Studierfähigkeit an zweiter Stelle in der Eignungstabelle der Meßinstrumente (die nicht mit den für diesen Zweck untauglichen Intelligenztests zu verwechseln sind). Auch die Studiienstiftung des Deutschen Volkes, die in Deutschland einen Vorsprung nicht nur an Erfahrungen, sondern auch an Forschungsleistung auf diesem Gebiet besitzt, hat ermittelt: Die Abiturnoten sind für sich allein das relativ

beste Instrument im Vergleich mit dem Test oder mit dem Los. Tests sind nach diesen Ergebnissen besser als nichts. Abitur und Tests zusammen sind besser als nur ein Instrument für sich allein.

Das „Abitur plus“ spielt auch eine große Rolle bei den Beratungen der Kultusministerkonferenz und des Vermittlungsausschusses. Die Bundesregierung möchte das Abitur plus im Hochschulrahmengesetz verankert wissen. Hitpaß tritt in seinem Gutachten vehement für Tests ein. *Aber der Berufsverband Deutscher Psychologen hat stärkste Bedenken gegen Tests geäußert und warnte vor allem vor dem übereilten Einsatz solcher Verfahren.* Auch die Westdeutsche Rektorenkonferenz warnte vor allen übereilten Radikallösungen.

Hitpaß hat zunächst einen Test für Zahnmediziner vorgelegt. Das hat zwei Gründe. Wie stark die Meinungen über die Instrumente der Hochschulzulassung auch auseinanderlaufen: alle sehen ein, daß das Abitur für bestimmte Fächer einen geringeren Prognosewert für den Studien- und Berufserfolg hat als für andere Disziplinen. Besonders gering ist er für Mediziner. Außerdem ist ein Test gerade für Zahnmediziner besonders leicht zu konstruieren: Es gibt Vorbilder, und außerdem lassen sich manuelle Handfertigkeiten, die Zahnmediziner besitzen müssen, in Tests leichter feststellen als die allgemeine Studierfähigkeit. Viel schwieriger wäre es, Tests etwa für Juristen zu konstruieren. Hitpaß räumt denn auch ein, daß ein apparatives Testverfahren für Zahnmediziner zwar bis 1976 zu entwickeln sei, für andere Fächer aber höchstens bis 1978. Wissenschaftsminister Rohde will offenbar nicht vor der Aufgabe kapitulieren, die Kriterien für die Hochschulzulassung zu ergänzen und zu verbessern. Als eine derartige Kapitulation muß das Losverfahren bezeichnet werden. Auf einem ganz anderen Blatt steht, ob es statt des Abiturs nicht ein Aditur, eine Hochschuleingangsprüfung, als Ausweis der Studienberechtigung geben müsse. Schulnoten, zumal die Zensuren der reformierten Oberstufen, stellen eine Erfolgskontrolle über einen längeren Zeitraum dar. Viele Schüler schneiden bei Leistungsmessungen über einen längeren Zeitraum besser ab. Wenn Hochschuleingangsprüfungen wie Tests aus einer punktuellen Kontrolle bestünden, sollten sie das Abitur daher nicht ersetzen, sondern nur ergänzen. Es gibt aber auch, wie in Österreich, Erfolgskontrollen an den Hochschulen über einen längeren Zeitraum. Ob sie von uns übernommen werden können, solange die Studentenlawne immer stärker anschwillt,

ist freilich die Frage. Die Chancen dafür werden in Numerus-clausus-Fächern als sehr gering bezeichnet, und für offene Fächer bedarf es ohnehin keines anderen Ausweises als des Abiturs. (FAZ, 22. 10. 75)

Deutscher Jugendbuchpreis 1975

Mit dem Deutschen Jugendbuchpreis 1975 wurden ausgezeichnet:

- „Wir können noch viel zusammen machen“. Ein Bilderbuch von Friedrich Karl Waechter. Parabel Verlag, München
- „Julie von den Wölfen“. Ein Jugendbuch von Jean Craighead George. Aus dem Amerikanischen von Friedl Hofbauer. Verlag Sauerländer, Aarau und Frankfurt am Main
- „Sie bauten eine Kathedrale“. Ein Sachbilderbuch von David Macaulay. Aus dem Amerikanischen von Monika Schoeller. Artemis Verlag, Zürich und München

Aus Anlaß des Internationalen Jahres der Frau wurde vom Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit *außerhalb der Ausschreibung für den Deutschen Jugendbuchpreis* ein mit 7500 DM dotierter *Sonderpreis* zur Verfügung gestellt für ein Kinder- oder Jugendbuch, das die Rolle der Frau inhaltlich und formal überzeugend behandelt.

Die vom Arbeitskreis für Jugendliteratur eingesetzte Sonderjury prüfte das Titelangebot der letzten 5 Jahre. Sie sieht in dem Jugendroman von

- Angelika Kutsch:
„Man kriegt nichts geschenkt“
Union Verlag, Stuttgart 1973

einen wichtigen Beitrag zum Thema: Die Rolle der Frau in unserer heutigen Gesellschaft.

Sonstige Länder

Deutsche Schule Thessaloniki

Will man eine Kennzeichnung der wichtigsten Abschnitte im Leben der Deutschen Schule Thessaloniki seit ihrer Wiedereröffnung 1956 wagen, so müßte man die 1. Phase bis 1966, in welche die achtjährige Amtszeit von Direktor Rottke fällt, als Gründungszeit bezeichnen, in der die Schule ihre räumliche und organisatori-

sche Gestalt gewann. In der 2. Phase – unter Direktor Thomas (1966–1973) – nahm die Anstalt quantitativ und qualitativ so an Bedeutung zu, daß sie bald zu den angesehensten Gymnasien im Raum Thessaloniki gezählt wurde. Noch unter der Ägide von Direktor Thomas wurden die Weichen gestellt für eine Modernisierung des Deutschunterrichtes. Didaktische Reformbestrebungen sind denn auch das beherrschende Moment unserer Arbeit in den beiden abgelaufenen Schuljahren.

Dies gilt vor allem für den Unterricht in „Deutsch als Fremdsprache“. Die Erkenntnis, daß das in kommunikativen Situationen gesprochene heutige Deutsch Basis des fremdsprachlichen Unterrichts sein muß, führte dazu, daß Spiel und Wechselgespräch mit Alltagsthemen aus dem heutigen Deutschland den Unterricht der Anfangsklassen bestimmen. Die Verwendung von Diapositiven, Filmen, Wandkarten und dgl. entspringt der Einsicht, daß Anschauung den Lernerfolg fördert. Schließlich dienen Sprachlabor und elektronische Medien in den Klassenzimmern zur Festigung von Sprachstrukturen. Ähnliche Prinzipien wurden auf die Fächer Englisch und Französisch angewandt.

Auch im Unterricht für Altgriechisch wurden Reformversuche mit neuen Lehrmitteln durchgeführt. Die Physiksammlung wurde durch moderne Geräte erweitert, insbesondere durch Demonstrationsfernsehen. Allen Fächern stehen Overheadprojektoren mit Folienhersteller, Vervielfältigungs- und Kopiergeräten zur Verfügung, so daß den Schülern Textsorten jeder Art – sei es ein Reklametext aus einer Tageszeitung oder eine Geschichtsquelle aus einem schwer zugänglichen Werk – schnell und in ausreichender Zahl zur Verfügung gestellt werden können. Die Erstellung zeitgemäßer Stoffpläne rundete diese Reformbestrebungen ab.

Um den besonderen Bedürfnissen und Interessen einzelner Kinder und Jugendlicher besser gerecht werden zu können, ist das Angebot an freiwilligen Lehrveranstaltungen erweitert worden. Schon die Fünfjährigen können jetzt Vorschulunterricht im deutschen Kindergarten besuchen und werden dabei in spielerischer Form auf den Besuch der Grundschule vorbereitet. Den Volksschulkindern wird ein Ergänzungsunterricht im Fach Deutsch angeboten, die Mädchen können allerlei Arten von Handarbeiten erlernen, für die Jungen gibt der Werkunterricht Gelegenheit zur bildnerischen Gestaltung.

Es entspricht klassischer und neuerer deutscher Tradition, daß natur- und geisteswissenschaftliches Arbeiten ergänzt wird durch einen weitgefächerten, die eigenen Kräfte und die Spontaneität weckenden und alle ansprechenden musischen Unterricht in Spiel (Laienspielschar, Volkstanzgruppe) und Sport (Volleyball, Basketball u. a.), im Chor, in den Instrumentalgruppen, im Werken und Basteln.

Vor allem aus der Arbeit dieser freiwilligen Arbeitsgemeinschaften erwuchsen die „besonderen“ Veranstaltungen der Schule. Die Ballspielgruppen trafen sich zu Wettspielen mit den Mannschaften anderer Gymnasien am Ort. Am letzten Tag vor den Weihnachtsferien gestalteten Schüler für ihre Mitschüler jeweils eine Feierstunde mit Musik, Spiel und Vortrag von adventlichen Texten. Die traditionellen Entlassfeiern für unsere Abiturienten, zu denen jeweils viele Freunde der Schule, darunter zahlreiche prominente Bürger dieser Stadt kamen, wurden von Chor und Instrumenten umrahmt. In besonderem Sinne musisch waren die beiden Sommerfeste.

1975 war ein Frühlingskonzert den Eltern gewidmet, in dem der im Herbst 1973 von unserem jetzigen Musikerzieher, Herrn OStR Loher, neu aufgestellte Schülerchor die tragende Rolle übernahm. Spiel, Tanz und Instrumentalspiel ergänzten das Programm.

Es liegt nahe, in Jahresberichten von den Höhepunkten des Schullebens mehr zu sprechen als vom Alltag. Eine Schulfahrt der Klasse 11 c nach Österreich ist ein solcher Höhepunkt, die Wandertage im Herbst und Frühjahr sind schon weniger spektakulär. Und doch sind Wandertage, Besuche von Museen oder einer Orchesterprobe, die Vorführung von Spielfilmen und dergleichen eine Würze des Alltags.

Zum normalen Leben einer Schule gehört heute bereits die Arbeit der Schülermitverwaltung, die aufgrund der Änderung der politischen Verhältnisse bei Schuljahresbeginn eingeführt wurde. Mit großem Engagement und Zeitaufwand haben sich Vorstand und Vollversammlung der SMV, also der Vereinigung der Klassensprecher, in die Arbeit gestürzt. Eine Satzung wurde nach eingehenden Diskussionen erstellt, zwei Vertrauenslehrer wurden gewählt. In engem Kontakt mit Direktor und Vertrauenslehrern konnte eine Reihe von Anliegen der Schülerschaft in die Tat umgesetzt werden.

Die gleiche Anerkennung muß der verantwortungsbewußten Tätigkeit der Redaktionskomitees der Schülerzeitung gezollt werden. Auch

die Sozialarbeit der Schüler, die vor allem den Zypernflüchtlingen zugute kam, verdient Hervorhebung.

So wichtig all diese Aktivitäten sind – geprägt wird eine Schule von dem, was in den Hunderten von normalen Stunden während des Schuljahres geschieht. Da versuchen die Lehrer ihre Schüler hinführen zu eigenem Denken und Urteilsvermögen, das auf verlässliche Grundkenntnisse gestützt ist, zu Verantwortungsbewußtsein und Toleranz. Eine bikulturelle Schule, wie es die Deutsche Schule Thessaloniki ist, wird gerade die letztgenannten Eigenschaften besonders pflegen können, da griechische wie deutsche Lehrer und Schüler in täglichem Umgang erfahren, daß nur aus gegenseitiger Rücksichtnahme und wechselseitigem Verständnis ein sinnvolles Zusammenleben verschiedener Menschen, verschiedener Völker möglich ist. Damit wir nicht nur nebeneinanderher leben, sondern zusammenarbeiten, zum beiderseitigen Vorteil, ist es nötig, daß Griechen und Deutsche mehr voneinander wissen: das gehört zu den besonderen Aufgaben unserer Schule.

Die Schulleitung freut sich, daß es möglich ist, alljährlich 3–4 Schülern der 11. Klassen ein Ferienstipendium für einen Sommeraufenthalt in der Bundesrepublik Deutschland zu vermitteln, und daß weiterhin jährlich 2–3 Stipendien für ein komplettes Studium an einer deutschen Universität für unsere besten Abiturienten zur Verfügung gestellt werden können. Darüber hinaus können wir jährlich etwa 25 Leistungsstipendien jenen Schülern anbieten, die sich durch besonders gute Noten eine Schulgeldermäßigung verdient haben. Allerdings fällt uns die Auswahl manchmal schwer, was verständlich ist, wenn man bedenkt, daß etwa 80 unserer ca. 360 griechischen Gymnasiasten die Durchschnittsnote „arista“, also sehr gut, im Jahreszeugnis erreichen.

Dabei ist festzustellen, daß das Leistungsniveau unserer Schülerschaft stetig zunimmt. Das hängt wohl auch damit zusammen, daß die Zahl jener Kinder zunimmt, aus denen wir die jeweils 68 Schüler auswählen, die wir in die Eingangsklasse der Griechischen Abteilung aufnehmen können: wir können also eine immer qualifiziertere Elite auswählen; denn die Auswahlkriterien stellen ausschließlich auf Intelligenz und Leistungsfähigkeit ab.

Dementsprechend sind auch die Erfolge unserer Abschlußprüflinge erfreulich. Alle 43 Kandidaten des Sommers 1974 bestanden die grie-

chische Reifeprüfung, davon 5 „mit Auszeichnung“. 26 Schüler bestanden die deutsche Feststellungsprüfung und erhielten damit das Recht, an einer Universität der Bundesrepublik Deutschland zu studieren.

In diesem Jahr sind wir zuversichtlich, daß alle 47 Schüler der beiden 12. Klassen das griechische Abitur bestehen und daß jene 40 Schüler, die sich zur deutschen Feststellungsprüfung mit Erfolg meldeten, das Recht zum Studium in Deutschland erhalten werden. Daß die Zahl der Schüler, die unser Gymnasium vor dem Abitur verlassen, immer geringer wird, ist für die Effizienz der Schule erfreulich – für unsere Raumsituation ist es ein Problem. Glücklicherweise konnten wir im Herbst 1973 in einem Nachbarhaus zwei Klassenräume anmieten, aber immer noch gibt es vier sog. Wanderklassen, also Schulklassen ohne eigenen Raum.

Zunächst richten sich unsere Hoffnungen darauf, daß im Herbst 1975 durch Aufstocken des Nebengebäudes B drei neue Klassenräume gewonnen werden können. Auf längere Sicht aber kann nur ein Neubau auf einem größeren Gelände einen sinnvollen Betrieb der Deutschen Schule Thessaloniki sicherstellen.

(Aus dem Jahresbericht 1974/75)

Deutsche Schule Luanda (Angola)

Die Deutsche Schule Luanda, über die in Heft 4/1975 berichtet worden war, mußte wegen der unsicheren politischen Lage in Angola geschlossen werden.

Deutsche Schule Kobe (Japan)

Zu Beginn des Schuljahres 1974/75 hatte die Schule Anlaß, zwei Ereignisse zu feiern, das 65jährige Bestehen der DS Kobe und die Einweihung des neuen Schulgebäudes.

Die Einweihung des neuen Schulgebäudes war ein besonderer Grund zur Freude. Nach Jahren der Raumnot und Improvisation kann nun der größte Teil des Unterrichts in den neuen Räumen gehalten werden, die mit dem im Winter eingetroffenen Schulmobiliar, einer Spende der Bundesrepublik, zweckmäßig ausgestattet wurden.

Die Leihbaracken auf dem Schulgrundstück konnten nach Errichtung des Neubaus noch nicht abgebaut werden, da diese Räumlichkeiten während der Durchführung der nächsten Bauabschnitte Unterkunft für Kindergarten, Büro und Hausmeisterwohnung bieten müssen. Die Pausenhoffläche, die auch gleichzeitig als Turnplatz dient, ist während der Übergangs-

zeit sehr klein. Es ist daher zu hoffen, daß auch die letzten Bauabschnitte des Schulneubaus bald realisiert werden können, zumal das alte Schulgebäude zunehmend baufälliger wird. Im Berichtsjahr konnte der Bedarf an Lehrerwochenstunden mit ausgebildeten Lehrkräften voll abgedeckt werden; das Unterrichtsvolumen betrug 125 Lehrerwochenstunden. Die Klassen wurden in den Kombinationen 1/2, 3/4, 5/6 und 7-10 unterrichtet.

Da die Schulanfänger nicht für längere Zeit still beschäftigt werden können, erhielt die Klassenkombination 1/2 separaten Unterricht an 10 Wochenstunden. Die Klassen 5/6 wurden als Orientierungsstufe geführt. Wegen der geringen Schülerzahlen erhielten die Klassen 7-10 in den meisten Fächern gemeinsamen Unterricht. Die Unterrichtung solch einer Großgruppe hat sich jedoch aus unterrichtsorganisatorischen Gründen (z. B. Differenzierungsmaßnahmen) als pädagogisch nicht vertretbar erwiesen.

Im Kindergarten hat sich zu Beginn des Jahres eine Veränderung ergeben. Da Frau Heinze die Altersgrenze erreichte, hat Frau Schreinermacher, eine ausgebildete Kindergärtnerin, die Leitung des Kindergartens für unsere Schule übernommen. Die Bedeutung des Kindergartens für unsere Schule liegt vor allem auf dem Gebiet der Spracherziehung. Es wurde eine Vorschulklasse eingerichtet, nachdem die notwendigen Arbeitsunterlagen dafür beschafft werden konnten. Eine Intensivierung der Vorschularbeit ist erstrebenswert.

Viele Schüler bedürfen einer Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse; Förderunterricht in Deutsch wird daher im kommenden Schuljahr einzuplanen sein. Regelmäßige Filmvorführungen zur Information und Instruktion sind in das Unterrichtsprogramm aufgenommen worden.

Die Schülerzahl hat sich im Verlauf des Jahres konstant gehalten; sie betrug im Durchschnitt 65. Dazu kamen 26 Kinder im Kindergarten. Ein besonderes Ereignis war die Visitation durch den Abteilungspräsidenten der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Herrn Onnen, am 27. und 28. 10. 1974. Herr Onnen hat nach Unterrichtsbesuchen in allen Unterrichtsgruppen eine Dienstbesprechung mit dem Kollegium gehalten, und am Nachmittag fand eine Sitzung mit dem Schulvereinsvorstand statt. Herr Onnen informierte über die allgemeine Entwicklung und Tendenzen des deutschen Auslandsschulwesens, insbesondere die der Expertenschulen. Von kompetenter Seite wurde

dabei der Rahmen unserer Schule besonders in struktureller Hinsicht klar aufgezeigt und abgegrenzt.

Dank der Spenden von Firmen und Privatpersonen und dem hohen Erlös des Oktoberfestes konnten ein funktionstüchtiges Fotokopiergerät, Sportgeräte, Werkzeug für den Werkunterricht, Staffeleien für den Kunstunterricht angeschafft und das Unterrichtsmaterial ergänzt werden.

Rückblickend kann gesagt werden, daß die Schule mit dem Erreichten im zurückliegenden Jahr zufrieden sein kann.

(Aus dem Jahresbericht 1974/75)

Buchbesprechungen

Slabý-Grossmann: Wörterbuch der Spanischen und Deutschen Sprache. Bd. I: Spanisch-Deutsch. 3. Aufl., völlig neu bearbeitet und erweitert von José Manuel Banzo y Saénz de Miera. Brandstetter Verlag, Wiesbaden 1975. 1171 S., Kunstleder DM 95,-.

Seit dem Erscheinen des I. Bands des Slabý-Grossmann – der II. Band wurde in Heft 4/1974 besprochen – steht dem Hispanisten und dem literarischen Übersetzer ein Wörterbuch zur Verfügung, mit dem zu arbeiten Freude macht. Satz und Anordnung sind klar und übersichtlich; der Satzspiegel zeigt, daß nicht ängstlich Platz gespart wurde. Im Umfang übertrifft der Band die früheren Auflagen um über die Hälfte. Die Einleitung (32 S.) beschränkt sich auf Hinweise zur Benutzung und eine ausführliche spanische Aussprachelehre. Eine Aussprachebezeichnung ist nur ganz wenigen Vokabeln beigelegt. Der besondere Wert dieses Wörterbuchs besteht nicht darin, daß sehr viele Neuschöpfungen aufgenommen wurden; mit Recht hat der Bearbeiter hier Grenzen gesetzt. Es gibt auch im Soziologenspanisch Wortbildungen, die hoffentlich bald wieder in Vergessenheit geraten. Wichtiger ist, daß die gebräuchlichen Wörter in möglichst allen Bedeutungen erklärt werden. Bei dem Stichwort *carga* sind allein über 150 Einzelbedeutungen angeführt. Daß der Band auch den Bedürfnissen spanischer Benutzer entgegenkommt, zeigen Übersetzungshilfen wie: *la voracidad del fuego* das gefräßige Feuer, oder die Angabe der Präposition (evtl. mit Kasus), mit der die deutschen Verben verbunden sind: *esperar auf et (acc) hoffen* (bzw. *warten*). Manchmal kann man dabei noch

deutsche Wörter dazulernen, so bei der Übersetzung „Schwänzelfennig“ für *sisa*. Es ist erstaunlich, wie weit auch der fachspezifische Wortschatz berücksichtigt werden konnte. Naturwissenschaftler werden es begrüßen, daß zahlreiche Ausdrücke der Botanik und der Zoologie die lat. oder griech. Bezeichnung beigefügt wurde; der Freund eines guten Fischgerichts bleibt aber im unklaren, ob der weihnachtliche *besugo* ein Graubarsch, Scharfzähner *m* (*Pagellus centrodontus*), eine Rot-, Sackbrasse *f* (*Pagellus erythrinus*) oder eine Zahnbrasse *f* (*Sparus*) ist. Amerikanismen wurden großzügig aufgenommen, was die Leser hispanoamerikanischer Schriftsteller dankbar vermerken werden, aber auch spanische Provinzialismen finden sich reichlich, ebenso Wörter aus der Zigeunersprache. Wichtige katalanische Ausdrücke (z. B. *rabassaire*) fehlen ebenso wenig wie Fremdwörter aus dem Englischen und anderen Sprachen (*spoiler*, *streaker*, *choucroute*, *kindergarten*). Unter den Ortsnamen finden wir sogar Verdún und Yedo (= Tokio) verzeichnet.

Nur auf dem Gebiet der Abkürzungen läßt uns das Buch im Stich. Natürlich fehlen nicht die herkömmlichen Abkürzungen, wie sie in der Grammatik der Akademie enthalten sind (B. p. = Bendición papal), aber wer denkt bei L. P. (= letras a pagar) nicht lieber an Langspielplatten? Zwar sind TALGO und TAF erklärt, aber nicht TER. Wir finden E. I. (= Exposición Internacional), aber weder IRI noch RTVE. Freilich ist hier das Feld schwer abzugrenzen, man denke nur an die Abkürzungen der neuen politischen Vereinigungen, von der ETA ganz zu schweigen, oder an die Modekürzungen, die so oft die Lektüre der Zeitschriften erschweren, wie etwa p. n. n. (profesores no numerarios). Dabei sind die Abkürzungen aus dem südamerikanischen Bereich noch nicht erwähnt. Vielleicht wäre neben der für Ende 1975 angekündigten Corrigenda-Liste zum 2. Band auch ein Verzeichnis der neueren Abkürzungen vielen Benutzern des hervorragenden Wörterbuchs eine zusätzliche Hilfe. Eine solche Liste kann nach einigen Jahren leicht ergänzt werden. Desungeachtet sind sowohl der Verlag wie auch die Bearbeiter der Neuauflage, die Herren Banzo (I. Band) und Dr. Illig (II. Band), zur Fertigstellung des großen Werks zu beglückwünschen. G. Lepiorz

Langenscheidts Enzyklopädisches Wörterbuch
(Der neue Muret-Sanders). Teil II: Deutsch-

Englisch. 2. Band: L-Z. Völlige Neubearbeitung 1974. Hrsg. von Dr. Otto Springer, Professor für germanische Sprachen und Literaturen University of Pennsylvania. Langenscheidt, Berlin/München/Wien/Zürich 1975. VIII, 1048 S. (977-2024), Großformat 20,3 x 29,5 cm, Glb. DM 165,-.

Auf Tradition, Entstehung, Anlage, Inhalt und Ausstattung des neuen Muret-Sanders wurde bei der Besprechung des 1. Bandes von Teil II in 1/75 hingewiesen. Wer sich auch im 2. Band vom Reichtum des Wörterbuchs (über 200 000 deutsche Stichwörter mit etwa 600 000 englischen Übersetzungen) überzeugen möchte, schlage Stichwörter wie lang, lassen, leben/Leben, liegen, machen, nehmen, sagen, schlagen, schön, sehen, sein, setzen, so, spielen, stehen, stellen, tun, über, von, vor, Weg, weit, Zeit, zu auf, die über oder fast eine ganze Druckseite füllen, und vergewissere sich, wie zahlreich, genau und wohlgeordnet die Bedeutungen angegeben und mit wieviel höchst nützlichen, oft mehrfach variierten Beispielsätzen sie belegt sind. Der fachsprachliche Wortschatz, regionale Umgangssprache und vulgäre Ausdrücke sind weitgehend einbezogen. Deutsche Wörter und Wendungen ohne Entsprechung im Amerik. oder Brit. Englisch werden erklärt, z. B. „Oberstudienrat, ~rätin *f* teacher at a secondary school having served for five years as a Studienrat“, „Spätheimkehrer *m* late returnee from a prisoner-of-war camp, late-repatriated prisoner (of war)“, „Nachtigall, ich (od. ik) hör' dir trapsen *aha*, I can see what you're leading up to (od. driving at)“. – Ein Anhang enthält I. Abkürzungen (1899–1959, bei denen dem Korrektor u. a. „ADAS = Abkommen über deutsche Auslandsschulen“ – statt „schulden“ – entgangen ist), II. Biographische Namen (1960–1976, mit Geburts- und ggf. Sterbejahr und, wie bei III und IV, mit Angabe der Aussprache), III. Vornamen (1977–1984), IV. Geographische Namen (1985–2011), V. Maße und Gewichte, VI. Temperatur-Umrechnungstabellen, VII. Zahlwörter, VIII. Deutsche Korrekturzeichen, IX. Unregelmäßige Verben (2021–2024). – Nach Durchsicht auch des 2. Bandes des großartigen Werks, das unsere Welt bis ins Detail doppelt widerspiegelt, wird aus voller Überzeugung das zum 1. Band Gesagte wiederholt: Pedantische Kritik versagt vor dieser epochalen Leistung. Die Lehrerbüchereien größerer Auslandsschulen müssen das Werk besitzen. G. Scholz

Konflikte im Kollegium

Zu diesem Thema bringt Westermanns „Gesamtschule“ Heft 5/75 folgende Beobachtungen aus Gesamtschulen:

„Gesamtschulen sind anspruchsvoller in ihren pädagogischen und politischen Zielsetzungen als das herkömmliche Schulsystem. Es kann aber nicht verwundern, daß auch die Schwierigkeiten größer sind, mit denen diese neue Schulform in der Bundesrepublik zu kämpfen hat. Es ist ja gerade eines der Positiva der Gesamtschule, daß sie sich den pädagogischen und politischen Schwierigkeiten stellt, die sonst häufig in einer apolitisch begriffenen Schule verdrängt oder im dreigeteilten Schulsystem von einer Schulform auf die andere abgedrängt werden.“

„Besondere Schwierigkeiten einer Schule stellen an den einzelnen Lehrer wie an das ganze Kollegium besondere Anforderungen. Worauf ist das zurückzuführen? Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sollen einige Gründe genannt werden, obwohl sie nicht unabhängig voneinander sind und sich gegenseitig eher verstärken:

1. Politisierung und Fraktionisierung

Der zunehmend theoretisch geführte Streit über die Funktion des Bildungswesens und der Gesamtschule im Kapitalismus schied pädagogische Reformer von politisch argumentierenden Pädagogen und führte zu einer Vielzahl von Fraktionen, die sich untereinander befehdeten, ganz unabhängig davon, daß sie gemeinsamen Problemen gegenüberstanden.

2. Theoretisierung und Professionalisierung

Oft stehen sich junge (berufsunerfahrene) und ältere (berufserfahrene) Lehrer gegenüber. Die jungen Lehrer zeichnen sich häufig durch ein hohes politisch-pädagogisches Anspruchsniveau aus, das in der Hochschule aufgebaut wurde und das sich innerschulisch in anspruchsvollen Emanzipationsforderungen nieder-

schlägt. Die Lehrer dagegen, die ihren Unterricht in eher traditioneller Weise, aber mit einem gewissen äußeren Lernerfolg der Schüler über die Runden bringen, wehren sich gegen die politischen und pädagogischen Ansprüche, weil sie sie als nicht leistbare Überforderungen ansehen. Man hält sich gegenseitig die Schwächen vor, statt in Abstimmung wechselseitig die unterschiedlichen Stärken zu nutzen und einzubringen.

3. Last der Legitimation

Für Gesamtschulen gilt: Damit die Forderungen zu ihrer Errichtung genügend öffentliche Resonanz fand, mußten die Versprechungen, welche Probleme die Gesamtschule als solche alle lösen würde, so hochgeschraubt werden, daß ihre rasche Einlösung unmöglich, ihre umfassende Einlösung zumindest problematisch ist. Hinzu kommt, daß einzelne Gesamtschulen als ‚Modellschulen‘ errichtet wurden. Von ihrem Erfolg oder von ihrem Scheitern sollte abhängig gemacht werden, ob das zukünftige Sekundarschulsystem ein Gesamtschulsystem sein sollte oder nicht.

Die Beispiele mögen reichen, um zu zeigen, daß Gesamtschulkollegien zwischen Widersprüchen stehen und in einer Zwickmühle sind. Sie sind in der Schere von Verheißung und Verruf von rechts und links. Hier einen Ausweg weisen zu wollen wäre vermessen. Das Problem kann nur angedeutet werden, um Kollegien aufzufordern, ihm klärend nachzugehen.“

R. Schröter

Anschriften der Mitarbeiter

Manfred Schroeder, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Habsburgerring 9, 5000 Köln.
Dr. Werner Krauss, Humboldt-Schule, Apartado 3749, San José (Costa Rica).

Horst Breckwoldt, Deutsche Schule, 8617 Chateau Drive, Potomac, Maryland 20854, USA.
Dr. Ernst Seebass, Colegio Alemán Humboldt, Casilla No. 4760, Guayaquil (Ecuador).

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

Volker Borbein

Französisch compact

Wortschatz, Grammatik, Tests und Tips
Ein Begleiter für alle, die Französisch lernen

80 Seiten, kart. DM 5,80 Hueber-Nr. 3126

Dieses Lern- und Wiederholungsbuch bietet: Darstellung der wichtigsten grammatischen Schwierigkeiten — eine Liste der 100 meistgebrauchten Wörter und ihre wichtigsten Anwendungsmöglichkeiten — Tips für die Hausarbeit — Testaufgaben zu Wortschatz und Grammatik mit Lösungsschlüssel.

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag

Krausstraße 30 · D-8045 Ismaning/München

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.



Dieter Arnsdorf / Ulrich Eisenberg

Deutsch Sprechen – Deutsch Verstehen

Themen zum Deutschunterricht in der Mittelstufe

Teil I Thema 1-5

5 Tonbänder

Einspurig bespielt. Laufzeit ca. 220 Min., 9,5 cm/sec.
Bestell-Nr. 10091

DM 325,—

Textbuch

Mit Einführung. 96 Seiten. Broschiert.
Bestell-Nr. 10092

DM 7,—

Teil I enthält folgende Themen:

Die Werbung – Die berufstätige Frau – Das Sicherheitsauto –
Der Hilfsarbeiter – Die Bildungsreform

Teil II Thema 6-10

5 Tonbänder

Einspurig bespielt. Laufzeit ca. 220 Min., 9,5 cm/sec.
Bestell-Nr. 10093

DM 325,—

Textbuch

77 Seiten. Broschiert. Bestell-Nr. 10094

DM 7,—

Teil II enthält folgende Themen:

Die Berufswahl – Der Schriftsteller – Der Meister – Die Sport-
reportage – Der Tourismus

Bitte fordern Sie weitere Informationen an.



JULIUS GROOS VERLAG

Postfach 102423 · D-6900 Heidelberg 1

Programmbereich Deutsch für Ausländer:

Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften

Ein Lehrbuch für Ausländer

von Günter S c h a d e

5., durchgesehene Auflage, 261 Seiten, DIN A 5, kartoniert, 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.

Reading Knowledge in German for Art Historians and Archaeologists

Ein englisch-deutscher Lesekurs für Kunstgeschichte und Archäologie

von Mary L. und Hans-Peter A p e l t

Die Autoren legen aus ihrer 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.

Deutsche Kultur – Eine Einführung

von Heinz F i s c h e r

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, 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.



ERICH SCHMIDT VERLAG

Berlin 30 · Bielefeld · München 60

KONFLIKTHERD SÜDAFRIKA

Ernst-Otto Czempel

Friedenspolitik im Südlichen Afrika

Eine Strategie für die Bundesrepublik
Deutschland
Entwicklung und Frieden, Wissenschaftliche
Reihe 10

ca. 224 Seiten. Sn. ca. 22,— DM

Dieses Buch zieht die politisch-praktischen Konsequenzen aus einer umfangreichen Analyse des Konfliktes im Südlichen Afrika und entwickelt Verhaltensvorschläge für die Politik der Bundesrepublik.

Franz Ansprenger

Die Befreiungspolitik der Organisation für Afrikanische Einheit (OAU) 1963-1975

Entwicklung und Frieden, Wissenschaftliche
Reihe 8

XVIII + 234 Seiten. Sn. 24,50 DM

Ansprenger analysiert die Strategie des Koordinierungskomitees der OAU und schildert die Schwierigkeiten, eine gemeinsame Politik von unabhängigen afrikanischen Regierungen und Exil-Befreiungsbewegungen aus dem Südlichen Afrika durchzuhalten.

Leonhard Harding

Die Politik der Republik Südafrika

Eine Strategie der regionalen Kooperation
Entwicklung und Frieden, Wissenschaftliche
Reihe 6

XX + 184 Seiten. Sn. 19,50 DM

Harding stellt die Beziehungen der RSA zu ihren Nachbarn dar. Sie sind geprägt von dem Bemühen, schwarze Mehrheitsregierungen einzuführen und eine enge Zusammenarbeit herbeizuführen.

Leonhard Harding

Afrikanische Politik im Südlichen Afrika

Entwicklung und Frieden, Wissenschaftliche
Reihe 9

XX + 210 Seiten. Sn. 22,50 DM

Harding analysiert die Vorstellungen und Strategien schwarzer Politiker in der Republik Südafrika und in den Nachbarstaaten.

Reinhard Rode

Die Südafrikapolitik der Bundesrepublik Deutschland 1968-1972

Entwicklung und Frieden, Wissenschaftliche
Reihe 7

XXII + 373 Seiten. Sn. 38,50 DM

Rode untersucht die Beziehungen der BRD zur RSA im politischen, wirtschaftlichen und militärischen Bereich. Er untersucht, inwieweit Akteure aus der BRD durch die Interaktion mit Partnern der RSA die Rassenoligarchie stabilisieren oder auf sie verändernd einwirken.

Hans Zwiefelhofer

Bericht zur „Theologie der Befreiung“

Entwicklung und Frieden, Materialien 1
31 S. Kt 4,— DM

Wiriyamu

Eine Dokumentation
zum Krieg in Mozambique

Entwicklung und Frieden, Materialien 2

XIV + 236 S.

Kt. 16,50 DM

Reinhard Hermle (Hg.)

Konflikt und Gewalt

Texte zur Lage in
Nordirland 1972-1974
Entwicklung und Frieden, Materialien 4

ca. 288 S.

Kt. ca. 27,50 DM

Gerhard Grohs/
Harry Neyer (Hg.)

Die Kirchen und die portugiesische Präsenz in Afrika

Entwicklung und Frieden, Dokumente, Berichte, Meinungen 2
176 S. Kt. 16,50 DM

Ulrich Koch/Heinz
Theo Risse/Hans Zwiefelhofer (Hg.)

Die Dritte Welt antwortet der Synode

Stellungnahmen zur
Synodenvorlage „Der
Beitrag der Kirche für
Entwicklung und Frieden“

Entwicklung und Frieden, Dokumente, Berichte, Meinungen 3
96 S. Kt. 8,80 DM

Bitte fordern Sie das Gesamtverzeichnis dieser Reihe an!

in Gemeinschaft mit
dem Chr. Kaiser
Verlag

**Matthias-Grüne-
wald-Verlag,
65 Mainz,
Postfach 3080**

GRÜNEWALD

DEUTSCH x 3

LERNBUCH II

von Heinz Griesbach

130 Seiten, DM 7,80 (49601).

Nach der erfolgreichen Premiere der Lernstufe I wird mit dem Erscheinen der Lernstufe II, dem eigentlichen Kern des Lehrwerks „Deutsch x 3“, das „Baukastensystem“ zügig fortgeführt.

Die Lernstufe II überprüft, systematisiert und entwickelt das Sprachmaterial weiter, das in der ersten Lernstufe vermittelt wurde.

Das Lernbuch II bietet:

- 20 Lektionen lebensnahe Dialogtexte und Prosatextformen
- In die Lektionen integrierte Arbeitsbilder
- Vorzugsweise „dialogische“ Übungsformen
- Variierende Sprachübungen und Übungen mit spielerischem Charakter

Weiterhin werden zur Lernstufe II in den nächsten Monaten erscheinen: Übungsbuch, Glossare, Lösungsheft, Lehrerheft, Sprechübungen, Gesprächsbuch, ferner Lesehefte sowie Bild- und Tonmaterialien.

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 401120.

Langenscheidt Verlag

BERLIN · MÜNCHEN · ZÜRICH

23. Jahrgang Heft 2—1976

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

Der deutsche Lehrer im Ausland

23. Jahrgang Heft 2 — 1976

Inhalt

Grußwort des Präsidenten der Kultusministerkonferenz	45	Informationen über und für das Auslandsschulwesen	74
E. Schierschke		Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK	76
Die Deutsche Schule London	46	Persönliche Nachrichten	80
Aus dem Bericht der Enquete-Kommission Auswärtige Kulturpolitik	50	Aus aller Welt	81
R. Lischka		Buchbesprechungen	85
Didaktische Spiele mit dem Bildwörterbuch zu „Komm bitte“	67	Zeitschriftenschau	87
		Anschriften der Mitarbeiter	88

Begründet von Dr. L. Hettich und R. Schröter

Herausgeber und Schriftleiter:

Studienprofessor a. D. Dr. Gerhard Leporz,
Fliederweg 23, 7303 Neuhausen/F. (Allgemeines, Beiträge über höhere Schulen)

Rektor a. D. Rudolf Schröter, Gartnicher Weg 18, 4802 Halle/Westf. (Beiträge über Volks- und Realschulen)

Oberstudiendirektor a. D. Dr. Günther Scholz, Alex-Müller-Straße 2, 6750 Kaiserslautern (Buchbesprechungen)

Unverlangt eingesandte Besprechungsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

Erscheinungsweise:

Jährlich sechs Hefte (Februar, April, Juni, August, Oktober, Dezember). Umfang je Heft: 48 Seiten.

Bezugsbedingungen:

Jahresabonnement DM 29,— zuzüglich Porto. Einzelheft DM 5,50 zuzüglich Porto.

Verlag und Anzeigenverwaltung:

Max Hueber Verlag, Krausstraße 30, 8045 Ismaning bei München, Tel. (089) 9 62 31
Es gilt Anzeigenpreisliste Nr. 9

© Max Hueber Verlag München
Satz und Druck: Akademische Buchdruckerei
Stefan Schwarz, München
Printed in Germany

Grußwort des Präsidenten der Kultusministerkonferenz Kultusminister Prof. Dr. Wilhelm Hahn

Sehr geehrte Damen und Herren!

In meiner Eigenschaft als Präsident der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland möchte ich Ihnen allen, die Sie zur Zeit von Ihrem Bundesland beurlaubt sind, um im Ausland zu unterrichten, meine besten Grüße übermitteln. Gleichzeitig möchte ich Ihnen meiner Amtskollegen und meinen eigenen aufrichtigen Dank sagen für Ihre ebenso wichtige wie verantwortungsvolle Tätigkeit. Es ist ein weiter Bereich, in dem Sie arbeiten: Deutsche Auslandsschulen, die in Lehrplänen und Unterrichtszielen innerdeutschen Einrichtungen entsprechen, Europäische Schulen, staatliche und andere Schulen des Auslands mit deutschsprachigem Unterricht oder Deutsch als Fremdsprache im Lehrprogramm, Lehrerbildungseinrichtungen, Goethe-Institute, Schulen für Kinder von Bundeswehrangehörigen, Firmenschulen, Lektorate an Universitäten und Hochschuleinrichtungen, Projekte der Entwicklungshilfe und anderes mehr. Überall sind Sie – und oft mit großem und weithin spürbarem Erfolg – bemüht, Erkenntnisse aus Ihrer innerdeutschen Ausbildung und Berufserfahrung in Ihre jetzige Arbeit umzusetzen und sich gleichzeitig für die Gegebenheiten und Entwicklungen des Landes zu öffnen, in dem Sie eingesetzt sind.

Dieser Einsatz gilt immer einem der beiden Hauptziele deutscher Unterrichtstätigkeit im Ausland und oft beiden zugleich; zum einen der schulischen Betreuung von Kindern deutscher Staatsangehöriger, die in amtlichem Auftrag oder in deutschem wirtschaftlichen oder wissenschaftlichen Interesse im Ausland tätig sind und die angesichts der zunehmenden Wichtigkeit solider Schul- und Berufsbildung ohne eine solche „pädagogische Infrastruktur“ sich nur schwer zu einem Auslandsaufenthalt entschließen würden; zum andern der Begegnung mit dem andern Land und seinen geistigen, kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen, einer Begegnung, in der die Hoffnung liegt, daß das gegenseitige Kennenlernen, die Ermöglichung persönlicher Kontakte auf der im Grunde unverzichtbaren Basis des Eindringens in die jeweilige Partnersprache nicht nur in jedem Fall zu einer geistigen und menschlichen Bereicherung führt, sondern auch zu einem Abbau von Spannungen zwischen Menschen und zur besseren Verständigung zwischen den Völkern beitragen kann. Und was gäbe es heute in unserer spannungsgeladenen, unruhigen, ja den Frieden bedrohenden Welt Wichtigeres als den Ausgleich dieser Spannungen, auch wenn der Einzelne die Bedeutung seines Beitrags kaum wahrnehmen kann? Gerade dieser Aspekt der Tätigkeit eines Lehrers im Ausland mag Schwierigkeiten und kritische Situationen, in die er heutzutage unversehens geraten kann, leichter ertragen lassen.

Wir wissen, daß die Möglichkeiten der Begegnung sich nicht auf den Unterricht beschränken. Wir sind allen Lehrern dankbar, die über den engeren Bezirk der Schule hinaus in der Verbreitung deutscher Sprach- und Literaturkenntnisse und der Deutschlandkunde, im musischen und sportlichen Bereich, in der Erwachsenenbildung und auf wissenschaftlichen Gebieten tätig sind. Jede erfolgreiche Unterrichts- und Erziehungsarbeit an den Schulen, aber auch jedes darüber hinausgehende Engagement wird für Sie

alle ein Gewinn sein. Gewinnen wird aber auch das jeweilige Entsendeland, wenn Sie nach Ihrer Rückkehr in die Heimat Ihre vielfältigen Erfahrungen und Erkenntnisse im innerdeutschen Unterricht lebendig werden lassen. Daß Sie auf diese Weise an dem immer intensiver werdenden Gedanken- und Erfahrungsaustausch zwischen den verschiedenen Bildungssystemen der Welt unmittelbar teilnehmen, halte ich für eine sehr wertvolle Beigabe zu Ihrem beruflichen Werdegang. Daß die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ diesen Gedanken- und Erfahrungsaustausch immer wieder über die Grenzen der Bundesrepublik hinaus ermöglicht, verdient besondere Anerkennung.

Ich möchte Ihnen allen weiterhin beruflichen Erfolg und menschliche Erfüllung in Ihrer Arbeit wünschen.

Hahn

Die Deutsche Schule London

Eberhard Schierschke, London

In Richmond, einer der vornehmen Wohngegenden im Südwestteil der englischen Metropole, liegt inmitten eines großen, ans Themseufer grenzenden Parkgeländes Douglas House, im 17. und 18. Jahrhundert hochherrschaftlicher Landsitz der Grafen von Queensberry, die als Förderer der schönen Künste einen festen Platz im kulturellen Leben Londons einnahmen und deren Freund John Gay hier 1728 Teile seiner *Beggar's Opera* geschrieben haben soll.

In dieser aristokratisch angehauchten Umgebung ertönt – so hieß es in einer vor wenigen Monaten ausgestrahlten Sendung der BBC – ganz unaristokratisches Geschrei aus kräftigen deutschen Schülerkehlen. Denn seit ein paar Jahren beherbergt das wegen seiner historischen Bedeutung denkmalgeschützte Douglas House die Deutsche Schule London.

Gründung der Schule

Bestrebungen, in der Hauptstadt Großbritanniens eine deutsche Schule zu errichten, waren bereits in den 50er Jahren vorhanden. Damals wuchs die Zahl der deutschen Familien, die für eine vorübergehende Zeit in London lebten und die sich mit dem Problem auseinanderzusetzen hatten, was sie mit ihren Kindern tun sollten, wenn sie in die Bundesrepublik zurückkehrten. Wiederholt wurden die Elternsorgen in Artikeln deutscher Pressekorrespondenten zusammengefaßt, die den Engländern zwar das Vorhandensein guter Schulen testierten, aber die unübersehbaren Schwierigkeiten aufzeigten, die sich für Kinder bei der Rückgliederung ins innerdeutsche Schulsystem ergeben mußten. „Denn“ – so schrieb eine Zeitung aus dem süddeutschen Raum – „für die Kinder bedeutet das kein Wechsel von Schule zu Schule, es ist ein Sprung von einem Schulsystem ins andere, von einer Schulwelt in die andere, und die Liste der Deutschen, die Großbritannien nur ihrer Kinder wegen vorzeitig verlassen haben, ist lang.“

Trotz des sich in den 60er Jahren noch verstärkenden Interesses an einer deutschen Bildungseinrichtung sollte es noch einige Zeit dauern, ehe deutsche Eltern schulpflichtiger Kinder in und um London aufatmen konnten und die DSL gegründet wurde, die im Herbst 1971 den Unterricht aufnahm.

Aufgabe der Schule

Die DSL ist eine noch im Aufbau befindliche Expertenschule, die im Schuljahr 1975/76 bis zur 8. Jahrgangsstufe führt. Ihre Zielgruppe sind deutsche Schüler, deren Eltern vorübergehend in London tätig sind. Als „pädagogischer Dienstleistungsbetrieb für Deutsche auf Zeit im Ausland“ (Rundschreiben der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – ZfA – vom 1. 6. 75) sieht die DSL ihre Hauptaufgabe darin, Schülern bei einer Verlegung des Wohnsitzes aus der Bundesrepublik nach London eine deutsche Schulbildung zu ermöglichen und ihnen die spätere Rückgliederung in das Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland zu erleichtern. Inwieweit dieses Ziel von einer kleinen Expertenschule erreicht werden kann, hängt von zahlreichen Faktoren ab wie z. B. der Größe, der unterschiedlichen Struktur, der Zusammensetzung der Schülerschaft, der Elternschaft sowie des Kollegiums, den räumlichen Gegebenheiten und der Ausstattung der Schule. Es liegt in der Natur der Sache, daß die DSL als eine der jüngsten deutschen Expertenschulen in Europa hier noch improvisieren und Zugeständnisse machen muß.

Struktur der Schule

Heute, im 5. Jahr seit der Gründung, verfügt die DSL über eine fast durchweg einzügige Grundschule (Klassen 1–4), der in Anlehnung an die Verhältnisse in England, wo die Schulpflicht bereits mit 5 Jahren einsetzt, eine Vorschulklasse vorangeht. Der Bereich der Sekundarstufe I umfaßt im laufenden Schuljahr – ebenfalls einzügig – die Klassen 5 und 6, die schultypunabhängig als Orientierungsstufe geführt werden, sowie die Klassen 7 und 8. Jedes Jahr wächst die Schule um eine weitere Jahrgangsklasse, so daß der bis zum Abitur vorgesehene Ausbau im Schuljahr 1980/81 zum Abschluß kommen könnte.

Während die unterrichtliche Arbeit im Grundschulbereich sowie in der Orientierungsstufe infolge der Möglichkeit der engen Anlehnung an innerdeutsche Verhältnisse keinerlei Schwierigkeiten bereitet, wirkt sich ab Klasse 7 die Einzügigkeit der Schule schultechnisch äußerst problematisch aus, stellt aber auch für die am Aufbau der Schule Beteiligten, in erster Linie also das Kollegium, eine pädagogische Herausforderung dar.

Die Notwendigkeit, in einem Klassenverband Schüler der unterschiedlichsten Begabungsrichtungen im Stile einer Mini-Gesamtschule gemeinsam zu unterrichten, wobei die Anforderungen sowohl gymnasialen Erfordernissen als auch denen der Real- und Hauptschule entsprechen sollten, führt – das zeigten die Erfahrungen, die in der im Schuljahr 1974/75 erstmals eingerichteten Klasse 7 gesammelt wurden, sehr deutlich – zu einer Unter- bzw. Überforderung bei den Schülern sowie zu pädagogischer Frustration bei den Lehrkräften. Seit Beginn des laufenden Schuljahres wird daher in den Klassen 7 und 8 der DSL ein Experiment durchgeführt, das als modifizierter Differenzierungsversuch zwar eine schultechnisch schwierige Situation nicht löst, doch erheblich entschärft: in den genannten Klassen werden die Schüler je nach Leistungsvermögen in den Fächern Deutsch und Mathematik getrennt in zwei Gruppen unterrichtet, was jedoch nicht unbedingt eine Aufsplitterung der Klassenverbände in einen Gymnasial- und einen Nichtgymnasial-Zweig bedeuten muß. Vielmehr ermöglicht das noch in der Erprobung befindliche System durchaus eine fachspezifisch individuelle Behandlung der Schüler, wobei von der Annahme ausgegangen wird, daß die Arbeitsweise in den kleineren Gruppen

dem Unterrichtenden eine wesentlich stärkere Zuwendung dem einzelnen Schüler gegenüber erlaubt und dadurch Ergebnisse erzielt werden können, die denen der größeren Gruppen der in den betreffenden Fächern besserbegabten Schüler vergleichbar sind. Lerninhalte, Anforderungen bei Klassenarbeiten sowie die Beurteilungsmaßstäbe der Schülerleistungen stimmen weitgehend überein. Erst beim Verlassen der DSL werden die Schüler unter Berücksichtigung ihrer Gesamtpersönlichkeit einem der innerdeutschen Schultypen zugeordnet. Dem Abgangszeugnis wird eine Empfehlung für den Eintritt in die Haupt- oder Realschule oder das Gymnasium beigelegt. Über die besondere Rolle, die in diesem Zusammenhang dem Fach Englisch zufällt, das auch an der DSL als 1. Fremdsprache unterrichtet wird, soll an anderer Stelle berichtet werden.

Die Beurteilungsgrundlage ist zur Zeit noch zu schmal, um bereits jetzt angeben zu können, ob das von der DSL praktizierte System einer fachspezifischen Binnendifferenzierung beibehalten und auch für die künftigen Klassen 9 und 10 angewandt werden kann oder ob – der Not der Praxis gehorchend – auch an der DSL eine schultypabhängige Differenzierung in Einzelfächern eingeführt werden muß, wobei die Wege der gymnasialen und der nichtgymnasialen Schüler dann bereits wesentlich eher als bisher auseinanderführen würden.

War die DSL aufgrund pädagogischer Überlegungen zu dem vorstehend skizzierten Experiment in der Sekundarstufe I gezwungen, so machte die deutliche Diskrepanz zwischen der Zahl der um Aufnahme in die Schule nachsuchenden Schüler und den zur Verfügung stehenden Schülerplätzen in der Grundschule einen weiteren Versuch notwendig. Am stärksten war zu Beginn des laufenden Schuljahres der Andrang in den Klassen 2 und 3, ohne daß sich jedoch die Einrichtung vollständiger Parallelklassen dieser Jahrgänge hätte rechtfertigen lassen. Das Problem wurde durch die Eröffnung einer Kombinationsklasse 2/3 gelöst, in der Deutsch und Mathematik getrennt nach Jahrgängen, alle anderen Fächer jahrgangsübergreifend unterrichtet werden, was stundenplantechnisch durch unterschiedliche Anfangs- und Schlußzeiten des Unterrichts für die betroffenen Schüler ermöglicht wird. Durch die Einrichtung dieser Kombinationsklasse, von der sich bereits jetzt sagen läßt, daß sie die in sie gesetzten Hoffnungen voll erfüllt, hat die Schule einen Beitrag leisten können zur Entschärfung der ansonsten recht beträchtlichen Wartelisten für die Schüler, die nicht zu dem von ihren Eltern gewünschten Zeitpunkt in die DSL aufgenommen werden können.

Zusammensetzung der Schulgemeinde

An der DSL werden zur Zeit rund 270 Schüler in 10 Klassen unterrichtet. Die Struktur der Schülerschaft ergibt sich aus dem Charakter der Expertenschule: 80 % der Schüler besitzen die deutsche Staatsangehörigkeit, die restlichen 20 % setzen sich aus Österreichern (8 %), Schweizern (3 %) und Schülern aus weiteren Drittländern zusammen, die von anderen deutschen Auslandsschulen nach London kamen. Der Anteil von Kindern des Gastlandes an der Gesamtschülerzahl ist sehr gering und beträgt zur Zeit etwa 5 %.

Auch die Zusammensetzung der Elternschaft entspricht der einer Expertenschule. Die Eltern der etwa 220 deutschen Schüler sind Angehörige des Auswärtigen Amtes und anderer Bundesressorts (20 %), Experten, die für amtliche Stellen des Gastlandes

arbeiten, einschließlich vermittelter deutscher Lehrer (3 %), Vertreter der Wirtschaft (63 %) und sonstige in England tätige Deutsche (14 %). Der überwiegende Teil der Schülereltern verbringt einen durch Vertrag oder amtlichen Auftrag festgelegten Zeitraum in der britischen Hauptstadt. Die sich für die Kinder daraus ergebende durchschnittliche Dauer des Besuches der Deutschen Schule London beträgt zur Zeit etwas über 2 Jahre. Mit einer die pädagogische Arbeit beeinträchtigenden hohen Rate der Veränderung innerhalb der Schülerschaft müssen naturgemäß alle Expertenschulen leben, da ihnen das beharrende Element einheimischer Schüler fehlt. Die Fluktuation an der DSL ist jedoch aus den verschiedensten, noch nicht vollständig zu überschauenden Gründen besonders stark und behindert entscheidend die für jede Schule wünschenswerte Kontinuität.

Auch dieser Umstand stellt – neben den sich bei der Aufbauarbeit der DSL ohnehin ergebenden Sonderbelastungen – erhöhte Anforderungen an die Lehrerschaft. Das Kollegium besteht in diesem Schuljahr aus insgesamt 19 Mitgliedern. Neben 4 vermittelten Lehrkräften aus der Bundesrepublik und einer von Österreich zur Verfügung gestellten Lehrerin unterrichten an der DSL zur Zeit 14 Ortskräfte, zum Teil allerdings nur stundenweise, von denen zwei die britische Staatsangehörigkeit besitzen. Eine dieser beiden Lehrerinnen, die ganz im Sinne eines von der Schule betriebenen Experiments nicht oder kaum deutsch sprechen, betreut den sprachlich-kommunikativen Bereich des Englischunterrichts der Klassen 6, 7 und 8, während die andere in der Grundschule das Fach Musik erteilt. Alle anderen vom Schulverein direkt verpflichteten Lehrkräfte sind in der Bundesrepublik Deutschland ausgebildete Lehrerinnen, die zum Teil aus dem Beamtenverhältnis ausgeschieden sind und ihren Wohnsitz für längere Zeit oder sogar auf Dauer nach England verlegt haben.

Alle diese Lehrkräfte verfügen über Unterrichtserfahrungen in der Bundesrepublik und bieten so zusammen mit den vermittelten Lehrern die Gewähr, daß die DSL als auf das innerdeutsche Schulsystem ausgerichtete Expertenschule nicht in ein pädagogisches Abseits gerät.

Träger der DSL ist der Deutsche Schulverein London, der als eingetragener Verein englischem Gesellschaftsrecht unterliegt und sich mit wenigen Ausnahmen aus der jeweiligen Elternschaft der Schule zusammensetzt. Der Vorstand dieses Schulvereins besteht zur Zeit aus 9 Mitgliedern und spiegelt ziemlich genau die soziologische Zusammensetzung der Gesamtelternschaft der DSL wider, so daß sowohl die Interessen der Schule selbst als auch die der verschiedenen Gruppen innerhalb der Elternschaft bei ihm in guten Händen liegen. Dank des allen beteiligten Gremien gemeinsamen Interesses am Aufbau und an der Förderung der DSL gestaltet sich die Zusammenarbeit zwischen der Schule im engeren Sinne, dem Schulverein und der Deutschen Botschaft London gut.

Der Überblick über die Schulgemeinde wäre unvollständig, würde nicht der Freundeskreis der Deutschen Schule London (Friends of Douglas House) erwähnt. Dieser Förderverein, dem ebenfalls nicht nur Schülereltern angehören, hat in beispielhafter, unermüdlicher Arbeit immer wieder Mittel aufgebracht, mit denen Ausstattungswünsche der Schule erfüllt wurden, die sich mit den von der ZfA gewährten Schulbeihilfen nicht hätten verwirklichen lassen. Darüber hinaus spielt dieser Freundeskreis eine sehr wesentliche Rolle im gesellschaftlichen Leben der Schulgemeinde.

Räumliche Gegebenheiten

Wenn einleitend bemerkt wurde, daß die DSL in einem traditionsreichen Herrenhaus untergebracht ist, so stimmt das nur bedingt: zur Zeit werden die etwa 270 Schüler in vorübergehend aufgestellten Pavillons unterrichtet, während im Douglas House lediglich die Verwaltung, das Lehrerzimmer und der Musikraum untergebracht sind.

Die erwähnten Flachbauten, in denen sich 11 Klassenräume befinden, sollen in wenigen Jahren einem Neubau weichen, bei dem die seit langem im Gespräch befindlichen Pläne in diesem Jahr konkrete Formen anzunehmen scheinen. Erst der Neubau wird den immer akuter werdenden Raummangel der DSL beheben und auch dem Sportunterricht, der z. Z. in einer nahe gelegenen Gemeindehalle stattfindet, eine ordentliche Turnhalle bieten.

Zusammenfassend darf festgestellt werden, daß die DSL mit dem bisher Erreichten zufrieden sein kann. Zwar sind die Jahre der Improvisation noch nicht völlig überwunden — daran hindern schon die räumlichen Unzulänglichkeiten —, doch zeigt sich in den verschiedensten Bereichen bereits eine erfreuliche Konsolidierung der schulischen Arbeit.

Auch wenn noch bis Ende der 70er Jahre mit dem Anwachsen der Schule um jeweils eine Jahrgangsklasse zu Beginn jedes Schuljahres immer wieder neue Probleme auftauchen werden, ist in der Grundschule und in der 1. Hälfte der Sekundarstufe I allmählich doch der schulische Alltag eingezogen. Bereits jetzt sind Anzeichen dafür vorhanden, daß in diesen Abteilungen die DSL sich wie eine ins Ausland verpflanzte innerdeutsche Bildungseinrichtung darstellt und damit dem Hauptanliegen einer Expertenschule immer mehr zu entsprechen beginnt.

Das soll jedoch keinesfalls bedeuten, daß die DSL nicht ihre Chance wahrnehmen möchte, unter Wahrung des Charakters einer Expertenschule sich auch Einflüssen des Gastlandes zu öffnen. In welcher Weise Gewohnheiten des englischen Schulwesens in die DSL hineinwirken, soll an dieser Stelle später einmal dargestellt werden. Sicherlich erschöpfen sich diese Einflüsse nicht darin, daß an der Deutschen Schule London die für englische Schulen typische Einrichtung des für alle Schüler verbindlichen Schulmittagessens zu finden ist, auch wenn das vor einem halben Jahr die Times suggerierte, die einen längeren Bericht über die DSL überschrieb: „Puddings and custard for 235 children by the banks of the Thames.“

Aus dem Bericht der Enquete-Kommission Auswärtige Kulturpolitik des Deutschen Bundestages

II

Den in Heft 1/76 abgedruckten Abschnitten 47–50, 197–201 und 304–362, die sich mit den von der Bundesrepublik geförderten deutschen Schulen im Ausland befassen, folgen hier die wichtigen Abschnitte des Berichts, welche besonders die deutsche Sprache, die Reform im Auswärtigen Amt und den Haushalt behandeln.

Auf eine redaktionelle Bearbeitung der ausgewählten Abschnitte wurde, abgesehen von gekennzeichneten Auslassungen einiger entbehrlicher Stellen, verzichtet.

Die Schriftleitung

B. Ziele und Aufgaben der kulturellen Außenpolitik

1. Grundsätze

- *Kulturelle Außenpolitik* 14. ... Die Kommission benutzt den in der Fachliteratur, aber auch im Deutschen Bundestag gebrauchten Begriff „Kulturelle Außenpolitik“, um das besondere Gewicht der Kultur in den Beziehungen der Völker stärker zu betonen. Sie bringt damit ihre Überzeugung zum Ausdruck, daß in der immer stärker werdenden gegenseitigen Abhängigkeit der Staaten die kulturellen Beziehungen ein wichtiger Teil der Außenpolitik, sogar der Weltpolitik sind.
- *Erweiterter Kulturbegriff* 15. ... Es gibt kein Nebeneinander von geschlossenen Kulturen mehr ... Die kulturelle Außenpolitik muß sich daher von den Prinzipien der Partnerschaft leiten lassen. Sie darf nicht einseitige Selbstdarstellung sein, sondern dient dem Austausch und der Begegnung der Kulturen.
- *Öffentlichkeitscharakter der kulturellen Außenpolitik* 18. Die Wahrnehmung kultureller Aufgaben im Ausland muß für die deutschen Auslandsvertretungen gleichrangig neben der Wahrnehmung politischer und wirtschaftlicher Aufgaben stehen ...

4. Deutsche Sprache

- *Rolle der deutschen Sprache* 37. Ein wichtiges Element der auf Gegenseitigkeit und Öffentlichkeit angelegten auswärtigen Kulturbeziehungen ist die konsequente und umfassende Förderung der deutschen Sprache im Ausland. Die Rolle der deutschen Sprache wird nicht dadurch problematisch oder gemindert, daß sie keine Weltsprache ist. Das war sie nie. Aber sie ist die am weitesten verbreitete Sprache in Europa.

Hörfunk und Fernsehen vermitteln den Nachbarn der Bundesrepublik heute eine Präsenz der deutschen Sprache und Kultur, die früher unmöglich war. Millionen von Gastarbeitern haben in den letzten Jahren Deutsch gelernt. In Mittel- und Osteuropa hat die deutsche Sprache noch eine beachtliche Stellung sowohl im Schulwesen wie als lingua franca.

Die kulturellen Bemühungen der DDR in den kommunistischen Staaten haben diese Tendenz eher verstärkt als geschwächt.

38. Eine demokratische Kulturpolitik muß die Förderung der Muttersprache besonders ernst nehmen. Das gilt vor allem dort, wo – wie z. B. in der Europäischen Gemeinschaft – die Gefahr besteht, daß einige wenige Sprachen sich zunächst als sogenannte Arbeitssprachen durchsetzen und im Ergebnis die Sprache der Verwaltung nicht mehr die Sprache des Volkes ist.

Als Industriestaat bleibt die Bundesrepublik Deutschland auf weltwirtschaftlichen Austausch existentiell angewiesen und kann auch deswegen nicht auf eine intensive Förderung der deutschen Sprache verzichten. Die Möglichkeit elementarer sprachlicher Verständigung im Alltag, in Beruf und Wirtschaft, in Technik und Wissenschaft ist Verwirklichung einer demokratischen Kulturpolitik, die sich an breite soziale Schichten und zahlreiche Gruppen der Gastländer wendet.

39. Das Erlernen der deutschen Sprache ist überall da zu fördern, wo Bedarf und Aufnahmebereitschaft besteht. Im Ausland sollte die Spracharbeit besonders auf die

Multiplikatoren konzentriert werden. Die Förderung des Deutsch-Unterrichts in den Bildungseinrichtungen der Gastländer sollte im Vordergrund stehen. Wegen der großen Zahl der ausländischen Arbeitnehmer muß verstärkt auch im Inland die Vermittlung deutscher Sprachkenntnisse vorangebracht werden.

- *Deutsch als Amts- und Konferenzsprache* 40. Gemeinsam mit anderen interessierten Staaten sollte der berechnete Anspruch auf Berücksichtigung der deutschen Sprache als Amts- und Konferenzsprache bei internationalen Verhandlungen und als Arbeitssprache in internationalen Organisationen realisiert werden. Die sprachpolitische Entwicklung in Europa und der Welt muß auch in diesem Zusammenhang ständig beobachtet werden.

9. Ausländische Arbeitnehmer und Praktikanten

- *Bedeutung für die kulturelle Außenpolitik* 55. Die Anwesenheit ausländischer Arbeitnehmer und Praktikanten ist für die kulturelle Außenpolitik insoweit von Bedeutung, als durch sie direkte gesellschaftliche und institutionelle Kontakte zwischen der Bundesrepublik Deutschland und anderen Staaten mit unterschiedlicher Entwicklung entstehen und gefördert werden. Daher sind ausländische Arbeitnehmer vor allem dann als Adressaten und Mittler der kulturellen Außenpolitik anzusehen, wenn sie nach mehrjährigem Aufenthalt in der Bundesrepublik in ihre Heimatländer zurückkehren. Der Bundesrepublik Deutschland entsteht durch die Anwesenheit ausländischer Arbeitnehmer eine neuartige Basis für die Verdichtung der kulturellen Beziehungen zu den Heimatländern. Die ausländischen Arbeitnehmer und ihre Familien sind deshalb Zielgruppe der kulturellen Außenpolitik.

11. Verhalten gegenüber den Aktivitäten der DDR

- *Bereitschaft der Bundesrepublik zur Zusammenarbeit* 57. In zahlreichen Staaten und in den wichtigen internationalen Organisationen ist neben der Bundesrepublik Deutschland auch die DDR vertreten. Die Bundesrepublik ist in diesen Staaten und Organisationen zur Zusammenarbeit mit der DDR bereit. Das erfolgreiche gemeinsame Bemühen um die Verwendung der deutschen Sprache in den Vereinten Nationen ist ein Beispiel für Möglichkeiten einer solchen Kooperation.

- *Berücksichtigung der Gemeinsamkeiten* 58. Es wird auch in Zukunft notwendig sein, bei der Arbeit im Ausland die Tatsache einer gemeinsamen nationalen Kultur zu betonen. Die kulturelle Außenpolitik der Bundesrepublik sollte auch das Kulturleben in der DDR berücksichtigen. Es sollte selbstverständlich sein, alle unter wissenschaftlichen und künstlerischen Aspekten wertvollen Ausdrucksformen der deutschen Kultur auszuwerten und zu fördern.

- *Kein vordergründiges Konkurrenzverhältnis* 59. Die Bundesrepublik sollte sich im Ausland nicht von irgendeiner Seite in ein vordergründiges Konkurrenzverhältnis zu Einrichtungen der DDR drängen lassen. Nur wo die DDR erkennbar darauf abzielt, die Bundesrepublik kulturpolitisch zu verdrängen, müßte dies eine besondere Betonung der kulturellen Angebote der Bundesrepublik hervorrufen. Erfahren in historischen Wechselfällen, in Teilungen und Grenzen, welche die Kommunikation und Pluralität deutschsprachiger Kultur kaum anhaltend zu beeinträchtigen vermochten, sollten Deutsche auch in der Gegenwart Kultur bewußt als Mittel der Verständigung wirken lassen.

12. Kulturelle Außenpolitik und föderative Verfassung

- *Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern* 60. Die kulturelle Außenpolitik muß sich daran orientieren, daß die Kulturstaatlichkeit der Bundesrepublik von ihrer föderativen Verfassung geprägt ist, und zwar so intensiv, daß die kulturelle Autonomie der Bundesländer zu ihrem Staatscharakter gehört . . .

- *Eingeschränkte Handlungsfähigkeit* 61. Das hat dazu beigetragen, daß die Bundesrepublik für den Abschluß und die Durchführung von Kulturabkommen wegen der schleppenden Koordination mit den Ländern Zeitverluste hinnehmen muß, die den Nutzen solcher Abkommen überhaupt in Frage stellen. Dabei bedarf es keinerlei Begründung, daß etwa das deutsche Auslandsschulwesen – wie jede außenpolitische Vereinbarung, die die Kulturverwaltung zu Anerkennungen, Anpassungen oder Leistungen nötigt – der Mitwirkung der Länder bedarf. Diese Mitwirkung muß zügiger und reibungsloser werden, wenn die Bundesrepublik gegenüber den anderen Staaten nicht in gefährlicher Weise in ihrer Handlungsfähigkeit eingeschränkt sein soll.

C. Bestandsaufnahme und Vorschläge

1. Die bilaterale und multilaterale Zusammenarbeit

- *Die Grundsätze der Zusammenarbeit* 64. Grundsätzlich besteht bei allen Fraktionen des Deutschen Bundestages Einigkeit darüber, daß die kulturelle Außenpolitik folgende Schwerpunkte berücksichtigen sollte:

- Entwicklung der Kulturgemeinschaft der Staaten der Europäischen Gemeinschaft und des Europarates
- Intensivierung und Erleichterung des freien kulturellen Austausches und der Zusammenarbeit mit den westlichen Industriestaaten
- partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Entwicklungsländern
- besondere Berücksichtigung des Mittelmeerraumes und des Nahen Ostens
- Ausgestaltung der Beziehungen zu den kommunistischen Staaten
- aktive Unterstützung universeller und multilateraler Vorhaben in internationalen Organisationen, besonders in der UNESCO.

a) Europäische Integration und Zusammenarbeit

- *Gemeinsames Auftreten in außereuropäischen Staaten* 72. Zu einer kulturellen Zusammenarbeit der europäischen Staaten gehört auch ein gemeinsames Auftreten in den außereuropäischen Staaten. Gemeinsame Veranstaltungen der Kulturinstitute und Auslandsschulen, gemeinsame Maßnahmen der Bildungshilfe u. a. wären geeignet, Europa als Kulturgemeinschaft in den außereuropäischen Ländern bewußt zu machen. Durch gemeinsame Einrichtungen ließen sich gleichzeitig auch finanzielle Einsparungen erreichen.

b) Westliche Industriestaaten

- *Bilaterale Programme* 74. Im Rahmen des deutsch-französischen Vertrages von 1963 konnte eine enge Zusammenarbeit im schulischen Bereich entwickelt werden. Die deutsch-französischen Gymnasien, der Austausch von Lehrassistenten und die Förderung des Sprachunterrichts sind dafür einige Beispiele . . .

- *Staaten im deutschen Sprachbereich* 75. Zwischen Staaten des gleichen Sprach-

bereichs bestehen naturgemäß enge kulturelle Gemeinsamkeiten. Dies gilt gleichermaßen für den französischen, englischen und spanischen Sprachbereich und für die deutsch sprechenden Staaten. Unter Beachtung der berechtigten Interessen dieser Nachbarstaaten berücksichtigt die deutsche kulturelle Repräsentanz im Ausland auch die in diesen Ländern erbrachten großen Beiträge zur kulturellen Entwicklung des Sprachraumes. Dies sollte in enger Zusammenarbeit mit diesen Staaten geschehen, wobei deren Bemühen um eigene kulturelle Darstellung zu respektieren ist. Rechtzeitige Programmabsprachen wären hier sehr hilfreich.

• *Nordamerika und Australien* 76. Die Vereinigten Staaten, Kanada und Australien sind mit der europäischen Kultur am engsten verwandt und wollen ihre kulturellen Beziehungen mit Europa und damit auch zur Bundesrepublik verstärken. Die staatliche Förderung dieser Beziehungen ist in der Bundesrepublik lange Zeit im Vergleich zu anderen Regionen vernachlässigt worden ... Die Kommission hat sich für eine Verstärkung des deutschen kulturellen Engagements durch erhöhten materiellen und personellen Einsatz ausgesprochen ...

77. Eine wichtige Rolle, vor allem im Bereich der Sprachförderung, spielen die Deutsch-Abteilungen der Universitäten, die Deutschlehrer-Verbände und die aus örtlicher Initiative entstandenen Sonabendschulen. Hier wird die den Verhältnissen angepaßte gezielte Förderung zu einem effektiven Mitteleinsatz führen.

• *Sonderstellung Japans* 78. ... Die kulturellen Kontakte zwischen Deutschland und Japan waren bereits vor dem ersten Weltkrieg relativ eng. Nachdem Japan zur wirtschaftlichen Weltmacht aufgestiegen ist, erlebt die japanische kulturelle Außenpolitik einen Prozeß der Neugestaltung und des Ausbaus, der auf eine wesentliche Verbreiterung des kulturellen Austausches mit dem Ausland hin tendiert. Das Interesse an deutscher Musik, Literatur, Medizin und Rechtswissenschaft ist groß. Diesem verstärkten Bedarf ist in der Kultur- und Spracharbeit Rechnung zu tragen ...

• *Südafrika* 79. Die historisch engen Kulturbeziehungen zu Südafrika sind bedauerlicherweise noch überschattet durch das Rassenproblem. Die Lösung dieses Problems würde das deutsche staatliche Engagement für einen Ausbau des Austausches und der Zusammenarbeit wesentlich erleichtern.

c) Entwicklungsländer

• *Vorrang des Erziehungs- und Bildungswesens* 82. In den Kulturbeziehungen zu den Entwicklungsländern nimmt das Erziehungs- und Bildungswesen den ersten Rang ein. Es ist unvermeidlich, daß sich dabei traditionelle und moderne Elemente miteinander mischen. Dies bedeutet z. B. für die deutschen Schulen in Lateinamerika, daß sie sich dem nationalen Erziehungssystem einordnen und zugleich stimulierend für das Bildungswesen des Gastlandes wirken sollen. Bildungshilfe besteht darüber hinaus in organisatorischer und fachlicher Beratung zentraler Institutionen der Erziehungsplanung und -verwaltung sowie in ergänzenden materiellen Hilfen, beispielsweise bei der Lehrmittelproduktion.

• *Gezielter und koordinierter Mitteleinsatz* 87. ... Alle deutschen Aktivitäten müssen danach beurteilt werden, ob sie einen Beitrag zur Entwicklung des Gastlandes leisten.

• *Erweiterte Aufgabe der Auslandsvertretung* 90. ... Die kulturpolitische Projektplanung und Aktivität einer Botschaft muß die deutsche Schule, das Lektorat des DAAD

und das Goethe-Institut sowie die Zusammenarbeit in allen Bereichen des Erziehungswesens einschließlich der Berufsbildung und im Wissenschafts- und Hochschulbereich umfassen bzw. einbeziehen ...

• *Die Staaten des Nahen und Mittleren Ostens* 91. Die Staaten des Nahen und Mittleren Ostens zeigen eine verstärkte Bereitschaft zu aktivem Kulturaustausch mit Europa, auch mit der Bundesrepublik. Die starke wirtschaftliche Verflechtung mit diesem Raum und das deutsche Interesse an seiner friedlichen Entwicklung verlangen auch deutliche Akzente in den kulturellen Beziehungen, die an die historisch bedeutsamen Bindungen zwischen dem Nahen Osten und Europa anknüpfen ... Die großen Erwartungen der Staaten des Nahen Ostens gegenüber der Bundesrepublik dürfen gerade im kulturellen Bereich nicht enttäuscht werden.

92. Die engen Beziehungen zwischen der Bundesrepublik und Israel resultieren nicht nur aus der Verpflichtung Deutschlands gegenüber dem jüdischen Volk, sondern auch aus den vielfältigen gemeinsamen, in der Geschichte begründeten kulturellen Ansatzpunkten. Der jüdische Beitrag zur deutschen Kultur ist auch für die Gegenwart wesentlich.

d) Kommunistische Staaten

• *Ideologisch bedingte Hindernisse* 94. Trotz langjähriger Unterbrechung sind historisch gewachsene kulturelle Verbindungen zwischen dem deutschen Volk und den Völkern Ost- und Südosteuropas lebendig. Die offiziellen Beziehungen zu den einzelnen Staaten entwickeln sich unterschiedlich. Sie sind durch ideologisch bedingte komplizierte Verwaltungsabläufe bestimmt. Gerade nach dem Ergebnis der Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (KSZE) muß besonderer Wert auf eine breitere Entwicklung und mehr Spontaneität des Austausches sowie auf unmittelbare gesellschaftliche Kontakte gelegt werden.

• *Koordination auf deutscher Seite* 97. Für die deutsche Sprache besteht ein nachhaltiges Interesse. In den meisten osteuropäischen Staaten wird der Sprachunterricht von der DDR gefördert. Die Spracharbeit der Bundesrepublik ist an den Orten und in den Bereichen zu entfalten, in denen ein Bedarf besteht.

• *Volksrepublik China* 98. Die Wiederaufnahme der Kulturbeziehungen zur Volksrepublik China vollzieht sich unter Bedingungen, die von denen in Osteuropa in vieler Hinsicht verschieden sind. Die Bundesrepublik muß daran interessiert sein, neben dem anlaufenden Austausch im Bereich der Wissenschaft, des Sports und der Sprache die chinesische Seite auch von der Nützlichkeit des Austausches von Künstlern, Ausstellungen, Lehrern und Jugendgruppen zu überzeugen. In diesem Rahmen sollte auch ein Kulturabkommen angestrebt werden.

e) Zusammenarbeit in der UNESCO

• *Stärkeres deutsches Engagement in der UNESCO* 100. ... Der geistige und politische Beitrag der Bundesrepublik Deutschland entspricht in keiner Weise ihren relativ hohen Beitragszahlungen ...

f) Die Beteiligung der Bundesrepublik an internationalen Organisationen und Konferenzen

• *Unzureichende personelle Beteiligung* 102. Die unzureichende deutsche Beteiligung im Personal der internationalen Organisationen gibt Anlaß zur Sorge, zumal die Gründe dafür vorwiegend von deutscher Seite zu verantworten sind. Da die Einkommen im deut-

schen öffentlichen Dienst verhältnismäßig hoch sind, entfällt weitgehend der finanzielle Anreiz, in den Dienst einer internationalen Organisation zu treten. Hinzu kommt, daß die Tätigkeit in internationalen Organisationen von den für Personalentscheidungen zuständigen Stellen ungenügend oder überhaupt nicht gewürdigt wird.

Dieser unhaltbare Zustand muß durch geeignete Maßnahmen auf den Gebieten der Ausbildung, der Fortbildung, des Rechts des öffentlichen Dienstes und der Personalführung geändert werden, wenn nicht nachhaltiger Schaden für die Bundesrepublik entstehen soll ...

- *Die deutschen Delegationen* 103. ... Die deutschen Delegationen auf internationalen Konferenzen sind im allgemeinen wesentlich größer als die anderer Staaten, und ihre Mitglieder sind oft ungenügend vorbereitet und nicht aufeinander abgestimmt. Es fehlt die Kontinuität in Leitung und personeller Zusammensetzung. Diese Unzuträglichkeiten verhindern, daß die Bundesrepublik entsprechend ihrem kulturpolitischen Gewicht auf Konferenzen so vertreten ist, wie es z. B. Frankreich und Großbritannien sind.

2. Deutsche Sprache

a) Rolle der deutschen Sprache

- *Wachsendes Interesse an der deutschen Sprache* 105. Deutsch wird heute von über 100 Millionen Menschen gesprochen. Durch die Mobilität der ausländischen Arbeitnehmer, den deutschen Auslandstourismus und den Einfluß der Wirtschaft der Bundesrepublik wie auch der übrigen deutschsprachenden Länder ist gegenwärtig ein wachsendes Interesse an Deutschkenntnissen, besonders in Südosteuropa und im Mittelmeerraum, zu beobachten. Neue Ansätze zeigen sich auch in Australien, Indonesien und im Nahen Osten. Dagegen ist das Deutsche in den Vereinigten Staaten und in Skandinavien in seiner Bedeutung zurückgegangen. Der Sprachunterricht für Ausländer soll deswegen im Ausland wie in der Bundesrepublik stärker gefördert werden.

- *Deutsch als Bildungs- und Wissenschaftssprache* 106. Der internationale Rang der deutschen Sprache, wie er sich im 19. Jahrhundert entwickelt hat, beruhte auf den Wirkungen der deutschen Philosophie, auf dem Ansehen der deutschen Literatur, sowie auf dem Niveau der deutschen Technik, der Industrie und der Wissenschaft. Die deutschen Universitäten hatten seit der Humboldtschen Universitätsreform für das Ausland große Anziehungskraft. Heute ist die internationale wissenschaftliche und technologische Entwicklung nicht mehr in demselben Maße mit der deutschen Sprache verbunden. Aber noch immer ist die Position der deutschen Industrie und Wirtschaft ein wichtiger Grund, Deutsch zu lernen. Es liegt auch im Interesse der deutschen Wirtschaft, dem Rechnung zu tragen.

b) Probleme der Spracharbeit

- *Didaktik für Deutsch als Fremdsprache* 107. Heute lernen etwa 19 Millionen Menschen in der Welt Deutsch als Fremdsprache. Die deutsche Sprache ist vor allem infolge ihres Formenreichtums und ihrer freien Wortstellung nicht leicht erlernbar. Notwendig ist deshalb eine gründliche didaktische Aufarbeitung der deutschen Grammatiken und Lehrbücher, und zwar sowohl derjenigen, die im Inland entstehen, wie der ausländischen. Dies setzt eine linguistische Erforschung der deutschen Gegenwartssprache voraus. Die Ansätze hierfür sind durch das Projekt „Grundstrukturen der deutschen Sprache“ ge-

schaffen worden, das für den linguistischen Bereich vom Institut für deutsche Sprache in Mannheim durchgeführt wurde; die didaktische Auswertung geschieht zur Zeit auch durch Mitarbeiter des Goethe-Instituts.

Ferner werden am Institut für deutsche Sprache kontrastive Grammatiken erarbeitet. Diese Grammatiken halten systematisch Gemeinsamkeiten wie Verschiedenheiten des Deutschen und der anderen Sprachen fest. Sie bilden eine wichtige Hilfe für künftige Konzepte einer Didaktik für Deutsch als Fremdsprache.

- *Ausrichtung des Unterrichts auf Zielgruppen* 108. Der Deutschunterricht muß auf bestimmte Zielgruppen (z. B. Wissenschaftler, Hotelfachleute, ausländische Arbeitnehmer usw.) ausgerichtet werden. Dabei ist zu differenzieren zwischen gesprochenem und geschriebenem Deutsch, ferner, ob es passiv als Lesesprache dienen oder auch für den aktiven Gebrauch erlernt werden soll. Von diesen Anforderungen her muß der Unterricht in Deutsch als Fremdsprache didaktisch neu durchdacht und neu organisiert werden. Dabei ist zu berücksichtigen, daß der Bedarf an fachbezogenem Sprachunterricht, z. B. für Naturwissenschaftler, Techniker und Mediziner, ständig wächst.

Deutschlehrer und Hochschulgermanisten im Ausland sind eine besondere Zielgruppe der Sprachförderung ...

c) Organisatorische Maßnahmen

- *Referent für deutsche Sprache* 109. Im Auswärtigen Amt sollte ein Referent beauftragt werden, die Entwicklung der deutschen Sprache in Europa und in der Welt zu beobachten und Vorschläge für die Förderung des Deutschen als Fremdsprache zu erarbeiten.

- *Lehrstuhl und Hochschul-Institut für Deutsch als Fremdsprache* 110. Es ist ein Hochschulinstitut für Deutsch als Fremdsprache zu errichten, das mit einem Lehrstuhl verbunden ist. Das Institut soll Grundlagenforschung betreiben und die Ergebnisse der allgemeinen Linguistik, Psychologie und Pädagogik auswerten, ferner die Sprachstrukturen, Kommunikationsmuster und Fremdsprachendidaktik sowie die Organisation und Durchführung landeskundlicher Studien erforschen. Zugleich soll das Institut Lehrmaterial erproben und Kenntnisse im Fach Deutsch als Fremdsprache vermitteln.

- *Zentralstelle für Didaktik* 111. Für Sprachmittler im Inland und Ausland (Goethe-Institut, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Deutscher Akademischer Austauschdienst) soll eine Zentralstelle für Didaktik gegründet werden. Für ein Zentralinstitut für Deutsch als Fremdsprache hat das Goethe-Institut einen praktikablen Vorschlag ausgearbeitet. Dieses Institut sollte die Erfahrungen der Mittlerorganisationen auswerten. In dem Institut sollte auch eine Ausbildung der Auslandslehrer, der Dozenten des Goethe-Instituts, der Ortslehrkräfte sowie der DAAD-Lektoren in Deutsch als Fremdsprache erfolgen.

- *Deutsch in internationalen Organisationen und Konferenzen* 112. Die deutschsprechenden Staaten haben sich gemeinsam für die Berücksichtigung der deutschen Sprache in den Vereinten Nationen eingesetzt. Auf der Konferenz für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (KSZE) ist Deutsch als Konferenzsprache anerkannt worden. Aufbauend auf diesen Erfahrungen sollte die Bundesregierung sich auch in Zukunft darum bemühen, daß die deutsche Sprache in internationalen Organisationen und Konferenzen Amts- und Arbeitssprache ist.

5. Die Reform im Auswärtigen Amt

a) Umstrukturierung der Kulturabteilung

• *Grundsätzliche Kritik* 161. Das Auswärtige Amt und insbesondere die Kulturabteilung sind gegenwärtig nicht voll in der Lage, ihre Koordinationsfunktion im kulturellen Bereich gegenüber den übrigen Leistungsträgern (Ressorts, Länder, Gemeinden, Mittlerorganisationen) wahrzunehmen. Die Gründe dafür liegen u. a. darin, daß es am erforderlichen Instrumentarium für die Koordination fehlt.

• *Entlastung von Verwaltungsaufgaben* 162. Die Kulturabteilung des Auswärtigen Amts muß sich wie eine Stabsabteilung in der Wirtschaft auf die planerische, konzeptionelle und kontrollierende Leitungsaufgabe konzentrieren. Dies bedeutet zunächst, daß sie von administrativen Aufgaben und Einzelfragen weiter entlastet wird. Ein Teil dieser Aufgaben ist an Mittlerorganisationen oder Verwaltungsstellen zu übertragen ...

• *Grundsatzfragen und Gesamtplan ...* 165. Im Rahmen der Grundsatzfragen ist auch die Förderung der deutschen Sprache zu sehen. Ein Referent sollte ständig damit betraut sein, die sprachpolitische Entwicklung im engen Benehmen mit den Mittlerorganisationen und der Wissenschaft zu verfolgen und eine Konzeption der Sprachförderung zu entwerfen.

b) Maßnahmen im Personalbereich

• *Stärkere personelle Kontinuität* 170. Die Kommission ist sich mit den meisten Stellen, die mit der Kulturabteilung zusammenarbeiten, darin einig, daß Kooperation und Koordination darunter leiden, daß die zuständigen Stelleninhaber zu oft wechseln ... Da bei den anderen Ressorts und den Mittlerorganisationen meistens im Fachgebiet erfahrene Funktionsträger tätig sind, sind Mitarbeiter der Kulturabteilung bei der wirksamen Wahrnehmung ihrer Aufgaben oft überfordert. Bei allem Verständnis für die Notwendigkeit einer personellen Rotation zwischen Zentrale und Auslandsvertretungen sollte doch bei Versetzungen dieser wichtige Aspekt berücksichtigt und möglichst auf zusätzliche Versetzungen innerhalb der Zentrale verzichtet werden. In die Kulturabteilung sollten keine Beamten berufen werden, die während ihrer Tätigkeit an einer Auslandsvertretung keine Erfahrungen im Kulturbereich sammeln konnten.

• *Personal für den Auswärtigen Dienst* 171. Der Mitarbeiterstab der Kulturabteilung würde qualitativ bereichert, wenn stärker als bisher auch sogenannte Außenseiter als Mitarbeiter gewonnen würden; denn die Erfüllung kultureller Aufgaben ist besonders abhängig von Erfahrungen in schöpferischer Tätigkeit, persönlicher Initiative, Spontaneität und Flexibilität derer, die sachentscheidend beteiligt sind. Die übliche Laufbahn von Karriere-Diplomaten bietet noch keine besondere Qualifizierung zur Tätigkeit in der Kulturabteilung des Auswärtigen Amts. Sensibilität, Neigung und eine spezielle Kompetenz für Kunst und Kultur werden keineswegs automatisch im auswärtigen Dienst erworben.

172. Es steht zu hoffen, daß mit der qualitativen Bereicherung der Arbeit der Kulturabteilung und ihrer Konzentration auf politische Konzeption und Entscheidung die Attraktivität dieses Arbeitsbereichs für die Angehörigen des auswärtigen Dienstes wachsen wird. In der Personalführung müßte noch mehr, als das neuerdings schon der Fall ist, darauf geachtet werden, daß eine längere Tätigkeit im Bereich der kulturellen Außenpolitik, sei es in der Zentrale, sei es im Ausland, die Karriere nicht auf ein Nebengleis führt.

c) Die Aufgaben der Auslandsvertretungen

- *Kulturpolitische Rolle des Botschafters* 173. Ein wichtiger Teil der Reform der kulturellen Außenpolitik muß sich im Bereich der Auslandsvertretungen vollziehen.

Die Durchführung der kulturellen Außenpolitik hängt entscheidend von den Persönlichkeiten ab, die im Ausland für die Bundesrepublik auftreten. Daraus ergibt sich, daß deutscher Missionschef nur werden sollte, wer in der Lage ist, mit Hilfe seines Botschaftsstabs auch wirksame Kulturarbeit zu leisten.

Die umfassende Planung und Koordination aller deutschen kulturpolitischen Aktivitäten gehört zu seinen wichtigsten Aufgaben. Grundlagen dafür sind: eine sorgfältige Beobachtung der kulturellen, besonders der bildungspolitischen Entwicklung im Gastland, die persönliche Leitung der Informations- und Koordinationssitzungen mit den anderen deutschen kulturpolitischen Funktionsträgern (Goethe-Institut, DAAD u. a.), eine ständige Unterrichtung über die entsprechenden Vorgänge in Deutschland, eine regelmäßige Berichterstattung mit Vorschlägen für die Kulturabteilung und die Ausschüsse des Auswärtigen Amts. Dieser neue Schwerpunkt der Botschafteraufgaben muß bei der Auswahl der Missionschefs und der Ausbildung für den Auswärtigen Dienst berücksichtigt werden.

- *Die Kulturreferenten* 174. Die fachliche Zuständigkeit für alle kulturpolitischen Fragen von der Informationssammlung über die Planung bis zur Koordinierung sollte innerhalb der Auslandsvertretung beim Kulturreferenten liegen. Die Kulturreferenten bedürfen einer eingehenden und geregelten Vorbereitung auf ihre Aufgaben, zu der u. a. auch die Einführung in die Tätigkeitsbereiche der Mittlerorganisationen, der Bildungshilfe und des Schulwesens sowie in Sozialforschungstechniken gehören sollte . . .

Aufgaben des Kulturreferenten können in kleineren Ländern von Dozenten des Goethe-Instituts übernommen werden.

175. Die Kommission kennt die Tendenz des Auswärtigen Amts, Kulturreferate so gut wie ausschließlich mit Laufbahnbeamten zu besetzen. Im Widerspruch dazu ist sie der Meinung, daß unabhängige Sachkenner sowie Mitarbeiter von Mittlerorganisationen, die in der kulturellen Außenpolitik Erfahrungen gesammelt haben, besonders geeignet für die Tätigkeit des Kulturreferenten sind.

d) Staatssekretär für kulturelle Außenpolitik

- *Staatssekretär notwendig* 178. . . . Wenn die kulturelle Außenpolitik eigenes Gewicht haben soll, so muß sie nach innen und außen auf allen Ebenen der Organisation des Auswärtigen Amts präsent sein. Deshalb ist die Kommission der Meinung, daß die Gesamtverantwortung für die kulturelle Außenpolitik bei einem ausschließlich mit dieser Aufgabe betrauten Staatsminister oder Staatssekretär konzentriert sein muß. Die von der Kommission vorgeschlagene Reform macht diese Lösung notwendig. Die Durchsetzung der Reform der kulturellen Außenpolitik erfordert eine Persönlichkeit, die über die fachliche Kompetenz hinaus mit persönlichem Engagement und politischem Rückhalt die zu erwartenden Schwierigkeiten zu überwinden vermag . . .

8. Mittlerorganisationen

d) Personalfragen

- *Vorbereitung und Weiterbildung der Mitarbeiter* 229. Gegenwärtig entspricht die Vorbereitung der Mitarbeiter auf die Auslandstätigkeit nicht den tatsächlichen Aufgaben.

Sie konzentriert sich auf den sprachpädagogischen Bereich und vernachlässigt die wichtigen anderen Gebiete.

Eine Weiterbildung findet nicht systematisch statt, sie wird bestenfalls persönlich vorgenommen. Die Auswahl des Nachwuchses erfolgt ohne ausreichende Kriterien. Sie geschieht nach wie vor hauptsächlich unter dem Gesichtspunkt zu leistender Spracharbeit.

230. Die Vorbereitung der ins Ausland zu entsendenden Mitarbeiter sollte – als Ergänzung des beruflichen Fachwissens – in integrierter Form möglichst an einer zentralen Stelle in oder bei Bonn stattfinden und drei bis sechs Monate dauern. Kooperation mit bestehenden Einrichtungen (Ausbildungsstätten des Auswärtigen Amts, des Bundesministers des Innern und des Bundesministers für wirtschaftliche Zusammenarbeit) ist, auch aus Gründen der Kostenersparnis, anzustreben. In erster Linie sollen GI-Zweigstellenleiter und -Dozenten, Auslandslehrer und DAAD-Lektoren an ausländischen Hochschulen, insgesamt rd. 400 Personen jährlich, von dieser Ausbildung erfaßt werden.

• *Ausbildungsinhalte* 231. Während der Ausbildung sollen die Mitarbeiter über Grundsätze und Instrumentarium der Außenpolitik der Bundesrepublik, besonders der kulturellen Außenpolitik und der Bildungshilfe, informiert werden. Die Ausbildung soll sich erstrecken auf:

- Internationale Beziehungen,
- Auswärtige Beziehungen der Bundesrepublik,
- Organisation und Verwaltungsstrukturen der Kulturbeziehungen,
- Planung und Durchführung von Programmen,
- Sammlung, Aufbereitung und Weitergabe sozialempirischer Daten,
- Beziehungen zu den Gastländern und Regionen,
- Landeskunde des Gastlandes in Geschichte und Gegenwart,
- Sprache des Gastlandes.

Soweit die Mitarbeiter später Lehraufgaben wahrnehmen sollen, müssen sie in Landeskunde deutschsprachiger Länder, Deutsch als Fremdsprache und in vergleichender Didaktik unterwiesen werden.

• *Fortbildungsseminare* 232. Die Kommission empfiehlt, für die in der Kulturarbeit im Ausland Tätigen regelmäßig im Drei- bis Fünfjahresturnus Fortbildungsseminare abzuhalten. Die Fort- und Weiterbildung, in die Ortskräfte einzubeziehen sind, sollte zwei bis drei Monate dauern und die Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen sowie Kontaktreisen in die Bundesrepublik Deutschland einschließen.

11. Hochschulen und Wissenschaften

a) *Wissenschaftsaustausch und Förderungsbereiche*

• *Die Förderungsbereiche* 364. Die Bundesrepublik fördert den internationalen Wissenschaftsaustausch bereits in vielfältiger Weise. Diese Förderung sollte verstärkt und verbessert werden. Vor allem müssen das Ausländerstudium in Deutschland, das Studium Deutscher im Ausland sowie der Austausch von Wissenschaftlern weiter erleichtert werden ...

b) *Ausländische Studierende in Deutschland*

... 365. ... Als ein Hemmnis für ein Ausländerstudium in der Bundesrepublik Deutschland erweist sich die Sprachbarriere ...

366. Gegenwärtig studieren mehr als 46 000 Ausländer an Hochschulen und Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland ...

367. ... Ausländische Studienbewerber sollen die für ihr Studium erforderlichen Deutschkenntnisse möglichst schon in ihrem Heimatland erwerben ...

d) Deutsche Studierende im Ausland

- *Wachsende Immobilität* 380. Die Kommission stellt mit Sorge fest, daß trotz wachsender öffentlicher Förderungsmaßnahmen die Immobilität der deutschen Studierenden zunimmt ...

- *Sprachunterricht als Vorbereitung* 381. Als Voraussetzung für das Studium im Ausland ist der Erwerb der erforderlichen Sprachkenntnisse zu ermöglichen. Deshalb würde die Kommission eine Intensivierung des neusprachlichen Unterrichts und ein vermehrtes Angebot von neusprachlichen Wahlfächern schon im Sekundarbereich der Schule begrüßen. Die Kommission regt an, die personellen und sachlichen Mittel für den Sprachunterricht der Hochschulen erheblich zu erhöhen.

f) Austausch von Wissenschaftlern

- *Germanistische Lehrstühle* 398. Germanistische Lehrstühle an ausländischen Universitäten, wissenschaftliche Einrichtungen und Verbände, die sich qualifiziert der Verbreitung der deutschen Sprache widmen, sollen in Übereinstimmung mit den im jeweiligen Staat geltenden Bestimmungen gefördert werden. Der wachsenden Bedeutung der Deutschlandkunde, die bereits zur Umwandlung einiger Lehrstühle in solche für Deutschland-Studien geführt hat, ist dabei Rechnung zu tragen. Der deutsche Sprachunterricht der Zweigstellen des Goethe-Instituts, der vom DAAD vermittelten Lektoren und der Auslandsschulen ist tunlichst mit den germanistischen Abteilungen ausländischer Hochschulen abzustimmen.

12. Ausländische Arbeitnehmer und Praktikanten

a) Ausländerbeschäftigung und kulturelle Außenpolitik

- *Ausgangslage* 408. Die Ausländerbeschäftigung hat in der Bundesrepublik seit Beginn der 60er Jahre an Gewicht gewonnen. Ende 1974 betrug die Zahl der ausländischen Arbeitnehmer ca. 2,35 Millionen ...

- *Wirkungen auf die internationalen Beziehungen* 409. ... Gelingt es, die ausländischen Arbeitnehmer und ihre Familien in engen Kontakt mit Deutschland und seiner Kultur zu bringen, dann hat dies nachhaltige positive Wirkungen auf die Kulturbeziehungen zu den Heimatstaaten ... Für die Bundesrepublik kann so eine neue Basis für die Verdichtung kultureller und politischer Beziehungen zu anderen Staaten entstehen.

b) Sprachförderung

- *Die gegenwärtige Situation* 411. Deutsche Sprachkenntnisse sind die wichtigste Voraussetzung für die soziale Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen. Nach der im Jahre 1972 von der Bundesanstalt für Arbeit vorgenommenen Repräsentativ-Untersuchung über die Beschäftigung ausländischer Arbeitnehmer ist davon auszugehen, daß über 40 v.H. der ausländischen Arbeitnehmer praktisch ohne deutsche Sprachkenntnisse sind und weitere 35 v.H. nur unzureichende Grundkenntnisse haben, die noch gefördert werden müssen. Die gleiche Untersuchung hat er-

geben, daß die Aneignung deutscher Sprachkenntnisse vor allem am Arbeitsplatz erfolgt, sodann durch Kontakt mit Deutschen während der Freizeit. Die Sprachkurse nehmen erst den dritten Platz ein. Ausländische Arbeitnehmer sind zwangsläufig am Arbeitsplatz regelmäßig zur Verständigung mit deutschen Arbeitskollegen genötigt und erleben dort die sprachlichen Kontakte der Deutschen untereinander mit. Dagegen erfordert der Besuch von Sprachkursen Eigeninitiative und den Willen zu regelmäßigem Besuch.

- *Ziel der Sprachförderung* 412. Ziel der Sprachförderung für die ausländischen Arbeitnehmer und ihre Angehörigen soll es sein, sie in die Lage zu versetzen, mit ihren deutschen Kollegen und Nachbarn zu sprechen, das Informationsangebot in Presse, Hörfunk und Fernsehen aufzunehmen und sich am gesellschaftlichen Leben in der Bundesrepublik zu beteiligen.

- *Vorbereitung im Heimatland* 413. Die ausländischen Arbeitnehmer sollen möglichst schon vor ihrer Ankunft in der Bundesrepublik sprachlich vorbereitet und allgemein eingeführt werden ...

- *Das Angebot an Sprachkursen* 414. Die dringende Notwendigkeit, ausländischen Arbeitnehmern deutsche Sprachkurse anzubieten, ist von mehreren Organisationen und Stellen gesehen worden. Heute werden solche Kurse u. a. von folgenden Stellen durchgeführt: Arbeiterwohlfahrt, Deutscher Caritasverband, Diakonisches Werk, Deutscher Gewerkschaftsbund, Volkshochschulen, einzelne Betriebe und Rundfunk- und Fernsehanstalten.

- *Notwendigkeit der Koordinierung* 415. Wegen der Vielzahl der Unterrichtsträger werden den ausländischen Arbeitnehmern in der Bundesrepublik sehr verschiedene Sprachkurse angeboten. Sie unterscheiden sich durch Lehrmethoden und Ausbildung der Lehrkräfte. Ein befruchtender Erfahrungsaustausch zwischen den Unterrichtsträgern hat bisher kaum stattgefunden. Auch die Kontakte zwischen Unterrichtsträgern und Forschungseinrichtungen sind bisher gering.

- *Sprachverband „Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V.“* 416. Nachdem zunächst ein anderer Versuch, die sprachliche Förderung der ausländischen Arbeitnehmer zu koordinieren, nicht den gewünschten Erfolg hatte, ist am 1. August 1974 der Sprachverband „Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V.“ gegründet worden. Er soll durch Zusammenarbeit seiner Mitglieder die sprachliche Ausbildung der ausländischen Arbeitnehmer fördern. Mitglieder des Vereins sind die Bundesrepublik Deutschland, vertreten durch den Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung, die Bundesanstalt für Arbeit und an der Spracharbeit aktiv beteiligte gemeinnützige Einrichtungen: das Goethe-Institut, die Carl-Duisberg-Zentren gem. GmbH, die Bildungseinrichtungen des DGB und der DAG, der Volkshochschulverband, die Wohlfahrtsverbände, der Internationale Bund für Sozialarbeit (Jugendsozialwerk e. V.). Das Auswärtige Amt ist beteiligt.

- *Einheitliche Richtlinien* 417. Entsprechend den Vorstellungen der Enquete-Kommission hat der Sprachverband bereits im Februar 1975 für den Deutsch-Unterricht für ausländische Arbeitnehmer einheitliche Richtlinien herausgegeben, die Grundlage für die Förderung von Sprachkursen und der sprachmethodischen Arbeit durch den Sprachverband sind ...

- *Finanzielle Förderung* 418. Der Deutsch-Unterricht für ausländische Arbeitnehmer wird durch den Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung und die Bundesanstalt für Arbeit finanziell gefördert ... Die Zuschüsse für Deutschkurse sollten von einem

angemessenen Verhältnis der Teilnehmerzahl zu den Lehrgangskosten abhängig gemacht und die Rückzahlung der Eigenbeteiligung der Teilnehmer an den regelmäßigen Kursbesuch geknüpft werden.

- *Sprachlehrer* 424. Eine bessere Aus- und Weiterbildung geeigneter ausländischer und deutscher Sprachlehrer ist ein wichtiger Faktor für die Verbesserung des Deutsch-Unterrichts. Die Kommission begrüßt, daß der Sprachverband die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrern als Schwerpunkt seiner Aufgaben ansieht ...

- *Ergänzende Maßnahmen* 425. Eine größere Teilnahme an Sprachkursen läßt sich erreichen, wenn durch intensive und gezielte Werbung die Lernbereitschaft geweckt und die Teilnahmebedingungen für die ausländischen Arbeitnehmer verbessert werden... Künftig sollten nur diejenigen ausländischen Arbeitnehmer eine unbefristete Aufenthaltsgenehmigung erhalten, die Sprachkurse erfolgreich absolviert bzw. deutsche Sprachkenntnisse nachgewiesen haben.

e) Schulische Betreuung der Kinder ausländischer Arbeitnehmer

- *Gleichheit der Bildungschancen* 430. Gegenüber den Kindern ausländischer Arbeitnehmer trägt die Bundesrepublik eine besondere Verantwortung sowohl für ihre gesellschaftliche Integration als auch für ihre schulische Betreuung. Die Kinder ausländischer Arbeitnehmer haben in der Bundesrepublik rechtlich den gleichen Anspruch auf Entfaltung ihrer Persönlichkeit und damit den gleichen Bildungsanspruch wie deutsche Kinder... Chancengleichheit im Bildungsbereich kann nur dann erreicht werden, wenn den Kindern ausländischer Arbeitnehmer das Recht auf zusätzliche Förderung zugestanden wird, die ihrer besonderen Situation angemessen ist. Dabei ist vor allem ihre sprachliche Doppelbelastung, die den wichtigsten Faktor für Bildungsbenachteiligungen bildet, zu berücksichtigen.

- *Vorbereitung auf die Rückkehr* 431. Neben der Vorbereitung der sozialen Integration in der Bundesrepublik sollten in Abstimmung mit den Herkunftsländern die Voraussetzungen für eine möglichst reibungslose Eingliederung der Kinder ausländischer Arbeitnehmer im Falle ihrer Rückkehr verbessert werden... Die Kinder müssen daher in Deutschland auch ihre Muttersprache beherrschen lernen sowie mit dem Heimatland und seiner Kultur vertraut gemacht werden ...

432. ... Daher sind vor allem die Sonderkurse für die muttersprachliche Bildung auszubauen. Es ist die Gefahr zu beseitigen, daß die Kinder der ausländischen Arbeitnehmer weder ihre Muttersprache noch die deutsche Sprache wirklich beherrschen lernen und so in Europa die Zahl der Analphabeten wieder steigt.

- *Schulpflicht für Ausländerkinder* 433. Die schulpflichtigen Kinder ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik sollten, um die Eingliederung zu erleichtern, grundsätzlich deutsche Schulen besuchen, es sei denn, es werden weitere Europäische Schulen oder bikulturelle Begegnungsschulen errichtet ...

- *Erfassung und Aufklärung* 434. Bisher konnte die Zahl der schulpflichtigen Ausländerkinder noch nicht verbindlich festgestellt werden. Etwa ein Fünftel der Kinder der ausländischen Arbeitnehmer kommt der Schulpflicht nicht nach. Die Einhaltung der Schulpflicht muß daher schärfer überwacht werden ...

- *Notwendigkeit sprachlicher Förderung* 435. Mangelhafte deutsche Sprachkenntnisse führen häufig zum Versagen von Kindern ausländischer Arbeitnehmer in der Schule. Es kommt vor, daß intelligente Kinder Sonderschulen zugewiesen werden, weil ihre Kommunikationsfähigkeit nicht genügend entwickelt ist. Zur Beseitigung dieses Mißstandes sind die Förderkurse in Deutsch zu vermehren und zu verbessern. Allen ausländischen Kindern ist zusätzlicher Unterricht in Deutsch zu erteilen, wenn sie keine Vorbereitungsklassen besuchen können.

- *Einrichtung zusätzlicher Vorbereitungsklassen* 436. Für das Einleben der schulpflichtigen Kinder in die neue Umgebung und die Vermittlung der Anfangsgrundlage der deutschen Sprache in Wort und Schrift sind zusätzliche Vorbereitungsklassen eingerichtet worden. Wegen Bedeutung und Schwierigkeit des deutschen Sprachunterrichts ist für die Übergangsklassen eine Meßzahl von 15 Kindern angesetzt und die Möglichkeit eingeräumt worden, bei 25 Kindern die Klasse zu teilen . . . Ihr Besuch sollte sich auf ein Jahr beschränken. Die Deutsch-Lehrer an den Vorbereitungsklassen müssen für ihre besondere Aufgabe vorbereitet werden. Lehrer mit der Befähigung für den Unterricht an Grund- und Hauptschulen sind nicht ohne Vorbereitung in der Lage, Deutsch als Fremdsprache für Ausländer zu vermitteln.

- *Einsatz ausländischer Lehrkräfte* 444. Sowohl im allgemeinen Schulunterricht und in den Sonderkursen als auch im Deutschunterricht für Erwachsene ist die Bundesrepublik auf den Einsatz ausländischer Lehrkräfte angewiesen. Es sollen aber nur solche ausländischen Lehrer eingestellt werden, die in ihrem Heimatland oder im Gastland eine Ausbildung für eine Lehrtätigkeit abgeschlossen haben. Dabei soll darauf hingewirkt werden, daß bewährte Lehrer längere Zeit für ihre Aufgaben in Deutschland zur Verfügung stehen. Bei Abschluß eines Anstellungsvertrags müssen sie ihren Aufgaben entsprechend Kenntnisse der deutschen Sprache nachweisen oder sich verpflichten, diese innerhalb eines Jahres zu erwerben.

- *Weiterbildung* 445. Um den ausländischen Lehrern die Möglichkeit des Erwerbs oder der Verbesserung deutscher Sprachkenntnisse zu geben, sind für sie spezielle Deutschkurse einzurichten. Darüber hinaus sollen sie durch planmäßige didaktisch-methodische Fortbildung mit ihren besonderen pädagogischen Aufgaben enger vertraut gemacht werden . . .

14. Kirchen und kulturelle Außenpolitik

- *Rolle in der Kulturarbeit im Ausland* 458. Zu den ältesten Trägern deutscher Kulturarbeit im Ausland zählen die zahlreichen, zum Teil seit Jahrhunderten bestehenden deutschen Kirchengemeinden im Ausland. Das Katholische Auslandssekretariat und das Kirchliche Außenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland betreuen heute die deutschsprachigen Gemeinden im Ausland. Neben den Gottesdiensten in deutscher Sprache und der seelsorgerischen Tätigkeit nehmen sie viele Aufgaben im Bereich der Erziehung und der kulturellen Betreuung wahr, die die offizielle deutsche Kulturarbeit ergänzen oder, in abgelegenen Landesteilen, sogar an deren Stelle treten . . .

- *Spezifische Förderung und Kooperationsmethoden* 459. Die Arbeit der Kirchen wird aus dem Kulturhaushalt des Auswärtigen Amtes unterstützt . . . Die Kirchen sind durch die Stellen des Bundes im Inland und besonders auch durch die Auslandsvertretungen zum ständigen Informationsaustausch über die deutsche Kulturarbeit einzuladen . . .

• *Kirchliche Leistungen in Entwicklungsländern* 460. In vielen Missionsgebieten der beiden Kirchen hat die Arbeit seit jeher das Schulwesen mit einbezogen ...

D. Haushalt und Finanzen

1. Funktionale Übersicht über die Ausgaben des Bundes im Bereich der internationalen Kulturbeziehungen im Haushaltsplan 1974

• *Erfassung der Einzelpläne* 463. Bei der Erfassung der einschlägigen Ausgabentitel sind, ausgehend vom Kulturfonds und vom Schulfonds, die weiteren einschlägigen Haushaltsstellen des Einzelplans 05 des Auswärtigen Amts, alle weiteren Einzelpläne des Bundeshaushalts und der Sondervermögen durchgesehen worden, bei denen die Zweckbestimmung entweder unmittelbar erkennen läßt, daß die Ausgaben der Pflege der auswärtigen Kulturbeziehungen dienen, oder bei denen dies aufgrund der Erfahrungen der Rechnungsprüfung anzunehmen ist ... Das folgende Zahlenwerk basiert auf den Sollzahlen des Haushalts für das Jahr 1974.

464. ... Summe der Ausgaben 1 058 711 TDM ...

465. Bei der Erfassung der Ausgaben mußte darauf verzichtet werden, die Belastungen festzustellen, die den Ressorts bei den allgemeinen Personalausgaben und den nicht spezifizierten sachlichen Verwaltungsausgaben entstehen. Das gleiche gilt für die Ver tretungen des Bundes im Ausland.

• *Auswärtiges Amt* 468. Bei den Ausgaben des Auswärtigen Amts (Epl. 05) erfaßt der Titel 686 41 (Kulturfonds) mit 261 211 000 DM, ohne Baumaßnahmen, die höchste Summe. Aus den Mitteln des Kulturfonds werden vier große und über 70 weitere Mittlerorganisationen institutionell gefördert. Außerdem erhalten mehr als 250 Stellen Projektförderungsmittel ...

An zweiter Stelle steht der Schulfonds mit Ausgaben in Höhe von 136 000 000 DM, ohne Baumaßnahmen. (Vgl. zum Schulfonds Anlage I.)

Anlage I: 5. Schulfonds des Auswärtigen Amts, Haushalt 1974

Leistungen für Auslandslehrer

Ausgleichszulagen	74 993 TDM = 47,73 %	
Reise- und Umzugskosten	10 864 TDM = 6,91 %	
Sonstige Aufwendungen	1 918 TDM = 1,22 %	87 775 TDM

Leistungen für Auslandsschulen

Schulbeihilfen	29 490 TDM = 18,77 %	
Lehrmittel und Ausstattung	6 800 TDM = 4,32 %	
Sprachbeihilfen	1 845 TDM = 1,17 %	38 135 TDM

Baumaßnahmen	21 100 TDM
Europäische Schulen	3 700 TDM
Sonstige Maßnahmen	6 390 TDM
	<u>157 100 TDM</u>

3. Kostenwirksame Empfehlungen der Kommission

Epl. 05 Auswärtiges Amt

• *Kulturfonds 481.* Im Kulturfonds (Titel 686 41) werden sich zusätzliche Kosten ergeben durch:

- Förderung der Forschung auf dem Gebiet Deutsch als Fremdsprache (Lehrstuhl und Universitätsinstitut),
- Förderung einer zentralen didaktischen Erarbeitung des Bereichs Deutsch als Fremdsprache (Zentralstelle beim Goethe-Institut),
- Verbesserung der gemeinsamen Vorbereitung der in das Ausland zu entsendenden Mitarbeiter des Goethe-Instituts, der Lektoren des Deutschen Akademischen Austauschdienstes und der Auslandslehrer ...

Die Mehrkosten abzüglich der Einsparungen werden nach dem Preisstand von 1975 16,773 Millionen DM betragen.

• *Schulfonds 482.* Im Schulfonds (Titel 686 51) entstehen zusätzliche Kosten durch:

- Förderung der Ausbildung und der sozialen Sicherung von einheimischen Lehrern an deutschen Auslandsschulen,
- Einsatz deutscher Instrukturen bei der Aus- und Fortbildung ausländischer Lehrer, besonders auf dem Gebiet Deutsch als Fremdsprache,
- Verstärkung der sozialen Öffnung der Auslandsschulen durch Freiplätze,
- Ganztagsunterricht in Auslandsschulen,
- Lehrmittel- und Ausbildungsförderung für Sonntags- und Abend Schulen und
- Einsatz des Fernunterrichts im Auslandsschulbereich.

Demgegenüber werden Einsparungen erzielt durch:

- Einstellung bzw. Verminderung der Förderung kulturpolitisch unwirksamer Schulen,
- Verminderung der Zahl der entsandten Lehrer und ihre Ersetzung durch Ortskräfte und
- Beteiligung der Länder mit 50 v.H. an der Finanzierung von Botschafts- und Expertenschulen.

Abzüglich der Mehrkosten werden sich beim Schulfonds nach dem Preisstand von 1975 Einsparungen in Höhe von 8,155 Millionen DM ergeben.

5. Die Entwicklung der Ausgaben des Bundes bis 1977

• *Schwierigkeiten der Prognose 489.* ... Gerade in den ersten Jahren einer Reform der kulturellen Außenpolitik werden die Kosten höher liegen als in den folgenden. So werden zum Beispiel wesentliche Einsparungen im Titel 686 51 (Schulfonds) erst langfristig möglich sein.

Bemerkung zu 110:

Wie am 2. 3. 1976 mitgeteilt wurde, erhält die Universität München als erste Universität der Bundesrepublik einen Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache. Er ist noch nicht besetzt.

Didaktische Spiele mit dem Bildwörterbuch zu „Komm bitte“

(Zur Festigung von Satz- und Grammatikstrukturen und zur Wortschatzarbeit)

Rainer Lischka, Bilbao

Zu seinem fremdsprachlich konzipierten Deutschkurs „Komm bitte“ hat H. Schuh ein Bildwörterbuch geschaffen, das die Schüler durch ihre Grundschulzeit an den Deutschen Schulen im Ausland begleitet, ihnen Nachschlagewerk, Lernhilfe und Malbuch ist, aber auch Spielbuch mit vielen Spielvariationen sein kann.

Die Spielform des Bilderlottos vor allem läßt sich mit „Bild-Wort“ leicht nachvollziehen. Dazu ist es nur nötig, daß der Lehrer Kopien der einzelnen Abbildungen einer Bildseite des Kapitels „Nomen“ (18 Stück) herstellt. Die Schüler malen diese Kärtchen mit Freude (und einigen Sprechübungen) aus. Nun liegt also jede einzelne Abbildung als Spielkarte vor und die dazugehörige Bildseite als Legetafel. Im folgenden möchte ich einige von mir im Unterricht erfolgreich erprobte Spiele darstellen.

I. Nomen-Lotto (Erklärung an Hand der Seite 38)

Am Spiel nehmen 3 Gruppen teil, die sich je einen Spielführer bestimmen (oder vom Lehrer bestimmen lassen). Die maximale Teilnehmerzahl dürfte bei 15 liegen. In der Mitte der Spielrunde liegt ein Exemplar von „Bild-Wort“, aufgeschlagen auf der entsprechenden Bildseite, daneben der Stapel der 18 gemischten Spielkarten, mit der Bildseite nach unten. Jede Gruppe erhält eine Spalte der Seite (mask., neutr., fem.) zugeordnet. Das Ziel ist es, die Spalte so schnell wie möglich mit den entsprechenden Kärtchen zu bedecken.

Spielablauf:

Ein Schüler nach dem anderen nimmt nun eine Karte auf und verkündet laut, damit es alle hören:

den x.
Ich habe das y.
die z.

Ist es eine Karte aus der zu seiner Gruppe gehörenden Spalte, so darf er die Karte offen auf die entsprechende Abbildung der Buchseite (hier: Legetafel) legen. (Hierzu eine mögliche Erweiterung im Sprechen:

den x den u.
Ich lege das y auf das v.
die z die w.)

Gehört die Karte nicht zu seiner Spalte, legt er sie verdeckt vor sich auf den Tisch. Wenn der Stapel aufgebraucht ist, liegen vor den Schülern etliche Karten, die nun von ihrer Gruppe gefunden werden müssen. Eine Hilfe erhalten die gegnerischen Gruppen im jeweiligen Verkünden bei der Aufnahme (Ich habe ... s. o.). Aufmerksamkeit und Merkfähigkeit sind gefordert.

Der Spielführer der Gruppe, die sich im Uhrzeigersinn an die Gruppe anschließt, die zuletzt eine Karte aufgenommen hat, fragt nun einen beliebigen Schüler aus den gegnerischen Gruppen:

den x?
Hast du das y?
die z?

Antwort ist: Ja, hier bitte
oder: Nein, den (das, die) habe ich nicht. (ohne Nomen)

Der antwortende Schüler muß das „Ja“ zugestehen, d. h. er muß die Karte abgeben. Bei einer verneinenden Antwort kann er bewußt irreführen. Dies allerdings erst, wenn die richtigen Artikel frei verfügbar sind.

Beispiel: F: Hast du das Buch?
A: (Hat die Puppe, sagt aber):
Nein, ich habe das Spiel.

Die Gruppe ist Sieger, die zuerst ihre Spalte mit den entsprechenden Karten bedeckt hat. Der zweite Platz ist auch noch zu ermitteln. Bei zwei- oder dreimaligem Spielen ist die Zuordnung Gruppe – Spalte zu ändern. Der Wortschatz sollte in den Zusammenhang einer Unterrichtseinheit passen. Vor dem Spiel empfiehlt sich die phonetische Absicherung der Nomen.

Weitere Seiten in Bild-Wort, mit denen dieses Spiel sinnvoll möglich ist:

Seite 36 (noch einen passenden Gegenstand hinzufügen, z. B. das Sieb),

Seite 20, 32, 34, 40, 42, 44, 46, 48 (hinzufügen), 50, 52 (hinzufügen), 56 (den Postboten!), 58.

Sprechvariationen (in der Reihenfolge während des Spiels):

- den x. den x den u.
- A) 1. Ich habe das y. 2. Ich lege das y auf das v. (gegebenenfalls!)
die z. die z die w.
den x?
3. Hast du das y? (Spielführer)
die z?
4. Ja, hier bitte.
→ den x den a.
oder: Nein, das y habe ich nicht. Ich habe das b. (als Erweiterung und Irreführung)
die z die c.
- den x
- B) 1. Ich hole uns (Pause) das y
die z
- Den
2. Das kann ich hinlegen (ohne Nomen – gegebenenfalls)
Die
3. Ich brauche den x ihn?
Wir brauchen das y Hast du es? (Spielführer)
die z sie?
4. Ja, hier bitte. oder:

den a.
Nein, leider nicht. Aber ich habe das b. (Irreführung)
die c.

II. Kaufspiele

Wieder wird mit den Bildkarten gespielt, und zwar mit denen, deren dargestellte Objekte sinnvoll zu kaufen möglich ist! (Einen Fahrkartenschalter kauft sich niemand, wohl aber ein Flugzeug – Seite 58). Die Karten werden offen, mit der Bildseite nach oben, auf die entsprechende Abbildung im Buch gelegt. Ein Schüler ist der Kaufmann (Verkäufer-in), die Schüler der Gruppe kommen einkaufen.

Sprechweise:

1. A zu B: Ich kaufe (mir) einen x
ein y
eine z
2. A zu „Kaufmann“: Ich möchte einen x. er
ein y. Was kostet es bitte?
eine z. sie
3. K: X Mark. oder: X Pfennig.
(Die echten Preise stehen auf den Rückseiten der Karten.)
4. A.: Hier bitte. Auf Wiedersehen.

Mögliche Erweiterung:

5. Da haben Sie einen x!
hast du ja noch ein y!
eine z!
6. Den
Das verkaufe ich nicht. (ohne Nomen)
Die

Es ist leicht möglich, den Dialog zu kürzen und dann schrittweise zu erweitern.
Es bietet sich auch die Übung der Adjektivdeklinaton an, bzw. die narrative Form:
A zu B: Ich habe mir einen x gekauft. Er hat x Mark gekostet.

Weitere Seiten aus „Bild-Wort“ die für dieses Spiel geeignet sind:

Seiten 26, 28, 34, 38, 40, 42, 48, 50, 52, 54, 58, 66 (einen Hasen!)

Die Seiten 30, 32 u. z. T. 34 sind für das Spiel brauchbar, wenn den Nomen Quantitätsangaben vorgesetzt werden, eine Flasche Milch, ein Kilo Fisch usw.

Jetzt ist allerdings das grammatische Schema von „Bild-Wort“ nicht mehr gültig. Es empfiehlt sich deshalb das freie Spiel, das sich im Falle von Kaufspielen sowieso aufdrängt und bald dem ans Buch gebundenen Spiel vorzuziehen ist. Auf ein Nebenprodukt dieses Kaufspiels möchte ich noch besonders hinweisen: Die Schüler erhalten eine Vorstellung vom Wert von Mark und Pfennig, ein wesentlicher Aspekt des Deutschlandbildes, das wir sukzessive vermitteln wollen.

III. Präpositionenspiele

1. Das Kapitel der Präpositionen in „Bild-Wort“ (S. 92–99) bietet in hervorragender Weise die Möglichkeit, sich spielerisch den Aussagewert und die grammatische Funktion

der Präpositionen mit dem Dativ und Akkusativ anzueignen, zu üben und auf andere Sachbereiche zu übertragen.

Wieder stellt der Lehrer Spielkarten her, die Kopien der Abbildungen auf den genannten Seiten sind. Nachdem der Aussagewert der Präpositionen in Mimik und Gestik, mit „Bild-Wort“ usw. geklärt ist, können wir uns der grammatischen Funktion, d. h. dem Dativ- bzw. Akkusativartikel, zuwenden und unser bereits bekanntes grammatisches Schema von „Bild-Wort“ zu Hilfe nehmen. Dialogisch führen wir die Aussagen über „Bam“ ein:

F: Wo ist Bam? A: Bam steckt im Spitzer.

Die Schüler lernen schnell, wenn sie durch das Spiel in der Hinterhand motiviert werden. Spielablauf:

Der Stapel „Bam“-Karten liegt mit verdeckter Bildseite in der Mitte der Spielgruppe. Die Schüler nehmen der Reihe nach eine Karte auf, zeigen sie der Gruppe und sprechen den zugehörigen Satz: „Bam steckt im Spitzer.“ Wer richtig spricht, behält die Karte und sammelt somit Pluspunkte. Wer den Satz falsch sagt, vor allen Dingen die Präposition oder den Artikel – hierbei auch auf das „m“ in „dem“ achten –, muß die Karte in den Stapel zurücklegen. Sieger ist, wer die meisten Karten hat, wenn der Stapel aufgebraucht ist (die Spielrunde muß vollendet werden, also Karten doppelt zur Verfügung stellen!). Wird mehrmals hintereinander in der gleichen Gruppe gespielt – sie sollte nicht mehr als 15 Mitglieder zählen –, zählen die erspielten Karten als Pluspunkte und werden addiert. So kann man einen Tages-, Wochen- oder Monatssieger ermitteln.

Jede Seite des Dativs wird zunächst einzeln geübt, später können die Karten der beiden Bildseiten ins Spiel einbezogen werden. Analog ist mit den Seiten 96 und 98 zu verfahren (Akkusativ). Die Kombination von Dativ und Akkusativ ist erst nach sehr guter Übung ratsam.

2. Bald können wir zu den Seiten mit den Nomen übergehen. (Beispiel: S. 40)

Spielablauf:

Wir spielen in drei Gruppen. Die entsprechende Buchseite liegt als Legetafel in der Mitte der Spielrunde. Die Karten werden gut gemischt und gleichmäßig an die Gruppen verteilt (je Gruppe 6 Stück). Wer beim ersten Spiel beginnen soll, wird ausgelost, bei Wiederholung des Spiels beginnt der vorherige Verlierer.

Der Gruppenführer legt eine beliebige Karte auf und spricht dazu:

Der Spitzer liegt über dem Radiergummi.

Die im Uhrzeigersinn folgende Gruppe muß eine Karte haben, die horizontal, vertikal oder diagonal unmittelbar benachbart liegt. In unserem Beispiel die Karten „Filzstift“-„Radiergummi“ (vertikal), „Federmäppchen“ (horizontal) oder „Buch“-„Lineal“ (diagonal). Nur eine Karte kann angelegt werden. Es muß dabei die entsprechende Aussage gesprochen werden, z. B.:

Das Lineal liegt rechts unter dem Spitzer.

Hat eine Gruppe keine unmittelbar benachbarte Karte, so ist die folgende Gruppe an der Reihe. Wer die Aussage falsch spricht, darf die Karte nicht anlegen und die Gruppe wird in dieser Runde übergangen. Der Gruppenführer darf jedoch helfend einflüstern! Sieger ist die Gruppe, die zuerst alle Karten aufgelegt hat. Es ist erforderlich, daß bei

diesem Spiel das Satzschema (Nominativ – Präposition + Dativ bzw. Akkusativ) den Schülern vorher klar sein muß. Eine Hilfe für die Anfänge wären Beispielsätze an der Tafel.

Sprechvariationen:

- | | | | | |
|----|-------------|---------------|---|--------|
| a) | Der x | über | } | dem v. |
| | Die y liegt | unter | | |
| | | rechts, links | | neben |
| | Das z | " " | | über |
| | | " " | | der w. |
| | | " " | | unter |
- b) Ich habe den x. weiter wie unter a).
das y.
die z.
- c) Ich lege den x neben den u.
das y über das v. usw.
die z unter die w.
- d) Den Nomen werden Adjektive beigelegt:
Beisp. zu a): Der Füller liegt links neben dem neuen Heft.
Analog b) und c). Muster wieder an die Tafel.

3. Eine Spielvariation bezieht die ganze Klasse ein oder kann auch als Partnerspiel durchgeführt werden. Ziel dieses Spiels ist es, daß ein Schüler eine Seite aus „Bild-Wort“ nachlegt, nur den Anweisungen aus der Klasse folgend.

Die Spielkarten werden mit Filz-Aufklebern versehen. Es wird an der Flanelltafel gespielt.

Spielablauf:

Die Karten liegen offen ausgebreitet, aber gemischt bereit. Ein Schüler muß nun nach den Anweisungen seiner Klassenkameraden die entsprechende Seite aus „Bild-Wort“ nachbauen, wobei die Schüler der Klasse ihre Bücher aufgeschlagen vor sich liegen haben.

Sprechweise:

S 1: Nimm bitte das „Papier“!

Lege den Bleistift links neben das Papier!

S 2: Lege die Seite rechts unter das Papier!

S 3: usw.

Wer als „bauender“ Schüler einen Fehler macht, wird vom Befehlsgeber abgelöst. Sieger ist, wer eine Seite ohne Fehler und am schnellsten nachbaut.

Variation: attributive Adjektive zufügen.

Durch das Spielen mit den aus Bild-Wort abgeleiteten Karten werden die Schüler aktiv mit Sprech- und Grammatikstrukturen der deutschen Sprache konfrontiert. Der Lernprozeß geht auf diese spielerische Weise leichter und effektiver voran. Als „Nebenprodukt“ fallen eine Reihe von erziehlischen Vorteilen an, die hier nicht aufzuzählen sind. Ein didaktisches „Nebenprodukt“ möchte ich aber herausstreichen:

Die Schüler werden intensiv in das grammatische System von Bild-Wort und damit in das der deutschen Sprache eingewiesen. Sie werden so besser in die Lage versetzt, Bild-

Wort selbständig als das zu benutzen, was es ist, nämlich eine Hilfe zu einem Sprachverhalten, das gegen Fehler abgesichert ist.

Sicher können noch mehr Spielvarianten gefunden werden. Wichtiger aber sind weitere Sprechmuster und deren Transfer in den täglichen Anwendungsbereich. Dazu wollte der Artikel u. a. anregen.

IV. Verlauf einer Unterrichtsstunde

Im folgenden stelle ich den skizzierten Verlauf einer Unterrichtsstunde vor, in der ein Präpositionenspiel (siehe III. 1.) zur Anwendung kam.

Situation der Klasse:

2. Schuljahr – gemischte Klasse – 30 Schüler – alle Schüler spanischer Nationalität – 5 Schüler haben eine deutsche oder gut Deutsch sprechende Mutter, aber die Umgangssprache in der Familie ist Spanisch – die Schüler werden seit ihrer Aufnahme in den Kindergarten nach „Komm bitte“ unterrichtet.

Stand der Klasse:

Leseheft 2 zu „Komm bitte“, S. 55–59, „Maxi ist weg!“

Die Geschichte ist erarbeitet, der Transfer wird gerade vollzogen. Wir spielen die Dialogteile und betten sie – womöglich – in andere Situationen ein. Wir suchen verschiedene Gegenstände im Klassenzimmer.

Stundenverlauf:

1. Ziel:

Übung der Präpositionen mit dem Dativ und dem Akkusativ – hier: vorerst mit dem Dativ; Vertiefung in das grammatische System von „Bild-Wort“, bzw. den Gebrauch von Bild-Wort als Lernhilfe.

2. Aufwärmphase (ca. 5 Min.):

Wir suchen das Stofftier „Ladi“, das den Schülern als agierende Handpuppe bekannt ist. Einzelne Schüler gehen vor die Tür, „Ladi“ wird im Klassenzimmer versteckt und nach dem Hereinrufen: „Komm bitte rein!“ oder „Du kannst (darfst) reinkommen!“ fragt der Schüler nach der Handpuppe:

F: Ist Ladi im Schrank?

unter dem Schrank? (Der Wortschatz ist noch eng begrenzt)

in der Tasche?

in Pepes Tasche?

Fünf Fragen sind genehmigt, dann wird gewechselt. Hat der Schüler das Versteck erfragt, darf er „Ladi“ im nächsten Durchgang verstecken.

3. Einführung in den Aussagewert der beiden bis dahin wenig benutzten Präpositionen „vor“ und „über“ (ca. drei bis fünf Minuten):

Die Einführung geschieht als gymnastische Übung. Der Lehrer spricht vor und handelt entsprechend, die Schüler vollziehen die Handlung nach:

L: Meine Hand ist auf dem Kopf.

vor

usw. in der Reihenfolge: vor, hinter, auf, über,
vor, hinter, auf, über.

Einmal bis hierhin durchspielen, dann Wechsel des Gegenstandes und nur noch Nennen der Präpositionen. Die Schüler nehmen z. B. den Bleistift und positionieren ihn entsprechend dem Aussagewert der genannten Präpositionen in Beziehung zu ihrem Kopf.

L: auf – unter – über – auf – hinter – vor – über . . .

Die Übung wird schnell durchgeführt, der Lehrer spielt noch vor und die Schüler sprechen jetzt die Präpositionen nach. Wenn der Lehrer den Eindruck hat, daß die Klasse richtig handelt, bricht er die Übung ab. Es folgt die Kontrolle am einzelnen Schüler, dem die Klassenkameraden die Präpositionen zurufen (Liste an die Tafel) und der die Handpuppe in die zugehörige Lage bringt (in bezug zu einem anderen Objekt, evtl. Tasche).

4. Phonetischer Drill (ca. drei bis fünf Minuten):

Die auf der Seite 92/93 von „Bild-Wort“ auftretenden Ausspracheschwierigkeiten werden nun geübt in der Art der Echo- oder Unterscheidungsübung (s. Lehrerhefte zu „Komm bitte“).

Zu üben sind die Gegensätze kurz – lang in

steckt – steht
Spitzer, sitzt – liegt

die Anlaute in

steckt – steht – Spitzer

das „sch“ in Tasche (evtl.) und die Auslaute in

steckt, liegt, sitzt, steht.

5. Übungsphase (ca. 20 Minuten):

Die Schüler schlagen das Bildwörterbuch auf Seite 92/93 auf und sprechen einmal die Aussagen nach. Darauf wird die Klasse in 2 Gruppen geteilt. Eine Gruppe erhält den Auftrag, die zu den Bildern gehörigen Aussagen auswendig zu lernen. Mit der anderen Gruppe setzt sich der Lehrer an eine Tischgruppe. Die Schüler bringen ihre Bücher mit und dürfen bei aufgeschlagener Seite mit den bereitgelegten Bildkarten spielen und, wenn nötig, den Satz ablesen. Die Spielregeln sind schnell erklärt, nur muß zusätzlich ein Zeitlimit angegeben werden, innerhalb dessen der Satz ganz und korrekt ausgesprochen werden muß (der Lehrer zählt langsam bis 5).

Nach 10 Minuten wechseln die Gruppen, und die zweite Gruppe darf nur ebensolang spielen.

6. Transfer – schriftliche Übung (ca. 10 Minuten):

An der Tafel sind dem Schema nach (mask., neutr., fem.)

ein Bus – ein Bett – eine Bank

gezeichnet. Die Schüler dürfen die Handpuppe in eine beliebige Lage zu einem der Objekte bringen und ihre Mitschüler fragen: Wo sitzt (liegt usw.) Ladi? Ein Schüler antwortet, die Antwort wird aufnotiert (Tafel, Hefte):

Ladi sitzt unter der Bank.

7. Schriftliche Aufgabe ist die Konstruktion von 6 Antworten auf die Frage „Wo sitzt (usw.) Bam?“ mit Hilfe von „Bild-Wort“ Seite 40/41.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Hinweise zur Lehrmittelversorgung

für Schulen, denen die Zentralstelle jährlich eine bestimmte Summe für den Ergänzungsbedarf an Lehrmitteln in Aussicht stellt.

1 – Mit Rundschreiben vom 1. 8. 75 – VI 5 – 8/75 – hat die Zentralstelle Formblätter übersandt, mit denen bis zum 1. 11. 1975 der Bedarf an „Vorwärts“-Materialien für 1976 und 1977 ermittelt werden sollte. Bislang haben nur 53 Schulen ihre Bedarfsmeldung vorgelegt. Schulen, die mit „Vorwärts“ arbeiten, aber noch keinen Bedarf für 1977 gemeldet haben, sollten das unverzüglich nachholen.

2 – Die 4. und letzte Stufe des Lehrwerks „Komm bitte“, die nach den Vorstellungen der Zentralstelle die Jahrgänge 4 und 5 abdeckt, wird im April 1976 ausgeliefert.

3 – Bei „Komm bitte“ und bei „Vorwärts“ gibt es Materialien für Schüler, die Lückentexte enthalten. Bei Verwendung von *Plastik-Schreibfolien*, die der Schroedel-Verlag zu „Sprache und Sprechen“ anbietet, können die Schülerarbeitshefte mehrfach verwendet werden.

Die Folien haben aber nicht nur einen Spareffekt, sondern bieten außerdem neue unterrichtliche Möglichkeiten. Man könnte z. B. damit die Durchführung und Kontrolle von Klassenarbeiten (informellen Leistungstests) wesentlich vereinfachen und beschleunigen. Die Schreibfolien sind in den Formaten 16 x 23 und 19 x 25 cm erhältlich. 10 Folien des kleineren Formats kosten incl. MWSt. 3,50 DM. Die Folien sind abwaschbar, wenn sie mit All-Stabilo-Farbstiften oder den Filzstiften „All-Stabilo-Pen“ beschriftet werden. Man kann aber offenbar auch mit weichem Bleistift gut darauf schreiben und das Geschriebene dann mit gewöhnlichem Radiergummi wegradieren.

4 – Mit Rundschreiben vom 15. 10. 75 – VI 5 – 10/75 hat die Zentralstelle angefragt, ob die Schulen in der Lage und bereit seien, eine *Transportversicherung* für Lehrmittelspenden abzuschließen. Die Antworten sind derart, daß zur Zeit keine Möglichkeit besteht, eine einheitliche Lösung zu veranlassen.

5 – Der Auftrag zur *Zeitschriftenversorgung* wird 1976 von der Buchhandlung Adalbert Carl, 5928 Laasphe/Westfalen, Bahnhofstr. 53, ausgeführt. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen weist darauf hin, daß alle Reklamationen an diese Firma *direkt* zu richten sind.

Aus Rationalisierungsgründen werden ab 1976 nur noch an sechs Terminen Zeitschriften verschickt, und zwar erstmals Ende Februar und dann in Abständen von ca. 2 Monaten. Alle Zeitschriften erreichen auf dem Postwege ihre Empfänger. Es entfällt die Vorausversendung eines Exemplars der Zeitschrift „DdLiA“ auf dem Kurierweg. Die der Zeitschriftensendung jeweils beiliegende „Rechnung ohne Berechnung“ ist nach Erhalt auszufüllen und zu unterschreiben. Das rote Exemplar sollte umgehend ohne Anschreiben auf dem Dienstweg an die Zentralstelle zurückgesandt werden.

Die Zeitschrift „Gib acht“, Universum Verlag, erscheint ab 1976 nicht mehr.

6 – Im Rahmen von Global-Sendungen hat die Zentralstelle Ende 1974 und Ende 1975 *Lautsprecher-Verstärker-Einheiten AS 130 V* geliefert, die zusammen mit dem Uher Universal-Lehrgerät eingesetzt werden sollen. Beim Einsatz haben sich Schwierigkeiten ergeben, weil die Ausgangsbuchse des Lehrgerätes nicht normgerecht geschaltet ist. Die aufgetretenen Probleme können durch ein spezielles Adapterkabel beseitigt werden, das Anfang März an alle Schulen geschickt wird, die Lautsprecher-Verstärker-Einheiten erhalten haben.

7 – Die Zentralstelle wird künftig in loser Folge weitere Rundschreiben der vorliegenden Art herausgeben. Sie empfiehlt, diese Rundschreiben gesondert zu sammeln.

Änderungen von Zonenzuteilungen und Kaufkraftausgleichen:

Stand: 5. Januar 1976

Niederlande	ab 1. 8. 1975	I/10	Äthiopien	ab 1. 7. 1975	VI/20
Dänemark	ab 1. 8. 1975	I/20	Madagaskar	ab 1. 7. 1975	VII/30
Niger	ab 1. 7. 1975	X/40			
Elfenbeinküste	ab 1. 10. 1974	VIII/40	USA		
	ab 1. 4. 1975	VIII/50	Washington	ab 1. 8. 1975	V/5
	ab 1. 7. 1975	VIII/60	New York	ab 1. 8. 1975	VI/10
Togo	ab 1. 2. 1975	VIII/25	Uruguay	ab 1. 8. 1975	VI/0
	ab 1. 6. 1975	VIII/35	Indonesien	ab 1. 7. 1975	VIII/30
Kamerun	ab 1. 7. 1975	IX/65		ab 1. 9. 1975	VIII/35

Stand: 4. Februar 1976

<i>Spanien</i>			Dahomé	ab 1. 8. 1975	IX/40
Madrid, Sevilla, Vigo,	ab 1. 7. 1975	IV/20	Gabun	ab 1. 12. 1974	IX/60
Kanarische Inseln	ab 1. 8. 1975	IV/25		ab 1. 6. 1975	IX/75
Barcelona, Valencia,	ab 1. 7. 1975	III/20	Libanon	ab 1. 10. 1975	V/30
Bilbao, San Sebastián	ab 1. 8. 1975	III/25	Japan	ab 1. 8. 1975	VII/45
Mali	ab 1. 7. 1975	X/45	Hongkong	ab 1. 9. 1975	VII/10

Stand: 12. Februar 1976

<i>Frankreich</i>			Äthiopien	ab 1. 9. 1975	VI/30
Paris, Versailles	ab 1. 8. 1975	III/20	Kenya	ab 1. 4. 1975	VI/15
Ferney-Voltaire	ab 1. 8. 1975	II/15	USA		
<i>Italien</i>			New York	ab 1. 8. 1975	VI/15
Rom, Mailand	ab 1. 9. 1975	III/5	Peru	ab 1. 7. 1975	VII/20
Genua	ab 1. 9. 1975	II/5		ab 1. 8. 1975	VII/25
Schweiz	ab 1. 8. 1975	II/25	Israel	ab 1. 3. 1976	V/10

174. Plenarsitzung der KMK

Die Kultusminister und -senatoren der Länder traten am 5./6. Februar 1976 unter dem Vorsitz von Kultusminister Professor Dr. Wilhelm Hahn (Baden-Württemberg) – Präsident der Kultusministerkonferenz im Jahre 1976 – in Frankfurt zu ihrer 174. Plenarsitzung zusammen.

Beratungsschwerpunkte der Sitzung waren die aktuellen Probleme bei der Einstellung von Lehramtsanwärtern und Lehrern sowie die Durchführung des Hochschulrahmengesetzes, insbesondere die Neuordnung des Hochschulzugangs.

Die Minister haben die Frage der *Bewältigung der Lehrerarbeitslosigkeit* bei gleichzeitig vorhandenem Bedarf an Lehrern erneut ausführlich erörtert. Sie sind dabei zu der übereinstimmenden Auffassung gelangt, daß die derzeitige Situation, bedingt durch die Bevölkerungsentwicklung, die kritische finanzwirtschaftliche Situation und nicht zuletzt durch zu große Erwartungen an die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens und des Staates überhaupt, von der Kultusministerkonferenz nicht allein zu lösen ist. Die Minister kamen überein, die in den einzelnen Ländern bereits eingeleiteten Maßnahmen verstärkt zu koordinieren sowie weitere Möglichkeiten zur Verbesserung der gegenwärtigen Situation zu prüfen; dabei geht es insbesondere um folgende Fragen:

- Teilzeitbeschäftigung für Lehrer
- Umschichtung der Mittel für Unterhaltszuschüsse, durch die die Zahl der in den Vorbereitungsdienst Aufzunehmenden erhöht werden könnte
- Abbau der Überstunden
- Probleme der Erweiterungsmöglichkeiten der Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen
- Verbesserung des Beratungssystems.

In einem ersten Meinungsaustausch über die *Durchführung des Hochschulrahmengesetzes* vertraten die Minister übereinstimmend die Ansicht, daß die politischen Grundsatzentscheidungen bei der ländereinheitlichen Durchführung des Gesetzes in der Kultusministerkonferenz getroffen werden sollen. Der Hochschulausschuß wurde beauftragt, das Gesetz im einzelnen auf diejenigen Regelungen zu prüfen, die für eine Koordinierung durch die Länder in Betracht kommen. Hier wären

- die Studienreform
 - die Neuordnung der Personalstruktur
 - die Überleitung des Hochschulpersonals
- zu nennen.

Bei der Durchführung des Hochschulrahmengesetzes kommt der *Frage des Hochschulzugangs* nach Auffassung der Minister besondere politische Priorität zu. Die neue Regelung muß zum Wintersemester 1977/78 angewandt werden; bis zu diesem Zeitpunkt bleibt der Staatsvertrag der Länder über die Vergabe von Studienplätzen vom 20. Oktober 1972 in Kraft. Das im Gesetz vorgeschriebene *Allgemeine Auswahlverfahren* und das *Besondere Auswahlverfahren* machen die Prüfung umfangreicher Fragen innerhalb der Kultusministerkonferenz erforderlich, die zum Teil völlig neue Wege bei der Hoch-

schulzulassung bedeuten. Die Konferenz hat deshalb entsprechende Aufträge an ihre Ausschüsse erteilt, um insbesondere folgendes zu prüfen:

- Im Allgemeinen Auswahlverfahren sollen bis zu drei Zehntel der Studienplätze besonderen Bewerbergruppen vorbehalten werden; dabei kommt es darauf an, eine Quotierung für die einzelnen Bewerbergruppen vorzunehmen.
- Erstmals ist jetzt auch die Gewichtung der Noten der Reife- und Abiturzeugnisse vorgeschrieben. Durch die Gewichtung von Abiturnoten im Rahmen der gymnasialen Oberstufe sollen die Studierfähigkeit des einzelnen Schülers erhöht und die Fächer beim Hochschulzugang besonders berücksichtigt werden, in denen der Schüler besondere Interessen hat.
- Solange die Vergleichbarkeit der Abiturnoten im Verhältnis der Länder untereinander nicht gewährleistet ist, sollen für die Auswahl der Studienbewerber Landesquoten gebildet werden. Bei der Festlegung dieser Landesquoten ergeben sich ebenfalls noch zu prüfende Fragen.
- Im Rahmen des Allgemeinen Auswahlverfahrens kann eine Berufstätigkeit oder Berufsausbildung besonders berücksichtigt werden. Diese Vorschrift, die die Wartezeit teilweise ersetzen soll, muß besonders geprüft werden.
- Besondere Bedeutung kommt auch dem Besonderen Auswahlverfahren zu, das in den Studiengängen, in denen ein erheblicher Überhang an Bewerbern besteht, angewendet werden soll. Die Tests, die als zusätzliches Auswahlkriterium herangezogen werden sollen, werden gegenwärtig in zahlreichen Modellversuchen entwickelt.

An den Beratungen zur Durchführung des Hochschulrahmengesetzes hat der Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft Professor Dr. Jochimsen teilgenommen.

Im Hinblick auf die Diskussion über die *Nebentätigkeit der Hochschullehrer* in einer Reihe von Ländern fand eine Grundsatzaussprache über diesen Fragenbereich statt. Es wurde beschlossen, eine grundlegende Überprüfung des gesamten Hochschullehrer-Nebentätigkeitsrechts mit dem Ziel einer länderübergreifenden Abstimmung durchzuführen. – Beratungsschwerpunkte sind:

- Abgrenzung der Nebentätigkeit zu den Dienstaufgaben
- Nutzungsentgelt bei Inanspruchnahme von Personal, Material und Einrichtungen des Instituts
- Überprüfung der Anzahl der gegenwärtig Liquidationsberechtigten
- Regelung der Mitarbeiterbeteiligung.

Die *Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen* zwischen Bund und Ländern auf der Grundlage des Gemeinsamen Ergebnisprotokolls vom 30. Mai 1972 soll künftig durch ein vereinfachtes Verfahren sichergestellt werden. Dies gilt insbesondere für eine Verkürzung des Entscheidungsprozesses auf drei bis vier Monate sowie die gleichzeitige Inkraftsetzung der Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne durch Bund und Länder.

Neuer Generalsekretär der KMK

Am 14. Januar 1976 hat der Präsident der Kultusministerkonferenz, Kultusminister Professor Dr. Wilhelm Hahn (Baden-Württemberg), in Anwesenheit des Vorsitzenden der Amtschefs-Konferenz, Ministerialdirektor Piazzolo, vor den Mitarbeitern des Sekre-

tariats der Kultusministerkonferenz Ministerialdirektor Dr. Joachim Schulz-Hardt in sein neues Amt als Generalsekretär der Kultusministerkonferenz eingeführt.

Vor seiner Wahl zum Generalsekretär der Kultusministerkonferenz am 21. November 1975 in Hannover war Dr. Schulz-Hardt Ministerialrat und Referent im Kultusministerium Schleswig-Holstein, stellvertretender Abteilungsleiter der Abteilung Hochschulen und Wissenschaft und Vorsitzender des Unterausschusses Beamten- und Besoldungsrecht des Hochschulausschusses der Kultusministerkonferenz; ferner war er im Wege von Sonderaufträgen mit übergreifenden Aufgaben aus dem gesamten Kulturbereich befaßt.

Veränderungen im Auslandschulausschuß

Am 1. September 1975 hat Ministerialrat Dr. Pius Wolter (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus) den Vorsitz des Auslandschulausschusses der Kultusministerkonferenz als Nachfolger von Herrn Senatsdirektor a. D. Dr. Hans Reimers (Hamburg) übernommen.

Zum gleichen Zeitpunkt hat im Sekretariat der KMK eine neue Gruppe „Auslandschulen, Europäische Schulen, Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz“ ihre Arbeit aufgenommen; sie steht unter Leitung von Herrn Leitenden Regierungsschuldirektor H. Werner. Diese Sekretariatsgruppe ist als Geschäftsstelle des Auslandschulausschusses tätig und nimmt im Auftrag des Ausschußvorsitzenden die Verwaltungs- und Entscheidungsfunktionen aufgrund der geltenden Ordnungen und Regelungen im Bereich der amtlichen Prüfungen, mit Ausnahme der Zuständigkeiten des Zentralen Ausschusses für das Deutsche Sprachdiplom der KMK, wahr.

Es wird gebeten, Schreiben an den Vorsitzenden des Auslandschulausschusses künftig an die Anschrift des Sekretariats der Kultusministerkonferenz zu richten.

Ausschuß für das Auslandschulwesen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

Mitglieder nach Stand vom 1. Januar 1976

Kultusministerium des Landes Baden-Württemberg

Ministerialdirigent a. D. Dr. J. Götz

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus

Ministerialrat Dr. P. Wolter (Vorsitzender)

Der Senator für Schulwesen Berlin

Oberschulrätin Dr. G. Heinrich

Der Senator für Bildung Bremen

Oberschulrat Dr. H. Herfurth

Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg

Oberschulrat W. Brodke

Kultusministerium des Landes Hessen

Ministerialrätin Dr. E. Kipper

Niedersächsisches Kultusministerium

Oberschulrat H. Reimers

Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen

Ministerialrat G. Diehl

Kultusministerium des Landes Rheinland-Pfalz

Ministerialrat Dr. W. J. Hachgenei

Saarländisches Ministerium für Kultus,

Bildung und Sport

Präsident Dr. H. Barth

Kultusministerium des Landes Schleswig-Holstein

Ltd. Regierungsdirektor E. Alsen

Auswärtiges Amt

Vortragender Legationsrat I. Klasse

Dr. E.-G. Koch

Bundesverwaltungsamt/Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

Ltd. Regierungsschuldirektor B. Becker

Schulen im Ausland, an denen deutsche Prüfungen abgehalten werden

(Stand: Februar 1976)

I.

Deutsche Schulen im Ausland, an denen deutsche Reifeprüfungen nach der Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland abgehalten werden:

Äthiopien:	Deutsche Schule Addis Abeba
Belgien:	Deutsche Schule Brüssel
Finnland:	Deutsche Schule Helsinki
Frankreich:	Deutsche Schule Paris
Griechenland:	Deutsche Schule Athen
Iran:	Deutsche Schule Teheran
Italien:	Deutsche Schule Genua Deutsche Schule Mailand Istituto Giulia Mailand Deutsche Schule Rom
Japan:	Deutsche Schule Tokyo
Libanon:	Deutsche Schule Beirut
Niederlande:	Deutsche Schule Den Haag Deutsche Abteilung der Internationalen Schule in Brunssum Arnold-Janssen-Schule in Steyl Kolleg St. Ludwig in Vlodrop
Portugal:	Deutsche Schule Lissabon Deutsche Schule Porto
Schweden:	Deutsche Schule Stockholm
Spanien:	Deutsche Schule Barcelona Deutsche Schule Bilbao Deutsche Schule Madrid
Türkei:	Deutsche Schule Istanbul
Ägypten:	Deutsche Evangelische Oberschule Kairo
USA:	Deutsche Schule Washington
Venezuela:	Colegio Humboldt Caracas (Deutscher Zug)
Belgien:	An der Deutschen Abteilung der Internationalen SHAPE-Schule in Shape wird eine Prüfung zur Erlangung eines deutschen Zeugnisses der allgemeinen Hochschulreife nach der für diese Schule geltenden Prüfungsordnung abgehalten.

II.

Deutsche Schulen im Ausland, an denen am Ende des 13. Schuljahres Erweiterte Ergänzungsprüfungen zu einem ausländischen Zeugnis der Hochschulreife abgehalten werden, wodurch ein deutsches Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife erworben werden kann:

Argentinien:	Goethe-Schule in Martínez/ Buenos Aires
--------------	---

Kolumbien:	Colegio Andino – Deutsche Schule – in Bogotá
Mexico:	Deutsche Schule „Alexander von Humboldt“ in Mexico-Stadt
Peru:	Deutsche Schule „Alexander von Humboldt“ in Lima
Südwestafrika:	Deutsche Höhere Privatschule Windhoek
Brasilien:	Colegio Visconde de Porto Seguro, São Paulo

III.

Privatschulen im deutschsprachigen Ausland, die zur Abhaltung einer deutschen Reifeprüfung ermächtigt werden können:

Österreich:	Privatgymnasium Stella Matutina in Feldkirch
Schweiz:	Institut auf dem Rosenberg, St. Gallen Lyceum Alpinum in Zuoz

IV.

Deutsche Schulen im Ausland, an denen Schlußprüfungen am Ende des 10. Schuljahres abgehalten werden:

Afghanistan:	Deutsche Schule in Kabul
Costa Rica:	Humboldt-Schule San José
Indonesien:	Deutsche Schule Jakarta
Nigeria:	Deutsche Schule Lagos
Spanien:	Deutsche Abteilung des Colegio ECOS, Marbella Deutsche Schule Valencia Deutsche Schule Las Palmas de Gran Canaria Deutsche Schule Santa Cruz de Tenerife
Türkei:	Privatschule der Deutschen Botschaft Ankara
Uruguay:	Deutsche Schule Montevideo
Ägypten:	Deutsche Schule der Borromäerinnen in Kairo Deutsche Schule der Borromäerinnen in Alexandrien

V.

Deutsche Schulen im Ausland, an denen Prüfungen zur Feststellung der Hochschulreife bei Schülern nichtdeutscher Staatsangehörigkeit abgehalten werden:

Griechenland:	Deutsche Schule Athen Deutsche Schule Thessaloniki
---------------	---

VI.

An den internationalen französischen Schulen in Fontainebleau und St. Germain-en-Laye gliedert sich die Reifeprüfung für deutsche Schüler in einen französischen und einen deutschen Teil. Die unter Beteiligung des deutschen Prüfungsbeauftragten erworbenen Reifezeugnisse werden in den Ländern der Bundesrepublik anerkannt.

Persönliche Nachrichten

Am 2. November 1975 verschied völlig unerwartet der langjährige Vertreter des Landes Baden-Württemberg im Auslandsschulsausschuß der Kultusministerkonferenz

Präsident a. D. Dr. Eugen Kaier

Träger des Bundesverdienstkreuzes 1. Klasse.

Am 9. September 1906 in Schapbach im mittleren Schwarzwald geboren, studierte er von 1925 bis 1929 an den Universitäten Freiburg und Bonn Geschichte, Deutsch und Englisch. Bald nach der Promotion zum Dr. phil. und nach Ablegung der Dienstprüfungen für das höhere Lehramt bewarb er sich um Verwendung im Auslandsschuldienst. Von 1932 bis 1939 war er an der Deutschen Oberschule Mailand; von 1941 bis 1943 leitete er die Deutsche Schule in Saloniki und später kurzfristig die Deutschen Schulen in Rom und Istanbul. Nach Wehrdienst und Gefangenschaft kehrte er in den südbadischen Schuldienst zurück und war ab 1948 im Badischen Kultusministerium und späteren Oberschulamt in Freiburg tätig. Von 1952 an war er Mitglied des Auslandsschulsausschusses, von 1962 bis zum Eintritt in den Ruhestand 1971 Präsident des Oberschulamts Südwürttemberg-Hohenzollern in Tübingen. Die Jahre der Muße in der südbadischen Heimat waren allzu kurz bemessen.

Als ehemaliger Auslandslehrer fühlte sich Eugen Kaier der Auslandsschule und ihren Lehrern eng verbunden. Wir werden ihm ein treues Gedenken bewahren.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Am 22. November 1975 verstarb die Leiterin des Kindergartens unserer Schule

Frau Hildegard Spendrin.

Ende Oktober hatte sie sich bei einem unglücklichen Sturz einen Oberschenkelhalsbruch und

einen Bruch des rechten Handgelenks zugezogen. Als sie sich schon auf dem Wege der Besserung befand, traten unerwartete Komplikationen ein. Ein Gehirnschlag bereitete ihrem arbeitsreichen Leben ein Ende.

Frau Spendrin kam als Kindergärtnerin 1940 nach Spanien an die deutsche Schule in Vigo. 1942 wurde sie nach Sevilla versetzt und Anfang 1945 an die deutsche Schule in Madrid. Nach Schließung der Schule im Mai 1945 arbeitete sie mit einer der Schülergruppen zusammen, die von ehemaligen Lehrern der Schule unterrichtet wurden. Als 1949 das Colegio Ideal gegründet wurde, als Nachfolgeinstitution der geschlossenen deutschen Schule und Vorgänger unserer jetzigen Schule, wurde Frau Spendrin vom Vorstand zur Leiterin des Kindergartens berufen.

Umsichtig, einsatzfreudig, stetig bemüht, ihre pädagogischen Kenntnisse zu erweitern, führte sie unseren Kindergarten zu einer allseits anerkannten Größe und Bedeutung. Zeitweise standen 1500 Kinder und an die 20 Mitarbeiterinnen in ihrer Obhut. Der gute Ruf unserer Schule gründete auch auf den Leistungen, die der Kindergarten erbrachte, indem er deutsche wie spanische Kinder für den Eintritt in unsere Grundschule vorbereitete.

Frau Spendrin hinterläßt viele Eltern und ehemalige Schüler als Freunde, die sich ihrer immer dankbar erinnern werden. Mit ihnen trauern Schulvorstand, Schulleitung, Kollegium und Angestellte der Schule um den schweren Verlust, der unsere Schule betroffen hat. Wir werden Frau Hildegard Spendrin ein ehrendes und dankbares Gedenken bewahren.

Schulleitung und Schulvorstand der Deutschen Schule Madrid

Bundesverdienstkreuz 1. Kl. für Ernst Beyer

Am 16.2.1976 wurde Oberstudiendirektor a. D. Ernst Beyer für seinen Einsatz als Leiter der Deutschen Schule Lissabon, besonders auch während des Umsturzes 1974, das Bundesverdienstkreuz 1. Klasse verliehen. Damit wird die Arbeit eines Lehrers gewürdigt, der insgesamt 27 Jahre lang an deutschen Schulen im Ausland in führender Stellung tätig war: 1933-45 in Sta. Cruz de Tenerife, 1957-64 in Valencia und von 1967 bis zum Eintritt in den Ruhestand 1975 in Lissabon. Wir beglückwünschen unseren Kollegen zu der hohen Ehrung.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Aus aller Welt

Deutschland

Bildungsreform

Zum Thema Bildungsreform äußerte sich der Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft Reimut Jochimsen:

„Die Bildungspolitik wird sich in den kommenden Jahren darauf konzentrieren müssen, das Erreichte zu sichern und auszubauen sowie die vorhandenen und noch zu schaffenden Kapazitäten in allen Bereichen voll auszuschoöpfen. Die Leistungen im Bildungswesen dürfen nicht abgebaut, sie müssen besser genutzt werden. Der großen Expansion der vergangenen Jahre muß jetzt in verstärktem Maße eine Reform der Strukturen folgen. Die Bildungsreform hat nichts an Dringlichkeit verloren.

Die bisherigen Leistungen sind beträchtlich:

- Gegenüber 1970 verdoppelte sich der Bildungsetat von Bund, Ländern und Gemeinden auf rund 60 Milliarden DM in diesem Jahr;

- von 1970 bis 1975 haben Bund, Länder und Gemeinden insgesamt rund 260 Milliarden DM für Bildung ausgegeben;

- Plätze in den Kindergärten gab es 1970 1 160 700 – heute sind es etwa 1 500 000;

- Zahl der Absolventen mit Realschul- und vergleichbarem Abschluß wuchs von 143 800 (1970) auf 213 100 (Schätzung für 1975);

- die Hochschulreife erwarben 1970 91 500 Schüler, 1975 rund 173 500;

- die Zahl der Studenten stieg zwischen 1970 und 1975 von 510 500 auf 842 000;

- ihnen standen 1970 54 000 Personen als wissenschaftliches Personal an Hochschulen gegenüber, 1974 waren es bereits 77 000;

- von 1971 bis 1974 wurden rund 196 000 zusätzliche Studienplätze geschaffen. Das entspricht der Raumkapazität von 11 Universitäten in der Größe der Universität Bonn.“

(akd 15. 1. 1976)

Sonstige Länder

Deutsche Schule Helsinki

Pirjo Vihmakari, 1962 in den Kindergarten aufgenommen, bestand das Studentexamen

mit 6 Laudatur und dem höchstmöglichen Notendurchschnitt 10 und die deutsche Reifeprüfung mit dem Notendurchschnitt 1,0. Sie wurde von der Zeitung „Uusi Suomi“ zur besten Abiturientin Finnlands 1975 gewählt. Außerdem erreichten noch zwei andere Abiturienten, ein Mädchen und ein Junge, ebenfalls je 6 Laudatur.

Deutsche Abteilung im Lycée International St-Germain-en-Laye

Die Deutsche Abteilung blieb in der Berichtszeit die größte der 8 nationalen Sektionen am Lycée International. Sie hat gegenwärtig 438 Schüler (Vorschule: 48, Grundstufe: 170, Sekundarstufe: 220). Außerdem führt die Abteilung Deutschkurse für Erwachsene (ca. 100 Teilnehmer) durch.

Seit dem 15. 10. 73 ist die Zahl der Schüler um etwas mehr als 10% gestiegen. Die Zuwachsrate wäre bedeutend höher, wenn nicht die Ansprüche der anderen Abteilungen unsere Aufnahmekapazität begrenzten (Gesamtzuschülerzahl Lycée International 1975: 2000). Im Schnitt können 70% – für die ersten Grundschulklassen nur etwa 50% – der Anmeldungen berücksichtigt werden. Dadurch gehen uns viele Schüler, die die Voraussetzungen für eine zweisprachige Ausbildung mitbringen, verloren. Die Einrichtung des deutsch-französischen Gymnasiums am Lycée Hoche in Versailles ist auch unter diesem Gesichtspunkt zu begrüßen.

Von den 438 Schülern der Deutschen Abteilung sind 141 deutscher, 279 französischer und 18 anderer Nationalität. Rund die Hälfte der französischen Schüler hat eine deutsche Mutter. Bei Doppelnationalität ist für diese Übersicht die Staatsangehörigkeit des Vaters ausschlaggebend.

Der Unterricht wird parallel in 2 Zügen erteilt: Deutsch als Muttersprache (*Enseignement National*) und Deutsch als verstärkte Fremdsprache (*Allemand Spécial*).

Alle Schüler deutscher Nationalität nehmen am muttersprachlichen Deutschunterricht teil; bei nichtdeutschen Kindern entscheiden die Sprachkenntnisse über die Einstufung. Gegenwärtig besuchen 82 französische Schüler den muttersprachlichen, 165 den fremdsprachlichen Deutschunterricht.

Die Deutsche Abteilung führt im Schuljahr 75/76 26 Klassen:

3 Vorschulklassen (Deutsch undifferenziert)

- 5 Grundschulklassen EN (Deutsch Muttersprache)
- 5 Grundschulklassen ASp (Deutsch verstärkte Fremdsprache)
- 7 Gymnasialklassen EN (D, G, GK – Muttersprache)
- 6 Gymnasialklassen ASp (D, G, GK – verstärkte Fremdsprache)

Infolge der Anwendung des Numerus clausus auf fast alle Studienfächer wurden wir in diesem Jahr zum erstenmal mit dem Problem der Umrechnung französischer Noten in eine deutsche Durchschnittsnote konfrontiert. Wir mußten dabei feststellen, daß der zur Zeit geltende *Notenschlüssel* den Leistungen unserer Abiturienten nicht gerecht wird und sie erheblich benachteiligt. Der Grund ist darin zu suchen, daß die von der Zentralstelle für das ausländische Bildungswesen herausgegebene Notentabelle, auf die sich die Kultusministerien stützen, der *französischen Notenpraxis* nicht Rechnung trägt.

Deutlich wird das am Beispiel von drei Abiturienten unserer Abteilung. Alle drei bestanden das „Baccalauréat des Lycées Internationaux“ mit „Mention Bien“. Die Gesamtnote „Bien“ erzielten 1974 nur 4,6 % aller französischen Abiturienten. Die Statistik von 1975 ist hier noch nicht bekannt, doch ist eine wesentliche Änderung nicht zu erwarten. Der Prozentsatz der bestandenen Prüfungen liegt mit 67 % sogar leicht unter der Vergleichszahl von 1974 (67,6 %).

Unsere Abiturienten haben also hervorragende Leistungen nachgewiesen. Das KM Düsseldorf, dem die Zeugnisse zur Umrechnung vorgelegt wurden, errechnete jedoch als Gesamtnoten zweimal 2,8 und einmal 3,0. Mit anderen Worten: Ergebnisse, die in Frankreich nur eine Minderheit erzielt, wurden auf den bundesdeutschen Durchschnitt oder schlechter umgerechnet. Das ist ein sehr unbefriedigender Zustand, der bei Schülern und Eltern begreiflicherweise große Unruhe ausgelöst hat.

Der Fehler ist vor allem darin zu suchen, daß das *französische Notensystem* zwar 0–20 Punkte vorsieht, wobei 20 der höchste Wert und 10 die unterste Bestehensnote ist, in der Praxis die Noten 16–20 jedoch nur bei hervorragenden Leistungen vergeben werden.

(Aus dem Schulbericht für die Jahre 1973–75)

Deutsche Schule Valencia

Während der Sommerferien wurde die Schule erweitert: ein neuer Sportplatz, fünf neue Klassenräume, ein neuer Zeichensaal, eine Mit-

schaulanlage und ein Sprachlabor stehen seit Beginn des Schuljahres 1975/76 zur Verfügung. Die Schule hat durch die Errichtung eines neuen Werks von Ford in Valencia einen gewaltigen Zuwachs bekommen. Sechs neue rein deutsche Klassen (die D-Klassen) sowie zahlreiche deutsche Einzelgänger in den bisherigen Klassen gehören jetzt zur Schule. Der Schulhof ist nun endgültig zweisprachig geworden.

(Aus der Schulzeitung „Virutas“
Nr. 3, Oktober 1975)

Deutsche Schule Athen

Die Schule hat einen neuen Schulauskunftsbogen zusammengestellt, der über die Schule, die Wohnungsverhältnisse und die allgemeinen Lebensverhältnisse am Schulort zuverlässig informiert. Auch ein siebenseitiges Merkblatt mit Ratschlägen für die neuen Lehrkräfte liegt vor, desgleichen ein Merkblatt mit Hinweisen für autofahrende Kollegen.

Deutsche Schule in Addis Abeba (Äthiopien)

Entgegen manchen Gerüchten konnte sich der Unterricht fast reibungslos und in voller Höhe abspielen. Allerdings mußte auf Ausflüge, mehrtägige Klassenfahrten und unterrichtliche Exkursionen aus Sicherheitsgründen verzichtet werden, mit Ausnahme einer Fahrt der 11. Klasse in den High Semien.

Die gravierendste Entwicklung war ein beträchtlicher Schülerschwund:

a) Neuanmeldungen im Kindergarten blieben zum Teil aus, vor allem von äthiopischer Seite; das zeigt einen Schwund des Vertrauens in die Stabilität der erziehungspolitischen Situation. Manche trauen sich offenbar nicht mehr, die schulische Zukunft des Kindes für 15 Jahre auf die Deutsche Schule auszurichten. Denn damit legt man sich fest, weil der spätere Übergang auf eine Staatsschule immer noch nicht legalisiert ist.

b) Die Schule selbst wies einen Rückgang der Schülerzahl von 430 auf 370 auf, welcher fast ausschließlich auf die Abwanderung europäischer Familien aus wirtschaftlichen Gründen zurückzuführen ist. Diese quantitative Entwicklung zieht eine qualitative nach sich: Viele alteingesessene Familien, welche die „Stammkundschaft“ der Schule bildeten, sind aus dem Lande gegangen, in Zukunft werden wir mehr „Laufkundschaft“ haben: Kinder deutscher oder europäischer Experten, Auslandsbeamter usw. In den einzelnen Klassen wird sich der Anteil der deutschsprachigen Kinder verringern, was auch deshalb bedauerlich ist, da jeder deutsche

Schüler in einem gewissen Maße Deutschlehrer für die anderen Schüler ist. Auch auf den Charakter der Klassengemeinschaften hat das seine Wirkung. Der äthiopische Einfluß wird überwiegen, zumal die Deutschen nach zwei, drei Jahren die Schule wieder verlassen und Neuankömmlingen Platz machen.

Die schnelle Fluktuation in der deutschen Gemeinschaft in Äthiopien hat selbstverständlich auch auf die Zusammensetzung des Schulvereinsvorstandes seine Auswirkung. Während im vergangenen Schuljahr langjährige Mitglieder und sogar noch ein Gründer der Schule Sitz und Stimme im Vorstand hatten, wechselt die Besetzung nun immer schneller. Die durchschnittliche Amtszeit eines Vorstandsmitgliedes (1971–1975) beträgt nur etwas über ein Jahr. c) Im Berichtszeitraum wurde von der Militärregierung ein obligatorischer Arbeitsdienst für die Schüler der Oberstufe und alle Universitätsjahrgänge eingeführt. Etwa 60 000 Studenten und Schüler befinden sich z. Zt. im Landeinsatz in den Provinzen. Unsere Oberstufe wurde so auf eine sehr drastische Weise vom äthiopischen Schülerteil entvölkert und zur Expertenschule. Zwar wurden die Schüler erst im Januar 1975 tatsächlich eingezogen, aber auch die Monate davor stellten eine Belastung für die Schule dar: An einen regulären Unterricht dieser Schüler war nicht zu denken, da sie in unregelmäßigen Abständen zu Schulungskursen einberufen (meistens über den amharischen Rundfunk, manchmal per Telefon am selben Morgen) und dort sozialistisch und nationalistisch indoktriniert wurden. Die Bewusstseinslage dieser Schüler war nicht beneidenswert, sie befanden sich in Konflikten politischer, nationaler und rassistischer Art, welche sie auch aus ihren Klassen heraus auf Teile der übrigen Schule übertrugen. Es kamen manchem Schüler Zweifel, ob ein Platz an der Deutschen Schule für einen Äthiopier das richtige sei. In der 10. Klasse wurde in amharischer Sprache an die Tafel geschrieben: „Die weiße Kreide wird von der schwarzen Tafel verschwinden“, ein Satz, der die Einstellung einiger äthiopischer Schüler widerspiegelte. Nachdem alle Äthiopier der Oberstufe zum Einsatz gebracht worden waren, trafen dann freundliche Briefe und Berichte von ihnen ein: Man spürte ein gewisses Heimweh nach der Deutschen Schule. Am bemerkenswertesten schien mir die Feststellung in einem der Briefe, daß sie als Schüler der Deutschen Schule in der Gruppe der übrigen äthiopischen Semathoch als Außenseiter empfunden wurden und sich isoliert sahen.

Im September erschien ein Leitartikel im Ethiopian Herald, in welchem die Existenzberechtigung ausländischer Schulen in Äthiopien angezweifelt wurde. In anderer Form, aber ähnlichen Inhaltes, tauchten während der nächsten Monate auch in anderen Zeitungen Artikel und Leserbriefe auf, die dieselbe Grundtendenz vertraten. Die gedankliche Struktur ist jedesmal die gleiche: Nur die reichen Leute, insbesondere die herrschende Schicht des jetzt abgetanen Regimes, können es sich leisten, das teure Schulgeld für eine ausländische Schule zu bezahlen oder sogar ihre Kinder nach Europa oder Amerika zur Universitätsausbildung zu schicken. Die Gelder, die sie dafür verwenden, haben sie den hungernden Massen abgepreßt und verwenden sie nun nicht im Sinne Äthiopiens, sondern für eine Fremderziehung ihrer Kinder, so daß sich in der Zukunft durch die in der ausländischen Unterbringung erfolgte „Alienation“ die Kluft zwischen den Besitzenden und den Ausgebeuteten weiter vergrößert.

Hierdurch wird eine Meinungsbildung betrieben, die sich in Zukunft als gefährlich für die Fremdschulen erweisen kann. Im Gegensatz zu dieser eben charakterisierten publizistischen Tendenz steht bis jetzt noch die offizielle Haltung des Erziehungsministeriums und der Regierungsstellen überhaupt; man bringt uns weiterhin Wohlwollen und Anerkennung entgegen und betont, daß unsere Rolle auf dem Erziehungssektor des Landes nicht ausgespielt sei, sondern auch jetzt und in der Zukunft noch eine große Bedeutung habe.

(Aus dem Bericht über das Schuljahr 1974–75)

Deutsche Schule Kapstadt

In einem Rückblick auf seine siebeneinhalbjährige Tätigkeit als Leiter der DS Kapstadt zieht Achim von Dombois das Fazit:

1. Im großen und ganzen hat die Schule eine ihrer Zielsetzung gemäße Struktur und Größenordnung erreicht.
2. Die Schule erlebte eine gemäßigte Demokratisierung ihrer Arbeits- und Kommunikationsformen. Persönliche Atmosphäre und eine überschaubare Größenordnung der Schulgemeinde gingen dabei nicht verloren, worin eine besondere Stärke der Schule liegt.
3. Die Schule kennt die in sie gesetzten kulturpolitischen Erwartungen und kann an ihnen nicht vorbeigehen.

(Aus der Schulzeitung 1975 der DS Kapstadt)

Deutsche Schule Managua (Nikaragua)

Das Schuljahr 1975 verlief ohne Störungen; der Unterricht begann am 10. Februar und endete am 28. November. Mit Abschluß des Jahres ist die siebenjährige Primarschule voll ausgebaut. Der Primarabschluß der DS Managua wurde vom Unterrichtsministerium anerkannt, und die Schüler erhielten neben den Zeugnissen der Schule eine Urkunde des Ministeriums, die sie zum Besuch der Sekundarstufe berechtigt. Der Primarstufe ist ein zweistufig geführter Kindergarten vorgeschaltet, in dem die Kinder nach dem Unterrichtswerk „Komm bitte“ von Hermann Schuh in die deutsche Sprache eingeführt werden. Von den 54 Kindern des Kindergartens sind 17 deutsch- und 37 fremdsprachig. Von den 150 Schülern der sieben Primarklassen sind 46 deutschsprachig. Neben zwei vermittelten Lehrern unterrichten 3 deutschsprachige und 4 spanischsprachige Ortskräfte; dazu kommen 4 deutschsprachige Ortskräfte für den Kindergarten.

Mit dem Schuljahr 1976 beginnt der Aufbau der dreijährigen Sekundarstufe, hier *Ciclo Básico* genannt. Der Unterricht ist für alle Schulen des Landes einheitlich geregelt. In drei Jahren muß sich die Schule entscheiden, ob sie in der zweijährigen Oberstufe den wissenschaftlichen, den technischen oder den wirtschaftlichen Zweig durchführen will.

(Aus dem Jahresbericht für das Schuljahr 1975)

Goethe-Schule Asunción (Paraguay)

Werken – Ein neues Fach?

Das Fach Werken (*Artes Industriales*) stellt im Schulwesen Paraguays etwas Neues dar. Mit Einführung des Status Experimental im *Ciclo Básico* des Colegio de Goethe zu Beginn des Schuljahres 1975 wurde auch hier dieses Fach in den Kanon der Unterrichtsfächer aufgenommen, wenn auch zunächst nur für den 1. und 2. Kurs.

Es waren ca. 160 Schüler zu betreuen, die in acht Gruppen zu je zwanzig Schülern wöchentlich jeweils morgens in einem Block von 120 Minuten mit den neuen Arbeitstechniken vertraut gemacht wurden. Der Unterricht war obligatorisch.

Zum Arbeiten stand den Schülern ein großer Arbeitsraum, mit Arbeitstischen und Werkbänken ausgerüstet, zur Verfügung. Die notwendigen Werkzeuge wurden in ausreichender

Anzahl von der Schule bereitgestellt. Das Material wurde ebenfalls von der Schule beschafft und den Schülern in die Hand gegeben, wofür am Ende des Schuljahres eine Umlage erhoben wurde. Die fertiggestellten Arbeiten konnten die Schüler mit nach Hause nehmen.

Nun ist zu fragen: Was soll dieses neue Fach? Zu einer umfassenden Bildung gehört nicht nur die Entwicklung des Geistes, sondern auch eine Förderung der manuellen Fähigkeiten. Bei diesem Unterricht tritt aber neben eine Vermittlung von handwerklichen Fähigkeiten auch das Empfinden für geschmackvolle Gestaltung. Der Schüler lernt, die Entwürfe zu seinen Arbeiten selbst zu erstellen und zu verwirklichen. In den Lehrplänen werden als Lernziele immer wieder erwähnt: Planung der Arbeitsschritte; Kennenlernen der Materialien und ihrer Verarbeitungsmöglichkeiten; Pflege und Handhabung der Werkzeuge. Wichtig erscheinen aber auch Sorgfalt und Ausdauer bei der Erstellung einer Arbeit; der Wille, eine „gute“ Arbeit vorzulegen; selbständiges Arbeiten vom Entwurf bis zum letzten Feilstrich.

Im 1. Kurs wurde vor allem in folgenden Bereichen gearbeitet: Zunächst wurde Ton zu Kacheln und Gefäßen verarbeitet. Dann lernten die Schüler Sägen, Raspeln, Feilen, Schmirgeln und Leimen von Holz. Anschließend wurde das Verformen von Blech und Draht geübt. Den Abschluß bildete der Umgang mit Garnen.

Die Schüler des 2. Kurses lernten bei der Herstellung eines Hampelmannes verschiedene Fertigkeiten, wie Sägen, Schleifen und Leimen, kennen. Aus einem Vierkantholz war anschließend mit Hohleisen, Rassel und Feile ein Löffel zu arbeiten. Hier war vor allem auch die Ausdauer bei der Arbeit wichtig. Bei der Erstellung eines Gipschnittes (Wappen) lernten die Schüler die Bearbeitung eines weichen Materials kennen. Dann wurden auch in diesem Kurs Blech und Draht verformt, allerdings mit einer anderen Aufgabenstellung. Schließlich wurden noch die Webtechnik und einige einfache Drucktechniken gezeigt.

Die Mehrzahl der Schüler hat sich nach anfänglichen Eingewöhnungsschwierigkeiten recht gut in dieses neue Fach eingearbeitet und ist durchaus in der Lage, ihre Aufgaben und Arbeiten mehr oder weniger selbständig und mit gutem Ergebnis fertigzustellen.

(Aus dem Jahresbericht 1975)

Buchbesprechungen

Jahrbuch der Schulphysik Band 2. Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1975. DIN B 5, 272 S. mit 311 Abb., Ln. DM 52,— (Best.-Nr. 8801).

Drei Jahre nach dem Erscheinen des ersten Bandes des Jahrbuches der Schulphysik (bespr. in 12/72) liegt nun der zweite Band vor. Wie aus zahlreichen Besprechungen und aus dem Urteil der Fachkollegen hervorgeht, war die Grundkonzeption des ersten Bandes richtig. Daher soll auch im zweiten Band die Zielsetzung des Jahrbuches der Schulphysik unverändert erhalten bleiben. Wie die Wissenschaft Physik kann auch die Schulphysik kein abgeschlossenes System darstellen. Es werden immer neue Erkenntnisse der Forschung berücksichtigt werden müssen, und die technische Entwicklung verlangt es, immer wieder neue Schwerpunkte zu setzen. Längst bekannte Unterrichtsstoffe können mit modernen Experimentiermethoden und durch neu entwickelte Geräte eindrucksvoller, besser und nicht selten auch mit weniger Mühe dargeboten werden. Für den einzelnen Physiklehrer ist es jedoch kaum möglich, sich alle Neuerungen selbst aus den zahlreichen Zeitschriften, Lehrmittel- und Industrieveröffentlichungen zu erarbeiten, in denen sie laufend dargeboten werden. Das Jahrbuch der Schulphysik ist daher in den beiden ersten Bänden so konzipiert, daß den Physiklehrern die Vorbereitung erleichtert wird, indem es ihnen immer wieder Neues leicht auffindbar und in übersichtlicher Form anbietet. Die Stoffanordnung geschieht nach Stichworten in alphabetischer Folge, wobei durch jeweilige Hinweise die Orientierung leicht möglich ist. Die Offenheit des Jahrbuchs gegenüber Impulsen aus Forschung und Technik kommt darin zum Ausdruck, daß neben Beiträgen von Gymnasiallehrern auch einige Beiträge von Hochschullehrern und Ingenieuren aufgenommen wurden. Das bei aller Verständlichkeit anspruchsvolle wissenschaftliche Niveau wird vor allem von denjenigen Kollegen geschätzt, die an Leistungskursen der reformierten Oberstufe oder in der Kollegstufe unterrichten, aber auch die Fachlehrer der Sekundarstufe I werden diesem Band wieder viele, wertvolle Anregungen entnehmen können. Die Handhabung des Jahrbuches ist durch eine deutlichere Hervorhebung der Stichwörter und durch

ein Autoren- und Sachregister noch wesentlich erleichtert worden. So kann es seinen Zweck, den Fachlehrern ohne Mühe und in kürzester Zeit einen Überblick über neue Entwicklungen und experimentelle Möglichkeiten zu geben, noch besser erfüllen. Das Buch ist für die Handbücherei der Physik wärmstens zu empfehlen.

H.-G. Becker

Gerd Hohorst / Jürgen Kocka / Gerhard A. Ritter (Hrsg.): **Sozialgeschichtliches Arbeitsbuch.** Materialien zur Statistik des Kaiserreichs 1870—1914 (Beck'sche Elementarbücher — Statistische Arbeitsbücher zur neueren deutschen Geschichte). C. H. Beck, München 1975. 186 S., davon rd. 130 S. Tabellen, Ppb. DM 24,—.

„Weder in den Universitäten noch in den Schulen geht es den Historikern heute primär um die viel zitierten „großen Männer“, um spektakuläre Staatsaktionen, berühmte Schlachten oder Verträge. Die Entstehung des modernen Staats, die Industrielle Revolution, Strukturveränderungen des Industriekapitalismus, Arbeiterbewegung und andere soziale Bewegungen, die Lebensverhältnisse sozialer Klassen und Schichten im Wandel der Zeit, Parlamentarisierung und Demokratisierung der Verfassungswirklichkeit, sozialgeschichtliche Bedingungen des Faschismus — dies sind Themen von Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht, die zu Recht größtes Interesse beanspruchen und derzeit in Forschung, Studium und Unterricht stark und immer stärker berücksichtigt werden“ (9). Ihre auch notwendige statistisch-quantitative Behandlung durch die Bereitstellung zentral wichtigen statistischen Materials zu ermöglichen ist Hauptziel dieses Bandes. In vier jeweils durch Kommentare der Bearbeiter eingeleiteten Kapiteln werden Bevölkerung, Wanderungen und Urbanisierung, Wirtschaft und Arbeit, Soziale Verhältnisse und soziale Konflikte, Gesellschaft und Staat behandelt. Viele der Statistiken führen über 1914 hinaus, einige greifen auf die Zeit vor 1870 zurück. Der Nutzen des statistischen Materials für den Unterricht ist offenkundig: es dient der Objektivierung historischer Aussagen, der exakten Beschreibung von Zuständen und Entwicklungen, der Aufdeckung von Zusammenhängen, regt Fragestellungen an und kann so den Geschichtslehrer in seinem Bemühen, Schüler zu selbständigem Denken zu führen, zuverlässig unterstützen. G. Scholz

J. R. V. Prescott: Einführung in die Politische Geographie. Aus dem Engl. von Christian Spiel. Verlag C. H. Beck, München 1975. 143 S. mit 5 Textabb., Ppb. DM 16,80.

Überblickt man die hundert Jahre von der Anthropogeographie Friedrich Ratzels über die Geopolitik Karl Haushofers bis zur Politischen Geographie von Prescott, Prof. an der Universität Melbourne, so kommt man an der Feststellung nicht vorbei, daß die Geofaktoren an Bedeutung ständig abgenommen haben, dagegen ideologische Vorurteile das Zusammenleben der Völker auf der Erde in immer stärkerem Maße bestimmen. Dennoch soll auf die Schrift hingewiesen werden, in der Prescott sich an die Definition von Hartshorne hält, nach der die Politische Geographie „die Untersuchung der räumlichen Verschiedenheiten und Ähnlichkeiten des politischen Charakters als eines Teils des Gesamtkomplexes räumlicher Verschiedenheiten und Ähnlichkeiten, der mit diesen in Wechselbeziehung steht“ (9), betreibt. Verf. entschließt sich, „ein theoretisches Schema des Fachgebietes zu konstruieren, um den Bereich der Themen abzustecken, gleichgültig, ob sie viel oder wenig Beachtung von seiten Politischer Geographen gefunden haben“ (11). So befaßt er sich mit dem Einfluß der Geographie auf die Politik und der Einwirkung politischer Entscheidungen und Handlungen auf geographische Strukturen. In zwei Tabellen stellt er diesen wechselseitigen Einfluß dar. Die Senkrechte bringt geographische Daten, die Waagerechte politische Fakten. In den sich so ergebenden Feldern sind durch Symbole vernachlässigbarer, möglicherweise signifikanter und ungewisser Einfluß markiert. Ein anderer Abschnitt diskutiert die Methoden der Politischen Geographie: Beobachtung und Materialsammlung, Beschreibung des Materials, Analyse und Erklärung. Drei Listen zeigen ausgewählte Strukturmerkmale und Themenbereiche. Weitere Abschnitte sind Grenzsäumen und Grenzen und der Wahlgeographie gewidmet. Den Abschluß bildet eine Analyse der Beziehungen zwischen Geographie und öffentlichem politischem Handeln, wiederum mit einer schematischen Verdeutlichung. Dieses Buch handelt nicht Fakten ab, sondern ist gewollt rein methodisch. Fazit: „Wenn die Geographen zu zeigen vermögen, daß politische Maßnahmen zahlreiche unerwartete geographische Auswir-

kungen haben und von nicht wahrgenommenen geographischen Faktoren beeinflusst werden, wird dies das Wissen der Entscheidungsträger erweitern“ (127).

W. Krief

Gerhard Hecker unter Mitarbeit von *Adolf Beier* und *Horst Diehl: Aufgabenkanon für 100 Sportstunden im 1. und 2. Schuljahr* (Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports Bd. 82). Verlag Karl Hofmann, Schorndorf 1974. DIN A 5, 112 S., 80 Abb., 2 Bildtafeln, kart. DM 17,80.

Diese Schrift ist entstanden aus einer Versuchsreihe, die der Entwicklung der motorischen Eigenschaften, der motorischen Fertigkeiten, sportspezifischer Formen sozialen Verhaltens und einer überdauernden Motivation dienen sollte. Dabei wurde im 1. Schuljahr der Schwerpunkt der Grundausbildung auf Handball und Turnen gelegt, im 2. Schuljahr wird Leichtathletik hinzugefügt. Die wissenschaftliche Auswertung des Versuchsunterrichts hat nach Aussage der Verfasser die Grundausbildung gut gefördert, außerdem die Motivation der Kinder für selbständiges Sporttreiben und für Fertigkeitenniveau. Der angebotene Übungsstoff ist sehr vielseitig zusammengestellt und bietet den Kindern betont Gelegenheit, Selbständigkeit im Erfinden und Ausführen von Bewegungsaufgaben zu zeigen. Die benötigten Geräte erlauben anhand des vorgegebenen Aufbaues einen vielseitigen Einsatz. Insbesondere für Nichtfachleute sind die gegebenen Anregungen recht brauchbar, wenn man beachtet, daß es sich hier um einen systematischen Aufbau handelt, aus dem man praktisch nicht wieder „aussteigen“ kann. Es sei darauf hingewiesen, daß es sich nicht um „Stundenbilder“ handelt, sondern nur methodische Anregungen gegeben werden. (Die angegebenen Zeiten addieren sich bei keiner Stunde zu den intendierten 30 Min.) Der methodische Aufbau müßte durchsichtiger sein, ein Inhaltsverzeichnis über die Stunden wird vermißt, der Benutzer fühlt sich auf einen Weg geleitet, den er so nur schlecht verfolgen kann. Der beigegebene Schlußtest vermag Richtpunkte zu setzen, ist für einen einzelnen Lehrer aber kaum durchführbar. Das Buch ist als „Steinbruch“ für einzelne Anregungen durchaus brauchbar, die Gesamtkonzeption müßte für den praktischen Gebrauch transparenter gemacht werden.

H. Klitzing

Bildungsreform zwischen Stillstand und Fortschritt

„Es gehört zum Wesen unseres Menschseins, daß wir in Bewegung sind, wünschend, hoffend, erwartend, auf Ziele setzend“ (K. Tilmann). Deshalb Reformstreben und Reformen. Doch reformerischer Wille stimmt nicht immer überein mit der praktizierten Reform und ihren Ergebnissen.

In Heft 4/75 „Allgemeiner Schulanzeiger“ (Herder), in dem Mediziner und Biologen Kritik üben an unserem Bildungswesen, schreibt Prof. Franz Pöggeler zu dem Thema „Patient Schule“: „Die Bildungsreform, zwischen 1960 und 1970 das gehätschelte Kind jeder auf Fortschritt bedachten Politik, ist seit Jahren in eine Flaute geraten. Man könnte auch sagen: Die Bildungsreform hat sich selbst den Wind aus den Segeln genommen, indem sie sich in ihren Forderungen und Empfehlungen zu weit von den Bedürfnissen derer entfernt hat, die unmittelbar mit der Praxis der Erziehung und Bildung zu tun haben; das sind vor allem die Lehrer, die Eltern, die Schüler. Die Vielzahl der Reformpläne hat sie irremacht. Wer kann denn heute darüber entscheiden, welche von den vielen Vorschlägen die richtigen sind?“

Heute wird kaum noch von Reformen geredet, weil die Überwindung von Notständen in Schulen, Kindergärten und Heimen dringender ist. Im Oberbau des Bildungswesens können viele junge Menschen nicht durch die Tore der akademischen Bildung eingelassen werden und müssen sich mit Lehrstellen in Handel und Handwerk zufriedengeben; diese Stellen wiederum fehlen dann den Absolventen von Real- und Hauptschule, die sie früher einnahmen. Arbeitslosigkeit entsteht nicht nur für jene Jugendlichen, die keine Lehrstelle im Beruf finden, sondern auch für jene, deren Bildungsweg im schulischen Bereich gestoppt wird und für die gefährliche Zeiten des Nichtstuns oder der Behelfsbeschäftigung eintreten. Im Unterbau des Bildungswesens dagegen macht sich das erschreckende Absinken der Kinderzahl immer mehr bemerkbar, und in mancher Grundschule bangen die Lehrer jetzt schon um die Beibehaltung der Planstellen.

Niemand will an der Misere schuld sein, die Politiker nicht, auch nicht die Pädagogen und Statistiker. Es ist, als wäre ein böses Schick-

sal am Werk. Aber diese Ausrede ist zu billig für die, welche die eingetretenen Zustände zu verantworten haben. Eine maßlos übertriebene Bildungswerbung hat Hoffnungen geweckt, die viele Familien jetzt nicht eingehalten sehen. Die Folge ist, daß im Schulwesen ein Konkurrenzkampf aller Schüler gegen alle eingetreten ist. Alle Lernenden haben den ‚Numerus clausus‘ wie einen Bildungsteufel im Nacken und fürchten, die Erfüllung ihrer Lebenswünsche zu verfehlen, wenn sie nicht übermäßig pauken. Nur ganz robuste und gefühlkalte Naturen halten diesen Lernstreß aus – viele andere werden krank ...“

In der FAZ vom 9. 2. 76 schreibt Dr. Karl Korn zum gleichen Thema:

Schulstreß

„... Da sitzen sie beisammen und jammern, die Lehrer, weil sie wissen, daß die Abschaffung der Schulklassen, die einmal Obersekunda, Unter- und Oberprima hießen, den Schüler vereinsamt, die Eltern, weil sie ihre akzelerierenden Sprößlinge unter der Fiktion der Universitätsfrühreife an totaler oder halbtotaler Unwissenheit entweder leiden oder scheitern sehen. Gemeinsam rufen sie, Eltern und Lehrer, die Ärzte an, daß sie frühe Nervenkrankheiten oder vermehrte Symptome vegetativer Dystonie feststellen und dem Leistungsstreß Einhalt gebieten. Die großen bildungspolitischen Asse, Damen und Herren, die uns vor zehn und mehr Jahren aus aller Welt berichtet hatten, wie fortschrittlich man draußen den Unterricht aus dem alten Paukschulsystem befreit habe, kümmern sich nicht um das, was eine KMK daraus gemacht hat. Soll die Praxis sich das Odium aufbürden, daß Schule samt Elternhaus versagt haben! Wie Colleges in den Vereinigten Staaten partiell wieder zu Schulklassen und einem Lernsystem nach Fächern zurückkehren, wird ignoriert. Wir machen mit einem System weiter, das an die Stelle der Fächer sogenannte Bereiche setzt, in denen der Adept wie ein leibhaftiger Professor auf sich selbst gestellt sich zurechtzufinden hat. Und dann beginnt wieder der Circulus: Streß, gesundheitliche Folgen und so weiter. Es schließen sich an das Lamento für das Fehlen elementarsten Wissens, die Jagd nach Noten für den Numerus clausus, totale Verkürzung, die auf die totale Vermarktung der Zulassungschancen hinausläuft. Wo immer man den Komplex anpackt und analysiert, ergeben sich die Widersprüche: Schüler weisen es von sich, sich anders ansprechen zu lassen als durch Punkt-

systeme, und grinsen skeptisch, wenn ihnen ein Pauker idealistisch kommt. Eltern lamentieren, wenn sie ihre Sprößlinge entweder krawallig oder gestört wissen, und treiben mit allen Mitteln des Drucks oder der Verführung den Leistungstrieb an, weil man ja nicht sozial absteigen will, die Lehrer benoten und verkursen, was an menschlicher und pädagogischer Substanz vorhanden ist, und erklären, sie hätten den Termin der KMK einzuhalten, die durchgeführte Oberstufenreform spätestens Ostern 1977 bundeseinheitlich. Die Minister haben ihre Experten und deren Fachexklusivität. Zusammen vollziehen sie, was eine sogenannte Basis, wer immer das jeweils gewesen sei, irgendwann einmal gewollt hat. Die Hamm-Brücher, Hentig, Picht wenden sich angewidert von dem reaktionären Gezänk ab und lassen allenfalls durchblicken, daß der Schulföderalismus nichts anderes habe hervorbringen können als faule Kompromisse. Das Bildungskarussell dreht sich.“

Die Oberstufenreform – der Anfang vom Ende

Die Schüler können ihre Fächer ihren Interessen und Fähigkeiten gemäß selbst wählen! Gründlichere Ausbildung in Leistungskursen wird den Weg ins Berufsleben erleichtern! Der Schüler darf für ihn uninteressante Fächer weitgehend abwählen!

Mit diesen oder ähnlichen Phrasen plädierten und plädieren auch heute noch die Verfechter der Oberstufenreform für die ihrer Meinung nach grundlegende Verbesserung des gymnasialen Unterrichts. Diese Herren können oder wollen bis heute nicht einsehen, daß diese Reform für keinen Vorteile, für die Mehrzahl der Schüler jedoch nur Nachteile mit sich bringt.

Natürlich wäre sie ein entscheidender Fortschritt, könnte sie ohne Einschränkungen durchgeführt werden. Die Wirklichkeit sieht aber folgendermaßen aus:

Die Reform bricht in einen Zeitraum hinein, in dem die Unterrichtssituation wegen Lehrermangels ohnehin schon nicht befriedigend ist. Nun wählen die Schüler ihre Kurse. Finden sich nicht mindestens dreizehn Schüler für einen Kurs, so kommt dieser nicht zustande, da die wenigen Lehrkräfte an anderen Stellen dringend benötigt werden. Auch werden sich die wenigsten Schüler ihren wirklichen Interessen gemäß entscheiden, sondern sie werden den Weg des geringsten Widerstandes gehen und diejenigen Kurse wählen, die von Lehrern

unterrichtet werden, die die besten Noten schreiben. Nach einiger Zeit folgt dann die große Enttäuschung in der Form, daß die erwünschten Noten fast nie erreicht werden. Damit wäre das Argument des interessenbezogenen Lernens ad absurdum geführt.

Auch wird seit der Einführung des Kursystems im letzten Jahr nicht mehr wie früher von der ersten bis zur sechsten Stunde unterrichtet, sondern von der nullten bis zur achten Stunde. Eine Vielzahl von Freistunden reißt den Unterricht auseinander. Die einzigen, die hiervon profitieren, sind die umliegenden Cafés.

Dem Schüler, dem die reformierte Oberstufe aufgezwungen wird, bleiben nur zwei Wege. Er paßt sich dem System an, der Leistungsdruck wird ungleich stärker, das Zusammenhalten von Schülern wird unmöglich, Klassen sind sowieso aufgelöst, der schlimmste Gegner des Schülers wird sein Mitschüler. Man könnte sagen, der Zustand „discipulus discipulo lupus est“ sei bei uns noch nicht erreicht, doch sieht man einmal auf die Entwicklung an einigen anderen Gymnasien, so wird klar, daß auch dieses nur noch eine Frage der Zeit ist.

Der zweite Weg wäre der, die Forderungen nicht zu erfüllen und mit einigen wenigen den normalen Schulalltag für ihre Person aufrechtzuerhalten. Wer sich jedoch dazu entschlossen hat, der wird zwangsläufig scheitern und niemals ein Abitur erreichen, das ihn auf einen Studienplatz hoffen lassen könnte.

Deshalb ist es notwendig, auch oder besonders für die jüngeren Schüler, sich gegen diese unsinnige Bildungspolitik aufzulehnen. *Laßt Euch nicht zur Lernmaschine umfunktionieren, die mit einem Menschen wenig gemeinsam hat!* Die Folgen dieser Bildungspolitik für die Schule sind furchtbar, die für den weiteren Lebensweg jedes einzelnen noch furchtbarer!

(Aus der Schülerzeitung eines deutschen Gymnasiums)

Anschriften der Mitarbeiter

Eberhard Schierschke, Leiter der Deutschen Schule, Douglas House, Petersham Road, Petersham, Richmond, Surrey (England).

Rainer Lischka, c/Kasune, 1—3°, Algorta (Vizcaya), Spanien.

**BHW: Wir sind die Bausparkasse für
Deutschlands öffentlichen Dienst.**

Fragen Sie nach den BHW-Extras!

Die BHW-Extras sind die Vorzugsleistungen des BHW für Deutschlands öffentlichen Dienst. So kommen auch die Bezieher kleiner und mittlerer Einkommen zu Haus- und Wohnungs-

eigentum. Weil BHW-Spar- und Tilgungsraten extra niedrig sind und weil die Zinskonditionen günstiger sind. Vorteile, die es sonst nirgendwo gibt. Fragen Sie uns!

BHW die Bausparkasse für
Deutschlands öffentlichen
Dienst · 325 Hamein

Johann Wolfgang Goethe

Prosatexte

Eine Auswahl

Herausgegeben von Richard Wolf

136 Seiten, kart. DM 11,80, Hueber-Nr. 1258

Diese Textsammlung ist für Deutsch lernende Schüler und Studenten bestimmt, die ihre Deutschkenntnisse an gehaltvollen Texten testen können. — Hier wird nicht der „Dichterfürst“ präsentiert, sondern der Erzähler, Briefschreiber, Naturforscher und Gesprächspartner Goethe.

Isprachen der welt
hueber

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

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automöbellastzügen
von und nach allen Orten
der Bundesrepublik

sorgfältig,
pünktlich,
zuverlässig

seit 1868

im Familienbesitz

Carl Grove

Internationale Möbelspedition

33 BRAUNSCHWEIG Auguststr. 4/5 Ruf 465 44/45

Fordern Sie bitte meine Referenzenliste an



*Neuerscheinung für Deutschlehrer
und Germanisten:*

Gerhard Kaufmann

Die indirekte Rede und mit ihr konkurrierende Formen der Redeerwähnung

208 Seiten, kart. DM 16,—, Hueber-Nr. 6788
(Heutiges Deutsch — Reihe III: Linguistisch-
didaktische Untersuchungen des Goethe-
instituts, Band 1)

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag
Krausstraße 30
D-8045 Ismaning/München

Neu zu:

Deutsch für die Mittelstufe - Band 1

von Klaus Adler und Benno Steffens

Aufnahme der Basistexte der Reihen 1 und 2
des Lehrwerkes, der dialogischen Wieder-
gabe des Textinhalts der Reihen 2, 6 und 7
sowie sämtlicher Hörverständnisübungen
der Reihen 1—7:

1 Compact-Cassette: beide Halbspuren be-
spielt, Laufzeit 72 Min., DM 28,—, Hueber-
Nr. 8.1226

Aufnahme der Hör-Schreib-Übungen der
Reihen 1—7:

2 Compact-Cassetten: beide Halbspuren be-
spielt, Laufzeit 131 Min., DM 50,—, Hueber-
Nr. 9.1226

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag
Krausstraße 30
D-8045 Ismaning/München

Ab sofort können alle, die mit diesem Lehr-
werk arbeiten bzw. die Einführung planen,
für das gesamte Tonbandmaterial wäh-
len zwischen Tonbandspulen (1 Tonband:
DM 75,—, Hueber-Nr. 5.1226; 2 Tonbänder:
DM 130,—, Hueber-Nr. 6.1226) und Com-
pact-Cassetten.

Das „Arbeitsheft“ ist jetzt in 2. Auflage zum
Preis von DM 6,— erschienen (Hueber-Nr.
2.1226). Die erhebliche Preissenkung (um
DM 3,80 gegenüber der 1. Auflage) erklärt
sich durch die vereinfachte Aufmachung:
doppelseitig bedruckt, seitlich laminiert und
gelocht.

Authentisch, umfassend, zeitgemäß

Das neue Universalwerk zur deutschen Gegenwartssprache

Alles, was für die Verständigung mit Sprache und für
das Verständnis von Sprache wichtig ist.



»Das große Wörterbuch der deutschen Sprache«, erarbeitet vom Wissenschaftlichen Rat und den Mitgliedern der Dudenredaktion, baut auf der jahrzehntelangen sprachwissenschaftlichen, speziell lexikographischen Erfahrung der Dudenredaktion auf. Es stellt eine Bestandsaufnahme des Wortschatzes der deutschen Gegenwartssprache dar. Es wertet die riesige Belegsammlung der Dudenredaktion aus

und dokumentiert das heutige Deutsch in der Bundesrepublik Deutschland, in der DDR, in Österreich und in der deutschsprachigen Schweiz. Das große Duden-Wörterbuch ist das erste moderne Gesamtwörterbuch der deutschen Sprache. Es vereinigt die verschiedenen Aspekte, unter denen der Wortschatz betrachtet werden kann, es enthält alles, was für die Verständigung mit Sprache und für das Ver-

ständnis von Sprache wichtig ist. Es ist ein gewaltiger Definitionsspeicher und als größtes Wörterbuch im deutschsprachigen Raum das grundlegende Nachschlagewerk für die Beschäftigung mit der deutschen Gegenwartssprache. Der neue Maßstab in der Lexikographie.

Über 500 000 Stichwörter und Definitionen auf etwa 2 700 Seiten. Mehr als 1 Million Angaben zu Aussprache, Herkunft, Grammatik, Stilschichten und Fachsprachen. Über 2 Millionen Beispiele und Zitate aus der Literatur der Gegenwart.

Jeder Band im Format 15,5 × 22,5 cm. Ermäßigter Vorbestellpreis bis auf Widerruf je Band 48,- DM. Band 1: A-Ci erscheint im April 1976.

Bibliographisches Institut
Mannheim/Wien/Zürich


COUPON! Bitte informieren Sie mich
ausführlich über das große Duden-
Wörterbuch.
Bitte ausschneiden, mit Adresse
versenden und senden an:
Bibliographisches Institut,
Postfach 111,
6800 Mannheim 1

KIRCHE UND STAAT

Heinrich Brauns

Katholische Sozialpolitik im 20. Jahrhundert

Ausgewählte Aufsätze und Reden

Bearbeitet von Hubert Mockenhaupt
VIII u. 212 Seiten. Ln. 39,— DM*

Die hier vorgelegte Auswahl aus Brauns Reden und Schriften der Zeit von 1904 bis 1939 läßt die Grundanliegen der katholisch-sozialen Bewegung und die Grundlinien der katholischen Sozialpolitik jener Jahre erkennen. Die Lektüre der Texte von Heinrich Brauns macht ferner deutlich, welchen entscheidenden Beitrag die katholisch-soziale Bewegung zur Lösung sozialer Probleme geleistet hat.

Rudolf Ebner

Die österreichische Wochenschrift „Der Christliche Ständestaat“

Deutsche Emigration in Österreich 1933—1938
ca. 288 Seiten. Kt. ca. 62,— DM*

Die Auseinandersetzung mit dem Totalitarismus bzw. Nationalsozialismus in der österreichischen Wochenschrift ist Gegenstand vorliegender Untersuchung. Sie leistet zugleich einen Beitrag zur Geschichte der deutschen Emigration in Österreich.

Bernhard Stasiewski (Hg.)

Akten deutscher Bischöfe über die Lage der Kirche 1933—1945

Band II: 1934—1935

ca. 250 Seiten. Ln. ca. 98,— DM*

Im Anschluß an Band I werden 132 Dokumente vorgelegt, zu denen noch Schriftstücke in den Anmerkungen und im Anhang zuzählen sind. Sie entstammen kirchlichen und staatlichen Archiven und werden zum großen Teil erstmalig veröffentlicht. Sie machen deutlich, wie die Kirche sich gegen die Einschränkung ihrer Wirksamkeit im öffentlichen und privaten Leben wehrte.

Dieter Albrecht (Hg.)

Katholische Kirche im Dritten Reich Eine Aufsatzsammlung

Topos-Taschenbuch 45. 280 Seiten. Kt. 9,80 DM

Albrecht legt eine Aufsatzsammlung vor zum Verhältnis von Papsttum, Episkopat und deutschen Katholiken zum Nationalsozialismus 1933—1945. Damit ermöglicht er einem breiten Leserkreis, Einblick in die Haltung der katholischen Kirche im Dritten Reich zu gewinnen und zu einer ausgewogenen Meinung zu finden. Gerade die jüngere Generation wird dieses Buch als wichtige Informationsquelle benutzen können.

B. Stasiewski (Hg.)

Akten deutscher Bischöfe über die Lage der Kirche 1933—1934

Band I: 1933—1934

LII u. 969 S. Ln.
120,— DM*

Deutsche Briefe 1934—1938

Band I: 1934—1935
LI u. 733 S. Ln.

Band II: 1936—1938
1186 S. Ln.

Zusammen 285,— DM*
Bearbeitet von Heinz Hürten

Rudolf Pesch

Die kirchlich-politische Presse der Katholiken in der Rheinprovinz vor 1848

XXIX u. 368 S. Ln.
74,— DM*

Christoph Weber

Kirchliche Politik zwischen Rom, Berlin und Trier

Die Beilegung des preußischen Kulturkampfes 1876—1888
XX u. 198 S. Kt.
36,— DM

Akten Kardinal Michael von Faulhabers 1917—1945

Bearbeitet von Ludwig Volk

Band I: 1917—1934

XCVI u. 952 S. 2 Bildff.
Ln. 168,— DM*

* Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte. Bitte fordern Sie das Gesamtverzeichnis dieser Reihe an!

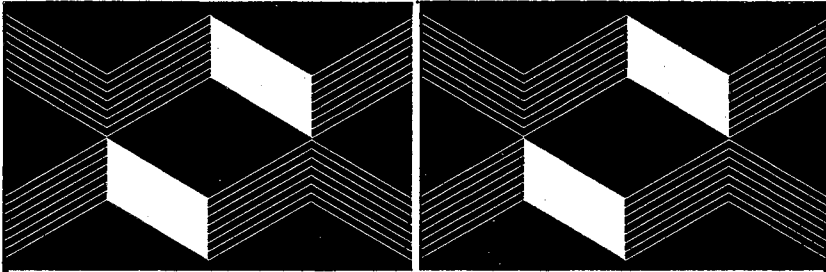
Matthias-

Grünwald-Verlag

Postfach 3080

65 Mainz

GRÜN EWALD



KLETT Schulpraktische Reihe

Konrad Joerger

Lernprozesse bei Schülern

(92933)

12,- DM

Herbert Ginsburg/Sylvia Opper

Piagets Theorie der geistigen Entwicklung

(92931)

18,- DM

Uwe Wiest

Schulerfolg – Schulversagen

(92934)

12,- DM

Klaus Kowalski

Die Wirkung visueller Zeichen

Analysen und Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufe I

(92935)

18,- DM

Ernst Klett Verlag Postfach 809 D-7000 Stuttgart

KOMM BITTE!

KURS 4

von Hermann und Erika Schuh

Schülerbuch

134 Seiten, mit Zeichnungen und Fotos, kart. DM 12,—, Hueber-Nr. 1261

Lehrerheft

60 Seiten, kart. DM 6,—, Hueber-Nr. 2.1261

1 Tonband

(Texte und Übungen) 11 cm ϕ , Geschw. 9,5 cm/sec, beide Halbspuren bespielt, Laufzeit ca. 44 Min., ca. DM 45,—, Hueber-Nr. 3.1261

Landkarte

DM 40,—, Hueber-Nr. 4.1261

Mit „Kurs 4“ für das 4. Grundschuljahr ist der Lehrgang „Komm bitte!“ abgeschlossen.

Das Schülerbuch von Kurs 4 ist wie in Kurs 3 aufgebaut, besteht also aus 6 Lektionen mit Sachthemen sowie zahlreichen illustrierenden Zeichnungen und Fotos zur landeskundlichen Information. Die Themen der Abschnitte: Schule — Stadt — Dorf — Krankheit — Tiere — Feste.

Als Zusatzmaterial wird — neben dem Tonband mit Texten und Übungen — eine zweiseitig bedruckte Landkarte zur Verfügung gestellt: kleine Deutschlandkarte, Karte der Umgebung von Koblenz, Stadtplan von Nürnberg.

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag

Krausstraße 30 · D-8045 Ismaning/München

B 204 331
23. Jahrgang Heft 3—1976

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

Der deutsche Lehrer im Ausland

23. Jahrgang Heft 3 — 1976

Inhalt

H. Arnold Deutsche Auslandsschulen für wen, wozu?	89	Informationen über und für das Auslandsschulwesen	114
W. Unger Das Istanbul Erkek Lisesi	95	Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK	116
H. Schmidt Können deutsche Schulen im Aus- land Bildungshilfe leisten?	100	Persönliche Nachrichten	117
D. Raue Informelle Sprachtests für die Schülerauswahl für ein bilinguales Schulsystem	105	Aus aller Welt	119
		Buchbesprechungen	122
		Zeitschriftenschau	131
		Anschriften der Mitarbeiter	132

Begründet von Dr. L. Hettich und R. Schröter

Herausgeber und Schriftleiter:

Studienprofessor a. D. Dr. Gerhard Lepiorz,
Fliederweg 23, 7303 Neuhausen/F. (Allge-
meines, Beiträge über höhere Schulen)

Rektor a. D. Rudolf Schröter, Gartnischer
Weg 18, 4802 Halle/Westf. (Beiträge über
Volks- und Realschulen)

Oberstudiendirektor a. D. Dr. Günther
Scholz, Alex-Müller-Straße 2, 6750 Kaisers-
lautern (Buchbesprechungen)

Unverlangt eingesandte Besprechungsexem-
plare können nicht zurückgesandt werden.

Erscheinungsweise:

Jährlich sechs Hefte (Februar, April, Juni,
August, Oktober, Dezember). Umfang je
Heft: 48 Seiten.

Bezugsbedingungen:

Jahresabonnement DM 29,— zuzüglich Por-
to. Einzelheft DM 5,50 zuzüglich Porto.

Verlag und Anzeigenverwaltung:

Max Hueber Verlag, Krausstraße 30, 8045
Ismaning bei München, Tel. (089) 9 62 31
Es gilt Anzeigenpreislite Nr. 9

© Max Hueber Verlag München
Satz und Druck: Akademische Buchdruckerei
Stefan Schwarz, München
Printed in Germany

Deutsche Auslandsschulen für wen, wozu?

Hans Arnold, Bonn*

Die Frage ist für eine Leserschaft, die sich laufend und eingehend mit den Problemen des Auslandsschulwesens befaßt, vielleicht überraschend. Gleichwohl mag es nützlich sein, den Fragenkomplex auch einmal aus einem solch vereinfachenden Blickwinkel zu betrachten. Denn es kann nicht übersehen werden, daß außerhalb des Kreises der Kenner die Frage nach den deutschen Auslandsschulen im allgemeinen lapidar gestellt wird. Fast hundert Jahre, nachdem 1878 ein besonderer Reichsschulfonds zur Förderung und Unterstützung der deutschen Auslandsschulen geschaffen wurde, sind diese Schulen noch immer nicht unumstritten. Die Geister schieden und scheiden sich vor allem an der Frage, wem und welchem Zweck diese Schulen in erster Linie dienen sollen: als deutsche Dienstleistungsbetriebe dem Unterricht der Kinder von im Ausland ansässigen deutschen Staatsangehörigen oder aber, als Stätten internationaler kultureller Begegnung, der Vermittlung von deutschen Sprachkenntnissen und einem umfassenden Deutschlandbild an Kinder des Gastlandes in, soweit wie möglich, gemeinsamem Unterricht mit deutschen Kindern. Sollen sie also, im Fachjargon, „Expertenschulen“ oder „Begegnungsschulen“ sein?

Grundsätzliche Überlegungen über das deutsche Auslandsschulwesen müssen von der Situation der etwas über 100 größten und von der KMK anerkannten Schulen ausgehen, die mit öffentlichen Mitteln der Bundesrepublik zu durchschnittlich 75 %, teilweise mit Jahresbeträgen bis zu 2 Millionen DM subventioniert werden. Auch auf sie allerdings lassen sich die Kategorien „Expertenschule“ und „Begegnungsschule“ nur in den wenigsten Fällen vollgültig anwenden. Etwa ein Viertel dieser Schulen können als mehr oder weniger eindeutige Expertenschulen betrachtet werden. Drei Viertel der Schulen sind in unterschiedlichster Form „Begegnungsschulen“ oder Kombinationen aus diesen beiden mehr begrifflichen als realen Prototypen. Im Grunde hat jede deutsche Auslandsschule ihre eigene örtliche Geschichte, ihr eigenes Profil, ihre eigene Grundlage und Existenz. Auslandsschulpolitik kann somit nur darin bestehen, eine konzeptionelle Grundlinie für die Arbeit dieser Schulen zu finden, die kulturpolitisch und vor allem im Hinblick auf die beträchtliche Unterstützung aus öffentlichen Mitteln vertretbar ist.

Hier beginnen die Probleme. Denn alle diese Schulen sind Privatschulen, die von Schulvereinen getragen werden. Deren Vorstände können oft recht eigenwillige Vorstellungen von Ziel und Zweck „ihrer“ Schule entwickeln. Das Gespräch (und manchmal auch das Gerangel) um den richtigen Kurs der Schule hält den Vorstand, die jeweilige deutsche Botschaft, die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln, das Auswärtige Amt und manchmal auch den Bundestag beschäftigt. Dies war schon immer so. Bereits in einer (damals als „geheim“ eingestuft!) Denkschrift des Auswärtigen Amtes über das deutsche Auslandsschulwesen aus dem Jahre 1914 heißt es: „Den deutschen Schulgemeinden im Ausland liegt naturgemäß an den deutschen Kindern mehr, als an den fremden; sie lehnen es deshalb vielfach ab, ihre Schulen für Zwecke deutscher Kulturpropaganda herzugeben, um nicht durch Aufnahme zu vieler einheimischer Schüler die Bildungsinteressen der deutschen Kinder zu gefährden.“

In den letzten Jahrzehnten hat sich allerdings das Umfeld, das bei allen Überlegungen über die prioritäre Zweckbestimmung der deutschen Auslandsschulen zu berücksichtigen

ist, grundlegend geändert. Die eigene Bildungshoheit wird in allen Staaten, vor allem in denen der Dritten Welt, immer stärker betont. Dies führt dort, zusammen mit dem Auf- und Ausbau eigener Erziehungssysteme, zu einer kritischen Beurteilung ausländischer Schulen. Die alten deutschen Siedlungen in Übersee integrieren sich (und damit ihre deutschen Traditionsschulen) von Generation zu Generation mehr und mehr in ihre neuen Heimatstaaten. Andererseits aber entstehen an manchen Orten neue Gruppen von (vor allem aus wirtschaftlichen Gründen) vorübergehend ansässigen Deutschen. All dies machte es seit einiger Zeit erforderlich, die Konzeption für das deutsche Auslandsschulwesen neu zu durchdenken.

Im Sinne einer verstärkten kulturellen Begegnung wurde vor einigen Jahren von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen das Modell der sog. bikulturellen Sekundarstufe entwickelt. Danach sollten die Auslandsschulen, wo immer möglich, so umgestaltet werden, daß sie ihren Schwerpunkt in einer Sekundarstufe haben, in der in deutsch und in der Sprache des Gastlandes unterrichtet und in den geisteswissenschaftlichen Fächern beide Kulturen vermittelt werden sollen. Die ausländischen Schüler sollen durch zusätzlichen Deutschunterricht an ihren einheimischen Schulen auf den Übertritt in die Sekundarstufe der deutschen Auslandsschule vorbereitet werden. Das Modell geht somit von zwei richtigen Ansatzpunkten aus. Einmal wird die (nicht seltene) Gefahr vermieden, daß ausländische Kinder, die bereits die Grundstufe der deutschen Schule besuchen, nach einigen Jahren vielleicht feststellen müssen, daß sie den erhöhten Anforderungen einer fremdsprachlichen Schule nicht gewachsen sind. Wenn sie dann notgedrungen in eine einheimische Schule überwechseln müssen, haben sie damit ein erstes gravierendes Versager-Erlebnis. Zum anderen sind Lernfähigkeit und Interessenorientierung im Sekundarschulalter im allgemeinen so, daß eine Entscheidung über den Eintritt in eine gemischt-kulturelle Schule vernünftig gefällt werden kann. Gleichzeitig wirkt dieses Modell einem erkennbaren Mangel entgegen. Die meisten deutschen Auslandsschulen haben nämlich einen Schülerkegel, der an der Basis und in der Mitte abnorm breit und zur Spitze zu abnorm schmal ist. Abiturklassen sind oft Kleinstklassen mit Schülern ausschließlich oder überwiegend deutscher Staatsangehörigkeit. Gerade in den Klassen, in denen vertiefte Kenntnisse von Deutschland und nützliche Kontakte vermittelt werden können, findet so in der Regel nur wenig Begegnung statt. Das Modell einer deutschen Auslandsschule mit dem Schwerpunkt in einer bikulturellen Sekundarstufe wird somit den an eine Begegnungsschule zu stellenden Forderungen in optimaler Weise gerecht.

Auch die Enquete-Kommission des Bundestages hat sich jetzt für dies Modell ausgesprochen und darüber hinaus für alle deutschen Schulen im Ausland folgende Forderungen gestellt: Sie müssen zweisprachig sein, Schüler des Gastlandes aufnehmen und dabei allen Schichten der Bevölkerung offenstehen. Sie sollen den „optimalen Weg zur Integration in das nationale Bildungswesen des Gastlandes einschlagen“ und gleichzeitig „dem Gastland erzieherische und didaktische Erfahrungen und Methoden des deutschen Erziehungswesens vermitteln“. Die Unterrichtsprogramme sollen stärker als bisher auf die Bedürfnisse des jeweiligen Gastlandes ausgerichtet und vor allem in den Entwicklungsländern sollen in sie auch berufsbezogene Bildungsinhalte aufgenommen werden. Letztendlich sollen also nach Auffassung der Enquete-Kommission die deutschen Auslandsschulen generell bikulturelle Schulen und als solche „so in das Schulsystem des Gastlandes eingebettet werden, daß die Schüler zwischen der deutschen Auslandsschule

und einer einheimischen Schule im Gastland wechseln können, ohne daß ihnen Nachteile entstehen“.

Eine solche, konsequent auf den Typ „Begegnungsschule“ zielende Konzeption für die Umgestaltung der deutschen Auslandsschulen entspricht der Konzeption für die deutsche auswärtige Kulturpolitik, mit der insgesamt eine Förderung der internationalen Kulturbeziehungen mit dem Ziel eines im beiderseitigen Interesse liegenden internationalen Kulturaustauschs angestrebt wird. Man denke jedoch nur an die Schulprobleme in der Bundesrepublik selbst, an die Probleme der Umschulung bei Ortswechseln vor allem. Dann weiß man, daß in der unendlichen Vielfalt der internationalen kulturellen, politischen und gesellschaftlichen Szene zur Verwirklichung einer so ambitionierten Konzeption für das deutsche Auslandsschulwesen ein sehr langer Atem, sehr viel Kooperationsbereitschaft von allen Beteiligten und nicht wenig Geld erforderlich sind.

Die Erfahrungen der letzten Jahre haben gezeigt, daß das Konzept einer Auslandsschule mit dem Schwerpunkt in einer bikulturellen Sekundarstufe im Grundsatz richtig und unter günstigen Voraussetzungen auch zu verwirklichen ist. Sie haben aber auch gezeigt, daß die Verwirklichung oft schwierig und manchmal sehr kostspielig ist. Und sie lassen Zweifel zu, ob das von der Enquete-Kommission empfohlene System eines nach Möglichkeit integral bikulturellen Auslandsschulwesens in Erfüllung der zitierten Forderungen zu verwirklichen sein wird. Wenn z. B. in einer europäischen Hauptstadt die deutsche Schule in einem Villenviertel und weit entfernt von der nächsten U-Bahnstation liegt, wenn in einem überseeischen Staat Rassentrennung herrscht, wenn in einem anderen Staat die sozialen Schichten deutlich voneinander getrennt leben, dann ist es mit der sozialen Öffnung so eine Sache. Wenn z. B. in einem westlichen Nachbarland der Besuch einer ausländischen Schule von der Schulbehörde nur in Ausnahmefällen gestattet wird, wenn in einem anderen europäischen Land die Landeskinder eine ausländische Schule nur dann besuchen dürfen, wenn an dieser Schule ausschließlich nach einheimischen Lehrplänen unterrichtet wird, dann hält sich eine kulturelle Begegnung eben notgedrungen in Grenzen. Dabei wird man für diese örtlichen Bestimmungen durchaus Verständnis haben können.

Je größer also ganz allgemein die Unterschiede zwischen dem deutschen Schulsystem und dem Schulsystem des Gastlandes sind, um so schwieriger wird es nun einmal, die deutsche Schule in das Schulsystem des Gastlandes einzubetten und gleichzeitig den Charakter einer deutschen Schule zu wahren. Und die Unterschiede sind teilweise beträchtlich. Eine kontinuierliche Vermittlung von Erfahrungen und Methoden aus unserem Erziehungssystem an das jeweilige Gastland schließlich dürfte in Anbetracht der Fluktuationen in unserem Erziehungssystem, in dem bekanntlich in den letzten zehn Jahren mehr Reformen durchgeführt oder eingeleitet wurden als vorher in einem halben Jahrhundert, auch nicht immer eine ganz einfache Sache sein. Die beträchtlichen Anstrengungen, die für einen Unterhalt der Auslandsschulen und insbesondere für deren Ausrichtung auf Begegnungsschulen erforderlich sind, legen es nahe, diese Schulen nach strengen außen- und kulturpolitischen Maßstäben zu bewerten. Hierfür jedoch fehlen verlässliche Unterlagen und sind solche auch kaum zu erstellen. Schon gar nicht könnte eine einfache Kosten-Nutzen-Rechnung aufgemacht werden. Jede Beurteilung muß sich daher im wesentlichen auf Annahmen stützen. Weit verbreitet ist die Annahme, daß der Besuch einer ausländischen Schule beim einheimischen Schüler lebenslange Sym-

pathie und Verständnis für das Trägerland dieser Schule – in unserem Falle Deutschland – erzeugt. Da diese Schulen im allgemeinen von intellektuellen und anderen Eliten des Gastlandes besucht werden, entstehe auf diese Weise, so geht die Annahme weiter, ein immer größerer Kreis von Menschen mit Sympathie und Verständnis für Deutschland, die in mehr oder weniger führenden Stellungen des Gastlandes tätig sind.

Ganz abgesehen davon, daß nach allgemeiner Lebenserfahrung das Schulerlebnis (mit allem Drum und Dran) nicht immer nur positiv in Erinnerung behalten wird, gibt es für diese Annahme keine verlässlichen Beweise. Diejenigen Beispiele, die als Beweis angeführt werden, erweisen sich bei näherem Hinsehen oft eher als Beweis für die Ausnahme denn für die Regel. Bemerkenswert ist z. B., daß eine Personengruppe, die für das Verständnis für deutsche Dinge und für Kulturaustausch besonders wichtig ist, nämlich die ausländischen Studenten und vor allem Stipendiaten in der Bundesrepublik, sich keineswegs in erster Linie aus den ehemaligen Schülern deutscher Auslandsschulen rekrutiert. Die weit verbreitete und auch von der Enquete-Kommission aufgenommene Beurteilung, daß diese Schulen „zu den wirkungsvollsten Elementen deutscher Kultur im Ausland“ zählen, muß daher dem Bereich der einfachen Überzeugungen zugeordnet bleiben. Schulfragen sind eben auch im Ausland Überzeugungs- und Meinungsfragen. Jeder, der sich auch nur kurz mit ihnen befaßt hat, weiß im übrigen, daß sich aus diesem Grund hier die Dinge hart im Raum stoßen können.

Seit einiger Zeit hat es nun allerdings den Anschein, daß alle grundsätzlichen Überlegungen und alle Möglichkeiten zur Verwirklichung von ideal-typischen Vorstellungen und Modellen durch zwei Entwicklungen beträchtlich eingeengt werden: durch die ständige Zunahme der deutschen Schülerschaft an den Auslandsschulen und durch die ständig steigenden Kosten.

Die zunehmende internationale Verflechtung der Bundesrepublik Deutschland, insbesondere eine verstärkte deutsche wirtschaftliche Investitionstätigkeit und Präsenz im Ausland, hat in den letzten Jahren die Zahl der deutschen Kinder, die in den Auslandsschulen angemeldet werden, sprunghaft ansteigen lassen. Sie hat sich in den letzten zehn Jahren verdoppelt und steigt seit 1968 ziemlich gleichmäßig um jährlich etwa 10%. Wenn z. B. die europäische Zentrale von IBM nach Paris umzieht, stehen buchstäblich von einem Tag auf den anderen über 200 Schulkinder vor der dortigen deutschen Schule und erwarten ihre Aufnahme. Der eben fertiggestellte Neubau der deutschen Schule in Rio de Janeiro wird kaum ausreichen, wenn binnen kurzem die Kraftwerksunion (KWU), im Rahmen des deutsch-brasilianischen Abkommens über Zusammenarbeit auf dem Gebiet der friedlichen Nutzung der Kernenergie, vermutlich in Rio eine Niederlassung gründen und dann die Einschulung von vermutlich etwa 100 Kindern erhoffen wird. Die Zahl der Schüler an der deutschen Botschaftsschule in Moskau hat sich in den letzten drei Jahren von 42 auf 88 Schüler gut verdoppelt.

Diese Entwicklung führt dazu, daß bereits an einer Reihe von Schulen Aufnahmebeschränkungen eingeführt werden mußten. Auf längere Sicht gibt es an vielen Orten, an denen die Schulen nicht bereits jetzt schon ganz oder fast ganz Expertenschulen für deutsche Kinder, sondern noch, aber weniger und weniger, Begegnungsschulen sind, drei denkbare Lösungen. Entweder man erweitert die Schulen kontinuierlich in dem Maße, in dem deutsche Kinder hinzukommen, und gleichzeitig für eine etwa gleich große Zahl von ausländischen Kindern, um so den Charakter der Begegnungsschule zu erhalten.

Diese Möglichkeit dürfte aber aus Kostengründen ausscheiden. Oder man erhält den Charakter einer Begegnungsschule durch Einführung eines Numerus clausus, durch den das Zahlenverhältnis von deutschen und ausländischen Schülern stabilisiert wird, auf Grund dessen also auch deutsche Kinder zugunsten ausländischer Kinder abgewiesen werden können. Im Blick auf die Bedeutung der Tätigkeit der hiervon betroffenen Deutschen im Ausland dürfte dies weder vernünftig noch durchsetzbar sein. So bleibt in der Tat nur die dritte Möglichkeit, nämlich die deutschen Kinder im Rahmen der jeweiligen Schulkapazität ohne Einschränkung vorrangig aufzunehmen und damit viele Begegnungsschulen im Laufe der Zeit mehr und mehr zu rein deutschen Schulen zu verändern, die sich von Schulen in der Bundesrepublik nur dadurch unterscheiden, daß sie sich im Ausland befinden.

Verschärft wird das Problem durch den Kostendruck. Der Schuletat des Auswärtigen Amts wuchs von 300 000 DM im Jahre 1951 auf rund 78 Millionen DM im Jahre 1967 und verdoppelte sich in den folgenden sieben Jahren bis 1974 auf rund 159 Millionen DM. Für das Jahr 1976 sind allein für die laufenden Kosten (ohne Baukosten) über 153 Millionen DM vorgesehen. Die allgemeine Kostensteigerung wirkt sich im Schulbereich mit Gehältern, Mieten usw. besonders stark aus. Auch durch die Zunahme der deutschen Schulkinder steigen die Kosten. Denn deutsche Kinder benötigen mehr deutsche Lehrer. Diese wiederum sind nicht die billigsten in der Welt. Ein aus Deutschland ins Ausland entsandter Lehrer kostet im Durchschnitt jährlich 90 000 DM. Auf dem wegen der starken Massierung von deutschen Auslandsschulen wichtigen latein-amerikanischen Kontinent z. B. sind die deutschen Lehrer mit Abstand die teuersten des Kontinents. Trotz der in letzter Zeit nicht geringen Schulgelderhöhungen für die meisten Auslandsschulen ist daher der Zuschuß zu den Schulkosten aus öffentlichen Mitteln auch pro Schulkind noch beträchtlich: für ein deutsches Kind etwa 3500 DM, für ein nicht-deutsches Kind etwa 800 DM pro Jahr. Die Zunahme der Zahl der deutschen Kinder bringt für die Auslandsschulen jährliche Mehrkosten von ca. 10 Millionen DM mit sich. Hierbei ist allerdings auch zu berücksichtigen, daß an allen Orten unter den ausländischen Schulen die deutschen Schulen immer noch die mit Abstand billigsten sind.

Schließlich muß auch der Gesichtspunkt der Haushaltsehrlichkeit beachtet werden. Die öffentlichen Subventionen für alle deutschen Auslandsschulen werden aus dem Kulturretat des Auswärtigen Amts geleistet, der die Zweckbestimmung hat, den internationalen Kulturaustausch zu fördern. In diesen Zweck kann sicher legitimerweise auch die Unterstützung des Unterrichts für deutsche Kinder in Begegnungsschulen einbezogen werden. Wenn aber neben den jetzt schon bestehenden und keiner kulturellen Begegnung dienenden Expertenschulen sich nun auch noch zahlreiche Begegnungsschulen mehr und mehr zu rein deutschen Schulen verändern und wenn gleichzeitig der prozentuale Anteil der Ausgaben aus dem Kulturretat für die Auslandsschulen (gegenwärtig im Durchschnitt ca. 36 %, in Richtung Lateinamerika 60 %) noch steigen sollte, dann stellt sich doch die Frage, ob diese Ausgaben noch mit der eigentlichen Zweckbestimmung dieses Etats voll vereinbar sind. In diese Richtung weist auch der Vorschlag der Enquete-Kommission, die Expertenschulen nicht nur durch das Auswärtige Amt, sondern auch durch die Bundesländer, die Eltern und die interessierten Unternehmen der Wirtschaft finanzieren zu lassen.

Kein Zweifel, das deutsche Auslandsschulwesen hat trotz großer Schwierigkeiten und Probleme bisher beträchtliche Leistungen auch und gerade im Sinne eines Kulturaustausches aufzuweisen. Es gibt hervorragende Begegnungsschulen, solche mit langer und guter

Tradition und solche mit kurzer, aber erfolgreicher Geschichte. Die von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Lateinamerika begonnene Ausbildung von einheimischen Lehrkräften zu Lehrern an deutschen Schulen (zur allmählichen Ablösung der teureren aus Deutschland entsandten Lehrkräfte) macht Fortschritte. An einigen Orten in der Dritten Welt leistet die deutsche Schule auch einen Beitrag zur Entwicklung des Landes. All dies kann sich sehen lassen. Wenn aber die Zahl der deutschen Schulkinder laufend exponentiell steigt, dann stellt sich unausweichlich an vielen Orten und letzten Endes grundsätzlich die Frage, wem und wozu die Auslandsschulen künftig in erster Linie dienen sollen.

Prof. Hellmut Becker, Leiter des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin, hat schon vor 15 Jahren (1961 im „Merkur“) folgende sehr dezidierte Meinung geäußert: „Die deutschen Schulen im Ausland haben auf längere Sicht nur mehr dort eine Existenzberechtigung, wo sie für geschlossen lebende deutsche Gruppen notwendig sind, z. B. in Entwicklungsländern an Orten mit größeren deutschen Wirtschaftsvorhaben oder an den Brennpunkten internationaler Organisationen, an denen eine hohe Anzahl deutscher internationaler Beamter oder Experten tätig ist, die man ohne die Chance einer deutschen Schulbildung für ihre Kinder nicht für eine Wirksamkeit im Ausland gewinnen könnte. Die anderen Zielen dienenden deutschen Schulen sollte man abbauen. Der Ablösung des Gedankens der nationalen Propaganda durch den Gedanken der internationalen Kooperation entspricht die Ablösung der deutschen Schulen und deren Ersatz durch deutsche Lehrerstellen und Lektorate im Ausland, die aber an den entsprechenden ausländischen Einrichtungen für die Vermittlung der deutschen Sprache tätig sind. Diese Umwandlung des deutschen Auslandsschulwesens sollte von Deutschland her in Angriff genommen und uns nicht langsam, wie es zur Zeit gelegentlich geschieht, erst abgerungen werden.“

Die Auffassung von Prof. Becker, daß deutsche Schulen nicht dem Gedanken der internationalen Kooperation entsprechen, wird durch einige Beispiele von Auslandsschulen widerlegt, die zeigen, daß diese Schulen sehr wohl ein Ort der internationalen kulturellen Kooperation sein können. Wenn sich aber nun zeigen sollte, daß auf Grund gegenläufiger Entwicklungen eine an diesen Beispielen orientierte allgemeine langfristige Konzeption für das Auslandsschulwesen immer schwieriger durchführbar und damit letzten Endes nicht mehr sinnvoll wird, dann bietet die Konzeption von Prof. Becker tatsächlich eine klare Alternative.

Wie im Inland können auch im Ausland Umstellungen im Schulwesen nur langsam und schrittweise durchgeführt werden. Das Auswärtige Amt hat daher in den letzten Jahren, orientiert an dem für die auswärtige Kulturpolitik generell geltenden Prinzip des Austauschs, eine behutsame Ausrichtung des Auslandsschulwesens auf Begegnungsschulen mit Schwerpunkt in der Sekundarstufe gefördert. Darüber hinausgehende grundsätzliche Entscheidungen wurden bewußt bis zur abschließenden Beratung des Berichts der „Enquete-Kommission Auswärtige Kulturpolitik des Deutschen Bundestages“ zurückgestellt. Spätestens bei der Erörterung dieses Berichts im einzelnen wird sich jedoch eine Meinungsbildung über den grundsätzlichen zukünftigen Weg des deutschen Auslandsschulwesens konkretisieren müssen.

* Hans Arnold ist Leiter der Abteilung für auswärtige Kulturpolitik im Auswärtigen Amt. Der Beitrag ist eine persönliche Meinungsäußerung.

Das Istanbul Erkek Lisesi

Walter Unger, Istanbul

Ohne Wissen des Verfassers und aus gutem Grund anonym aus einem Brief:

„Als ich im Oktober 1975 mit einer Lehrergruppe die Türkei bereiste, mußten wir uns nacheinander von drei jungen Türken begleiten lassen. Alle drei stammten aus der Provinz, hatten am Erkek Lisesi die Reifeprüfung abgelegt und sprachen ein nicht nur grammatisch fehlerfreies, sondern auch lautes Deutsch, so daß sie von einigen Teilnehmern der Gruppe argwöhnisch gefragt wurden, ob sie nicht wenigstens einen deutschen Elternteil hätten. Übrigens erkundigten sich alle drei nach Herrn Unger, den sie offenbar sehr schätzten.“ (Anm. der Schriftleitung)

I. Die Schule aus der Sicht der fördernden Stellen

1. Stellung im Rahmen der vom Auswärtigen Amt geförderten Schulen

Ende 1974 förderte die Bundesrepublik insgesamt 321 Schulen im Ausland, darunter 74 staatliche Schulen mit insgesamt 25 400 Schülern¹.

In dem von der Zentralstelle 1972 herausgegebenen Auslandsschulverzeichnis wird innerhalb der Gruppe „Staatliche Schulen“ unterschieden zwischen a) Schulen mit umfangreichem deutschsprachigem Lehrprogramm, b) Schulen mit Deutsch als Fremdsprache und c) Lehrerbildungsanstalten. Unter Gruppe a) wird neben zwei weiteren Schulen das Istanbul Erkek Lisesi aufgeführt. Die Gruppe hat laut Verzeichnis neben dem umfangreichen deutschsprachigen Lehrprogramm als gemeinsames Charakteristikum eine deutsche Abteilung. Über diesen unscharfen Terminus wird weiter unten zu sprechen sein.

2. Kulturpolitischer Stellenwert

Mit dem Modell einer *bikulturellen Sekundarstufe* (Modell II) weiß sich die Zentralstelle im Falle des Istanbul Erkek Lisesi eins mit den Vorstellungen des Gastlandes, wo die Konzeption einer *alle Zweige des Schulwesens umfassenden bikulturellen Schule*² (eine solche dürfte wohl eher Ausbildungszentrum genannt werden) nicht gegeben ist. So kann beispielsweise die Elementarstufe nach geltendem Gesetz nur eine türkische Grundschule sein.

Den Lesern dieser Zeitschrift sind die Grundzüge von Modell II bekannt, so daß hier lediglich Punkte angeführt werden sollen, in denen das Istanbul Erkek Lisesi der Konzeption des Modells entspricht:

- bikulturelle Sekundarstufe,
- Interdependenz von Schulzielen und Aufnahmekriterien (begabungsbezogene Aufnahmeprüfung),
- soziale Öffnung (grundsätzliche Schulgeldfreiheit sowie Unterhaltsstipendien für bedürftige Internatsschüler),
- völlige Integration in die schulpolitische Konzeption des Gastlandes (bei weitgehender Freiheit in der didaktischen und methodischen Gestaltung des deutschsprachigen Unterrichts),
- partnerschaftliche finanzielle Beiträge³.

Im Idealbild des Modell II fehlen:

- deutsche Schüler, da die Schule nur von Türken besucht wird;
- der beiderseits anerkannte Abschluß, der wegen beiderseitigem Kompetenzdenken nicht zustande kam.

II. Struktur und Lehrverfassung

Es gibt in der Türkei 13 staatliche höhere Schulen, an denen der Unterricht zu einem großen Teil in einer fremden Sprache (Englisch, Französisch, Deutsch) mit Hilfe ausländischer Lehrkräfte erteilt wird. Drei dieser Schulen befinden sich in Istanbul, und zwar eine mit englischer, eine mit französischer und eine mit deutscher Unterrichtssprache. Die Struktur dieser Schulen ist gleich. Nach Beendigung der 5jährigen türkischen Grundschule besuchen die Schüler zunächst eine Vorbereitungs-klasse, in welcher in einem Intensivkurs von 26 Wochenstunden die erforderlichen Grundkenntnisse für die Teilnahme am fremdsprachigen Unterricht erworben werden. Dieses Jahr zählt als 0-Klasse. Es folgen 6 aufsteigende Klassen bis zum *Lise-Diplom*, der türkischen Hochschulreife. Am Istanbul Erkek Lisesi haben die beiden letzten Klassenstufen eine naturwissenschaftliche und eine literarische Abteilung.

In deutscher Sprache werden von 25 vermittelten und 4 deutschsprachigen türkischen Lehrern folgende Fächer unterrichtet:

<i>Fach</i>	<i>Gesamt- wochen- stunden- zahl</i>	<i>Fach</i>	<i>Gesamt- wochen- stunden- zahl</i>
Deutsch	305	Technologie	4
Mathematik	135	Geologie	3
Physik inkl. Schülerübungen	88	Astronomie	2
Chemie	44	Wahlpflicht-AG	7
Biologie	50	Päd. Führungsstunden	4
		zusammen	642

In türkischer Sprache werden von 35 türkischen Lehrern folgende Fächer unterrichtet:

<i>Fach</i>	<i>Gesamt- wochen- stunden- zahl</i>	<i>Fach</i>	<i>Gesamt- wochen- stunden- zahl</i>
Türkisch	132	Militärkunde	9
Philosophie	15	Musik	16
Psychologie	10	Religion	17
Ethik	21	Englisch	20
Geschichte	51	Französisch	20
Geographie	23	Latein	20
Heimatkunde	16	Wahlpflicht-AG	21
Leibeserziehung	57	Wahlpflichtfach	30
Kunstgeschichte	3	Päd. Führungsstunden	70
Zeichnen	16		
		zusammen	567
		<i>Summe der Wochenstunden</i>	<i>1209</i>

III. Statistische Angaben

Im Schuljahr 1958/59⁴ wurden die ersten drei Vorbereitungsklassen mit Deutsch eingerichtet. Die Bundesrepublik vermittelte damals drei Lehrkräfte, wahrscheinlich ohne im einzelnen zu erwägen, daß der Bedarf an deutschen Lehrern in der Folge beträchtlich werden mußte. Heute zählt die Schule insgesamt 29 Klassen. Die Vorbereitungsklassen sowie die Klassenstufen 1, 2, 3, 4 und 6 sind vierzünftig, die 5. Stufe ist fünfzünftig. Je eine Klasse der 5. und 6. Stufe bildet den literarischen Zweig. Dieser Zweig ist eher ein Abstellgleis für Schüler, welche in den naturwissenschaftlichen Klassen die erforderlichen Leistungen nicht erbringen.

Insgesamt 1167 Schüler besuchen in diesem Schuljahr die Schule, darunter 315 Mädchen. Letzterer Umstand hat allerdings bislang nicht vermocht, den traditionellen Namen der Schule Erkek Lisesi (Knabengymnasium) zu ändern. Rund 500 Jungen sind im Internat der Schule untergebracht. Entsprechend der Gesamtschülerzahl liegt die Durchschnittsklassenfrequenz bei 40,2. Ohne die spärlich besuchten beiden literarischen Klassen und die Vorbereitungsklassen liegt die Durchschnittsfrequenz jedoch bei 44, in den vier ersten Oberstufenklassen gar bei 49,5.

IV. Arbeitsverhältnisse

1. Schüler

Der Schulalltag ist von einer in der Bundesrepublik kaum vorstellbaren Härte. Bei der Fülle der Fächer werden täglich 7 bis 8 Stunden unterrichtet, die Wochenstundenzahl liegt je nach Klasse zwischen 37 und 40. Der Unterricht beginnt um 8.15 Uhr und endet um 15.30 Uhr bei einer Stunde Mittagspause.

Der Tag eines Internatschülers beginnt um 6.15 Uhr. Noch vor dem Frühstück sitzt er von 7.00 bis 7.45 Uhr in der ersten, *Etude* genannten Arbeitsstunde, um Hausaufgaben anzufertigen bzw. um sich auf den Unterricht vorzubereiten. Nach Unterrichtsende genießt er von 15.30 bis 17.00 Uhr die einzige Freizeit des Tages. Von 17.00 bis 19.00 Uhr ist die zweite Arbeitsstunde angesetzt, von 19.45 bis 21.00 Uhr die dritte. Spätestens um 21.45 Uhr muß er zu Bett gegangen sein.

Die Leistungskontrolle erfolgt durch 6 schriftliche Arbeiten in jedem Fach sowie durch zwei mündliche Prüfungen. Je nach Klassenstufe ergibt dies zwischen 60 und 80 Klassenarbeiten im Jahr.

Für die Freizeit stehen keine besonderen Räume zur Verfügung. Die Schüler halten sich auf dem Hof auf; in den Kellerkorridoren stehen einige Tischtennisplatten; die Schülerbibliothek faßt bestenfalls eine Klasse. Während der Arbeitsstunden sitzen die Schüler in den Klassenräumen. Klassenräume und Internat sind spartanisch eingerichtet.

2. Lehrer

Die Belastung der Lehrer ist entsprechend. Die vorgeschriebenen schriftlichen Arbeiten ergeben je nach der Wochenstundenzahl der zu unterrichtenden Fächer zwischen 1500 und 3600 Korrekturen im Schuljahr.

Schüler mit nicht ausreichenden Leistungen in einem oder mehreren Fächern erhalten nach dem Ende des regulären Unterrichts Anfang Juni in Förderkursen 4 Wochen lang

einen Intensivunterricht in den betreffenden Fächern. Alle Lehrkräfte sind bei diesen Kursen sowie zur Beaufsichtigung und Beratung bei den Aufgaben, die in der Schule angefertigt werden müssen, eingesetzt. Nach Abschluß der Kurse werden an 10 Tagen Prüfungen abgehalten. Schüler, welche die Prüfungen nicht bestehen, werden im September erneut geprüft. Durch die Einführung dieser Kurse im Schuljahr 1974/75 mußten die Ferien um ca. 6 Wochen verkürzt werden.

V. Erfolge der Schule

Begabungsbezogene Aufnahmeprüfung und Leistungsdruck führen denn auch zu Erfolgen, die im Lande ihresgleichen suchen. Von den in die Vorbereitungsklassen aufgenommenen Schülern erreichen zwischen 75 % und 80 % das Schulziel. Die Erfolge in den Abschlußklassen in den letzten Jahren lagen zwischen 90 und 100 %, im Jahre 1975 waren es 100 %.

Die schulinternen Erfolge gewinnen jedoch erst Bedeutung an den Universitäten. Das Mißverhältnis zwischen den vorhandenen Studienplätzen und der Zahl der Bewerber ist ebenso gravierend wie in der Bundesrepublik. Im Studienjahr 1975/76 standen 300 000 Bewerbern rd. 70 000 Plätze zur Verfügung. Einen Studienplatz gewinnt, wer in einer fakultätsbezogenen Aufnahmeprüfung eine bestimmte Punktzahl erreicht.

Seit Jahren gewinnen die Absolventen der Schule nicht nur auf Anhieb einen Studienplatz, sondern gehören mit der erreichten Punktzahl zur Spitzengruppe. Alle 110 Abiturienten des Jahres 1975 fanden einen Studienplatz in den von ihnen gewünschten Fachrichtungen. Angesichts dieser Erfolge wurden bis 1975 sechs vermittelte Lehrer für besonders herausragende Leistungen ihrer ehemaligen Schüler bei den Aufnahmeprüfungen vom Rektor der Technischen Universität Istanbul mit einem Anerkennungs schreiben und der Verleihung eines eigens hierfür gestifteten Geldpreises ausgezeichnet.

Die Mehrzahl der Absolventen strebt ein Studium an den Universitäten ihres Heimatlandes an, da sie i. allg. nicht die Mittel haben, ein Studium an einer Hochschule in der Bundesrepublik zu finanzieren. Hemmend wirkt sich hier mitunter auch aus, daß der türkische Abschluß nicht anerkannt wird und man sich einer Feststellungsprüfung an einem Studienkolleg (Gruppe II) unterziehen muß. Gleichwohl ist kein Fall bekannt geworden, daß ein Absolvent der Schule diese Prüfung nicht bestanden hätte.

Mit dem Wintersemester 1975/76 stellte der DAAD neben den seit langem für bestimmte deutsche Auslandsschulen festgelegten Quoten erstmals eine sogenannte Concours-Quote mit insgesamt 20 Hochschulstipendien für weitere deutsche Auslandsschulen zur Verfügung. Das Istanbul Erkek Lisesi wurde in den Kreis der Bewerber mit einbezogen und gewann von den 20 Stipendien vier.

VI. Die „deutsche Abteilung“

Es steht außer Zweifel, daß die Erfolge zu einem großen Teil auf die Unterrichtsarbeit in den deutschsprachigen Fächern zurückzuführen sind. Jedoch ist die pädagogische Arbeit nicht isoliert im Rahmen einer sogenannten deutschen Abteilung zu sehen. Einer solchen hätte eine türkische Abteilung zur Seite zu stehen, die jedoch nicht existent ist. Vielmehr bilden türkische und deutsche Fächer für die Bildung des Schülers sowohl vom Stundenplan, vom Klassenverband und von den unterrichtenden Lehrern her eine Ein-

heit, die nicht durch eine Aufgliederung in Abteilungen gestört wird. Rein pädagogische Unterrichtsstunden wie Pädagogische Führung, erzieherische Arbeitsgemeinschaften, zu einem geringen Teil auch Fachunterricht werden von Türken und Deutschen gemeinsam erteilt. Der gesamte Unterricht und die Leitung der Schule sind unter Wahrung spezifischer Aufgaben voll integriert. Die Deutsche Schule Istanbul, welche im Prinzip gleich strukturiert ist, kennt daher den Begriff von deutscher oder türkischer Abteilung nicht. Dieser Terminus suggeriert vielmehr Strukturen wie etwa die des Lycée International in St. Germain-en-Laye, wo neben einer deutschen eine französische, eine englische, eine italienische und eine niederländische Abteilung bestehen. Er suggeriert etwa eine Struktur wie die der Lehrerbildungsanstalten in der Türkei, wo nebeneinander und ohne besondere Beziehung die verschiedenen Fachabteilungen, darunter eine deutsche, anzutreffen sind. Im Falle des Erkek Lisesi handelt es sich um eine Sprachregelung, die zwar geeignet ist, den juristischen Unterschied zu den privaten Auslandsschulen zu kennzeichnen, welche aber weder dem pädagogischen Inhalt noch der organisatorischen Wirklichkeit gerecht wird und Außenstehende zu falschen Vorstellungen führt.

VII. Zukunftsprobleme

Hauptproblem der Schule seit zwei Jahren, und in Zukunft wahrscheinlich verstärkt, ist die steigende Zahl türkischer Kinder, die aus der Bundesrepublik in ihre Heimat zurückkehren. Für den größten Teil derjenigen, die in der Türkei eine weiterführende Schule besuchen wollen, ist das Istanbul Erkek Lisesi die einzige Aufgangsschule:

- Kaum ein Schüler ist in der Lage, an anderen türkischen Schulen im muttersprachlichen Unterricht mitzuarbeiten;
- für den größten Teil der Schüler, die aus sozial schwachen Gruppen kommen, ist der Besuch der deutschsprachigen ausländischen Privatschulen (Deutsche und Österreichische Schule) wegen des für türkische Verhältnisse hohen Schulgelds unerschwinglich;
- das Istanbul Erkek Lisesi bietet dank seines Internats auch Schülern aus Anatolien die Möglichkeit, ihre Schulausbildung fortzusetzen.

Die Kapazität von Schule und Internat ist jedoch begrenzt. Bei Ausschöpfung aller Möglichkeiten und pädagogisch kaum mehr zu vertretenden Klassenfrequenzen wurde zu Beginn dieses Schuljahres beschlossen, 110 zusätzliche Plätze bereitzustellen. Von rd. 200 Schülern, die sich zur Aufnahmeprüfung meldeten, bestanden jedoch nur 56 die Prüfung⁵.

Es ist bereits jetzt abzusehen, daß die Zahl der Bewerber in diesem Jahr größer sein wird. Dem will man wie im vergangenen Jahr durch Einrichtung einer weiteren Klasse begegnen. Der Lehrbedarf für diese Klasse aber kann nicht gedeckt werden. Die Zentralstelle mußte aus Haushaltsgründen einen zusätzlich beantragten Lehrer, der dringend benötigt würde, ablehnen.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Bericht der Enquete-Kommission, 306 (s. DdLiA 1/76 S. 8)

² a. a. O., 316 (s. ebd. S. 10–11)

³ Der Beitrag der Türkischen Republik besteht in der Besoldung von 39 türkischen Lehrkräften (an privaten deutschen Auslandsschulen Ortskräfte genannt), in der Bezahlung des gesamten

Verwaltungspersonals einschließlich der deutschsprachigen Sekretärin, in einer Gehaltsvergütung an vermittelte deutsche Lehrer von insgesamt rd. DM 100 000 im Jahr, in der Erstattung der Kosten für Hin- und Rückflug sowie einer Reisekostenpauschale von ca. DM 90 pro Flug und Lehrer und in den gesamten Unterhaltskosten für das Schulgebäude einschließlich der Klassen-einrichtungen. Der deutsche Beitrag besteht in der Zahlung der Ausgleichszulagen für vermittelte Lehrer abzüglich der türkischen Gehaltsvergütungen, in der Erstattung von Reise- und Umzugskosten abzüglich der türkischen Leistungen sowie in einem Beitrag für Lehr- und Lernmittel von DM 26 000 im Jahr.

⁴ Vgl. den Beitrag von Ch. Kublik in DdLiA 12/1973, S. 320—23.

⁵ Das negative Ergebnis gibt Anlaß zu der Feststellung, daß die erfolglosen Schüler, jedenfalls zu einem überwiegenden Teil, wie die vorgelegten Zeugnisse erweisen, Opfer einer von beiden Seiten fragwürdigen Schulpolitik sind: Von türkischer Seite, indem für den erforderlichen muttersprachlichen Unterricht nicht ausreichend Sorge getragen wurde, die Kinder durch Bereitstellung von Lehrern zu fördern; von deutscher Seite, indem die wiederholt geforderte Integration ausländischer Arbeitnehmer zu einer Desintegration der Kinder in ihrem Heimatland führt.

Können deutsche Schulen im Ausland Bildungshilfe leisten?

Hans Schmidt, Erzhausen bei Darmstadt

1968 fand in Bogotá ein Seminar der Deutschen Stiftung für Entwicklungsländer (heute: Deutsche Stiftung für internationale Zusammenarbeit) über Bildungshilfemaßnahmen an deutschen Schulen im Ausland statt, 1972 ein weiteres in Buenos Aires. Die Enquete-Kommission Auswärtige Kulturpolitik des Bundestages hat in Berichten zu diesem Thema Stellung genommen. Der Verband deutscher Lehrer im Ausland hat sich auf seiner letzten Jahrestagung ebenfalls mit dem Problembereich Bildungshilfe auseinandergesetzt.

Die Resonanz, die dieses Thema immer wieder findet, läßt vermuten, daß Bildungshilfe durch deutsche Schulen als legitimes Arbeitsfeld und nicht als Feigenblatt zur Verdeckung struktureller Mängel angesehen wird. Zahlreiche Schulen haben sich inzwischen im weiteren Umkreis der Bildungshilfe – auf dem Gebiet der sozialen Öffnung – mit Engagement betätigt. Gerade die Erfahrungen mit der sozialen Öffnung, ihrem beschränkten Wirkungsradius, ihren beachtlichen Kosten und möglichen Folgekosten sollten zu kritischen Überlegungen führen, ob das von vielen Auslandslehrern gewünschte soziale und entwicklungspolitische Engagement auch im Bereich der Bildungshilfe möglich ist und ob Auslandsschulen mit Aussicht auf Erfolg diese zusätzliche Arbeit leisten können.

Viele Entwicklungsländer kämpfen bei Geburtenzuwachsrate zwischen 2 und 3 Prozent jährlich einen hoffnungslos erscheinenden Kampf gegen die wachsende Schülerflut im Primar-, Sekundar- und Hochschulbereich. Ein Land mit 14 Millionen Einwohnern wie Peru muß jährlich etwa eine halbe Million schulpflichtiger Kinder zusätzlich versorgen. Im Hintergrund stehen aber noch jene Massen überhaupt nie eingeschulter oder vorzeitig abgegangener Kinder sowie die analphabetischen Erwachsenen, die ihr Anrecht auf bescheidene Grundschulbildung zu reklamieren beginnen. Mit der quantitativen Ausweitung des Grundschulbesuches steigen aber auch die Bedürfnisse nach weiter-

führenden Bildungseinrichtungen. Allein durch das Ausufern der Personalkosten werden die für qualitätsverbessernde Maßnahmen erforderlichen Sachkostenanteile in vielen Entwicklungsländern prozentual immer niedriger.

Es ist daher legitim zu fragen, ob deutsche Schulen in Entwicklungsländern nur pädagogische Wohlstandsiseln einer Industriegesellschaft sein wollen, ob sie weiterhin durch ihr Wirken Maßstäbe für personal- und sachkostenintensiven Unterricht abgeben, die den finanziellen Rahmen der meisten Entwicklungsländer sprengen, oder ob sie über die kulturpolitischen Absichten hinaus auch solchen Schülern zu einer besseren Schulbildung verhelfen wollen, die keine lebenswerte Gegenwart und keine aussichtsreiche Zukunft kennen. Dazu gibt es unterschiedliche Wege:

Während die sog. soziale Öffnung soziokulturell benachteiligten Schülern den Zugang zur deutschen Schule ermöglicht, versucht Bildungshilfe den umgekehrten Weg, nämlich eine geistige Öffnung, indem sie durch gezielte und angeregte Maßnahmen aus der Schule heraus für das Erziehungssystem des Gastlandes zu wirken versucht. Sie kann wirksamer und von günstigerem Kosten/Nutzen-Verhältnis sein als die soziale Öffnung, wenn direkt Lehrer und Ausbilder, d. h. Multiplikatoren und nicht nur Schüler, betreut werden.

Dieser Beitrag befaßt sich mit Bildungshilfeporhaben, bei denen eine deutsche Schule durch aktive Kooperation versucht, die explosionsartige Ausweitung des Schulsystems in Entwicklungsländern durch flankierende, qualitätsverbessernde Maßnahmen steuern zu helfen. Es sollen Möglichkeiten und Grenzen solcher Vorhaben untersucht werden. Die soziale Öffnung bleibt daher außer Betracht.

Bei differenzierter Betrachtung der Möglichkeiten und Grenzen kooperativer Bildungshilfe erkennt man leicht einige Schatten im Licht der Begeisterung für dieses Vorhaben:

1. Oft gehen Bildungshilfeporjekten Anfragen aus dem Gastland einer deutschen Schule voraus. Manchmal sind solche Anfragen Zufallsprodukte von Bekanntschaften, persönlichem Engagement oder einfach Kopien von Anfragen, die auch an andere ausländische Missionen oder Institutionen gerichtet wurden.

Die Misere des Bildungswesens in Entwicklungsländern hat nicht nur *eine* Ursache, sie ist vielmehr die Folge einer ganzen Reihe von politischen, gesellschaftlichen, kulturellen, wirtschaftlichen und anderen Faktoren, die sich gegenseitig beeinflussen und sogar verstärken können. Darauf ist Rücksicht zu nehmen.

Als Vorfilter bei der Projektprüfung beteiligen sich im schulnahen Bereich Lehrer, Schulleiter, Mitglieder der Schulvereine oder auch Botschaftsangehörige. Insgesamt handelt es sich dabei jedoch um einen Personenkreis, der infolge seiner Vorbildung und bisherigen Tätigkeit für kritische Prüfung von Kooperationsvorschlägen nicht unbedingt kompetent ist. Wie sollen etwa ein Germanist als Schulleiter oder ein Kaufmann als Mitglied des Schulvereinsvorstands einen Projektvorschlag zur Verbesserung des Mathematikunterrichts an Pädagogischen Hochschulen beurteilen können, wenn die Projektführung in schulische Bereiche des Gastlandes eingreift, mit denen dieser Personenkreis normalerweise kaum Kontakt haben kann? Zu vertiefter Einarbeitung in Entwicklungsprobleme bleibt ohnehin selten Zeit. Mangelhafte Kenntnisse und lückenhafte Einsicht in Zusammenhänge können zu verhängnisvollen Entscheidungen führen.

Es ist nicht auszuschließen, daß in manchen Fällen laut von Bildungshilfe gesprochen wird, aber im stillen handfeste Vorteile für die deutsche Schule gemeint sind. Eine

solche Einstellung ist verständlich, denn die Konfliktsituation ist bereits höheren Ortes durch die unterschiedlichen Zielsetzungen von auswärtiger Kultur- und Entwicklungspolitik vorprogrammiert.

2. Die sich fast ausschließlich mit Entwicklungshilfe befassenden Organisationen unterhalten Länderreferate, Fachreferate und Grundsatzreferate, um ein optimales Ergebnis ihrer Planungen zu gewährleisten. Wo gibt es im Auslandsschulwesen solche Stellen, die etwa die allein in einem Land möglichen, beabsichtigten, beantragten oder laufenden Physik-, Mathematik-, Sport-, Chemie- oder Biologieprojekte einer Vorprüfung unterziehen, ganz abgesehen von Planung, Organisation der Durchführung und Evaluierung? Gelegentliche, durchaus von gutem Willen getragene Besuche von Diplomaten und Mitarbeitern der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen sind kein Ersatz.

Wo gibt es jene unabhängigen Gutachter, wie sie von anderen Organisationen eingesetzt werden, die gewährleisten, daß gute oder schlechte Kooperationsmöglichkeiten nicht inadäquate Wertungen erfahren? Durch solche Gutachter könnten aussichtsreiche, voll förderungswürdige Vorhaben besser erkannt und längerfristige Planungen aufgestellt werden. Die Mitgestaltung von Bildungshilfepvorhaben durch neutrale, fachlich kompetente Gutachter würde zudem die negativen Auswirkungen der personellen Fluktuation in den Schulen, den Botschaften und der Zentralstelle mildern. Gerade Bildungshilfe bedarf, um die in Jahrhunderten gewachsenen traditionellen Schulsysteme mancher Entwicklungsländer zu verbessern, eines geduldigen, konstanten Wirkens und nicht der planungsbürokratischen Hektik, die Konzepte ebenso häufig wie Personen zu wechseln vermag.

Es ist beispielsweise eine Zumutung für die Kollegen und Mitarbeiter des Gastlandes, wenn man sie ermutigt, gegen den Strom traditioneller Unterrichtsformen zu schwimmen, sie aber anschließend in diesem Engagement allein läßt, weil das Vorhaben aus irgendwelchen Gründen abgebrochen werden muß. Dadurch begibt sich eine deutsche Schule gerade einer der überzeugendsten Vorteile, nämlich des räumlich und zeitlich konstanten Wirkens auf Grund vielfältiger guter Beziehungen zu Personen und Institutionen des Gastlandes.

Probleme gibt es im Schulsystem der Entwicklungsländer in großer Zahl. Auch Angebote zur Mitwirkung bei deren Lösung sind zahlreich. Die Versuchung lockt, auf Kooperationsangebote einzugehen. In manchen Fällen mögen emotionale oder rationale Beziehungen zur Entwicklungshilfe deutscherseits Entscheidungen beeinflussen. Auf jeden Fall könnte ein auch bescheidenes Mitwirken bei Reformen dem Ruf der deutschen Schule dienen. Solche Überlegungen sind verständlich. Schließlich verstehen sich manche deutschen Schulen als pädagogische Leitbilder für das fremdländische Bildungsangebot. Durch die Hinzuziehung von Gutachtern würde jedoch verhindert, daß sich Schulen in kostspielige Vorhaben stürzen, die – eventuell andernorts bereits abgelehnt – bei Entwicklungshilfeprofis nur mildes Lächeln verursachen. Statt der halbherzigen Förderung oder Duldung unzulänglich projektierter und kaum zu evaluierender Vorhaben sollte qualitativ Besseres gerade durch deutsche Schulen möglich sein. Dem vordergründigen Effekt von Goodwill-Maßnahmen zur Erhaltung guter Beziehungen können im Gastland Frustrationen folgen, wenn sich die hochgespannten Erwartungen nicht erfüllen.

3. Als Arbeitshilfen zur Vorprüfung, Planung und Durchführung von Projekten der Bildungshilfe gibt es nicht nur ausführliche Literatur, sondern auch Grob- und Fein-

analysen zu schulform-, fach- und länderspezifischen Problemen, die interessierten Schulen sicherlich zugänglich gemacht werden können. Darüber hinaus werden an manchen deutschen Schulen ständig Erfahrungen mit Kooperationsvorhaben gemacht; ein Erfahrungsaustausch könnte helfen, Bestehendes zu verbessern oder auf manche Projekte zu verzichten.

Manche Schulen verfügen auf Grund ihres jahrzehntelangen kontinuierlichen Wirkens am gleichen Ort über hervorragende und objektive Informationsquellen. Wünschenswert wäre ein besserer Informationsfluß zwischen den deutschen Schulen, damit man nicht von den Projekten nur zufällig erfährt.

4. Organisationen für Entwicklungshilfe halten eine einmonatige Vorbereitung ihrer Experten für ungenügend und dreimonatige Intensivkurse für die Arbeit in vielen Ländern für noch nicht ausreichend. Einführungslehrgänge am Ort, weiterbildende Seminare und ständige Kontakte mit der Zentrale erweitern Wissen und reflektieren bisherige Erfahrungen im Projekt. Im Falle der Auslandslehrer muß eine im Höchstfall vierwöchige, nicht einmal projektspezifische Vorbereitung ausreichen, um den Lehrer zu befähigen, in einem völlig anderen Arbeitsfeld und unter völlig anderen Bedingungen zu arbeiten. Kaum jemand wird annehmen, daß ein Studium in Deutschland, eine anschließende Lehrtätigkeit und eventuell ein Aufenthalt an einer Auslandsschule ausreichende Qualifikationen für derart anspruchsvolle Tätigkeiten darstellen wie die Mitwirkung bei der Verbesserung von fremdländischen Schulsystemen. Es kann als sicher angenommen werden, daß diese überwiegend im Schnellverfahren vorbereiteten „Experten“ – als solche werden sie im Gastland ja angesehen – ihre Aufgabe nur nach längerer Anlaufzeit und unter erheblichen Schwierigkeiten beginnen und daß Enttäuschungen nicht ausbleiben. Sie stellen eigentlich eine Zumutung für Kollegen und Mitarbeiter aus dem Gastland dar, die durchaus über ein Eigenverständnis von nationaler Pädagogik und ein hohes Maß an theoretischem Wissen verfügen, denen aber leider nur allzuoft die administrativen und technischen Möglichkeiten fehlen, eigene Ideen und Änderungsvorschläge in die Schulwirklichkeit einzubringen. Einem Ausländer wird man in manchen Fällen vor Beginn jeglicher Arbeit bereits einen Bonus an Ansehen zugestehen.

5. Im allgemeinen werden Lehrer aus dem innerdeutschen Schuldienst an deutsche Schulen im Ausland vermittelt und von diesen u. U. für Bildungshilfeaufgaben teilweise freigestellt. Es wird dabei viel Ausdauer, Leistungsfähigkeit und vor allem Anpassungsvermögen gefordert; ein erhebliches Maß an Idealismus und Verzicht auf Privatleben sind unabdingbar. Ein ausbalanciertes Engagement für den schulischen und den außerschulischen Arbeitsbereich wird selten möglich sein, da die Probleme der Bildungshilfe ungleich höhere Anforderungen stellen. Hinzu kommt, daß die Erfüllung des schulischen Rahmenprogramms an Konferenzen, Besprechungen usw. vertraglich vorgegeben ist. Darüber hinaus ergibt sich aus der Tätigkeit in der Bildungshilfe ein Rahmenprogramm von eigenem Charakter und hohem Zeitaufwand.

Bildungshilfe ohne den Rückhalt und die Basis einer deutschen Schule mag wenig sinnvoll erscheinen, sie schafft aber auch formaljuristische und arbeitspsychologische Probleme, die den angestrebten Erfolg erheblich mindern und daher kritischer Analyse bedürfen. Hier liegt die Gefahr der Entwicklung eines Teufelskreises, in dem aus unzureichendem Einsatz dürftige Ergebnisse, Frustrationen und geringe Motivationen zu höherem Einsatz entstehen. „Es hat ja doch keinen Sinn.“

6. Manche Entwicklungsländer geben mehr als 99% ihres Erziehungsbudgets für Personal- und sonstige Fixkosten aus. Es ist anzunehmen, daß einigen deutschen Schulen für die Beschaffung des Neu- und Ergänzungsbedarfes an Lehrmitteln pro Jahr mehr Geld zur Verfügung steht als allen staatlichen Schulen im näheren und weiteren Einzugsbereich des Schulortes zusammen. Logischerweise kann der Unterricht einer deutschen Schule für die Mehrzahl der staatlichen und für zahlreiche private Schulen keinen Modellcharakter haben. Weiterhin vermag der einigen deutschen Schulen eingeräumte Experimentalstatus nur in sehr geringem Umfang Ergebnisse zu liefern, die später auch an vielen Schulen des Gastlandes verwertet werden können.

Bildungshilfe durch deutsche Schulen, die nicht nur freundschaftlich unverbindlicher Gedanken- und Erfahrungsaustausch, sondern ein echter Beitrag zur Entwicklung sein will, erfordert Anpassung an die tatsächliche pädagogische Situation, wie sie an den meisten Schulen des Gastlandes vorgefunden wird. Erst dann können glaubwürdige, übertragbare Modelle entwickelt und erprobt werden.

Warum nutzt eine deutsche Schule den ihr im Gastland zugebilligten pädagogischen und bildungspolitischen Freiraum nicht dazu aus, die Brauchbarkeit und Mängel nationaler Curricula in bestimmten Fächern zu überprüfen, anstatt bequemerweise europäische samt teuren Lehrmitteln zu übernehmen? Oder: Inwieweit vermag ein naturwissenschaftlicher Experimentalunterricht Vorbilder zu liefern, wenn Lehrmittel wie Kathodenstrahloszillograph und andere Meßgeräte vermutlich im ganzen Land nur einmal, nämlich an der deutschen Schule, vorhanden sind?

Gelingen solche Anpassungen, dann könnte eine deutsche Schule bescheidene Beiträge zur Entwicklung und damit zur Verminderung des Wohlstandsgefälles sowohl innerhalb des Gastlandes selbst als auch zwischen armen und reichen Ländern leisten.

Die offensichtlichen Mängel der durch Auslandsschulen geleisteten Bildungshilfe lassen sich nicht auf eine einzige Ursache zurückführen und sind nicht einer einzigen Institution anzulasten. Vielmehr wirken auch hier die unterschiedlichsten und nicht einmal in Entwicklungsländern allein liegenden Faktoren zusammen. Addiert man die bereits auf deutscher Seite entstehenden Schwierigkeiten zu den oftmals noch vielfältigeren Komplikationen bei der Projektplanung und -ausführung im Gastland, dann muß Bildungshilfe durch deutsche Schulen, die mehr als nur Alibifunktion oder Goodwill-Charakter hat, als Illusion erscheinen, die von dem tatsächlich Machbaren ebenso weit entfernt ist wie die Unterentwicklung vom Wohlstand der Industrieländer.

Auswärtige Kulturpolitik und Entwicklungspolitik verfolgen unterschiedliche Ziele – sie sind verschiedenen Ministerien zugeordnet. Neuere Diskussionen suchen nach praktikablen Lösungen zur Überwindung der bestehenden Gegensätze. So wurde verschiedentlich eine arbeitsteilige Zusammenarbeit zwischen deutschen Schulen und Entwicklungshilfeorganisationen/-ministerium angeregt. Es erscheint jedoch fraglich, ob auslandsschulische Bemühungen auf dem Gebiet der Bildungshilfe den Qualitätsanforderungen anderer Institutionen, die sich speziell mit Entwicklungshilfe befassen, genügen können (vgl. z. B. Grundsatzpapier des BMZ über die Zusammenarbeit mit dem Auswärtigen Amt auf dem Gebiet des Auslandsschulwesens).

Unter den derzeitigen unbefriedigenden Voraussetzungen und mit den bescheidenen personellen und administrativen Kapazitäten des Auslandsschulwesens können deutsche Schulen, wenn überhaupt, nur sehr beschränkte Vorhaben durchführen. Wieviele davon mögen das Prädikat Bildungshilfe verdienen?

Informelle Sprachtests für die Schülerauswahl für ein bilinguales Schulsystem

Dieter Raue, Villa Ballester

1. Erfahrungen mit deutschen Wortschatztests

Mit dem Schuljahr 1973/74 begann die allmähliche Umstrukturierung der Deutschen Schule Villa Ballester von einem additiven Nebeneinander der argentinischen und der deutschen Abteilung in ein integriertes bilinguales System, in dem Deutsch staatlich anerkannte Unterrichtssprache ist, als Gegenstand *und* als Medium für die Erarbeitung nichtsprachlicher Inhalte in etwa 45 % der erteilten Stunden. Damit stellte sich die Frage nach den sprachlichen Voraussetzungen für den Eintritt in dieses System von neuem. Der Schüler muß nun in spanischer *und* in deutscher Sprache seine Lernfähigkeit nachweisen, damit der zweisprachige Unterricht von ihm mit dem gleichen Lernerfolg wie früher der spanischsprachige abgeschlossen werden kann. Es mußte ein Auswahlverfahren entwickelt werden, das mit möglichst großer Sicherheit die Voraussage erlaubt, daß der Schüler über eine gute zweisprachige Kompetenz verfügt, um den besonderen Anforderungen eines Bilingüe-Systems zu genügen.

Natürlich lagen an unserer Schule Erfahrungen in der Leistungsbeschreibung vor: die Zensuren der Schüler in der Primarschule und Sprachtests, die beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarschule (von der 7. zur 8. Klasse) vor allem die grammatische Kompetenz der Schüler überprüften. Wir wünschten jedoch objektivere und differenziertere Aussagen über die Sprachfähigkeit der Schüler, weil durch den zweisprachigen Lehrgang das Deutsche jetzt die Bildungschancen des Schülers in seinem spanischsprechenden Vaterland gefährden könnte. So versuchten wir anfangs, unsere Aussagen über die Sprachfähigkeit der Schüler mittels der Wortschatztests vom Verlag J. Beltz, WST 5-6 und WST 7-8, zu versachlichen und zu differenzieren. Wir testeten unsere ersten beiden *Bilingüe-Klassen* (Jahrgang 73, 70 Schüler) am Ende des 6. Schuljahres (der Übergang in das *Bilingüe*-System erfolgt ein Jahr früher) mit dem Wortschatztest WST 5-6. Das Ergebnis zeigte: 85 % der von uns getesteten Schüler, die die deutsche Sprache in ihrem Elternhaus gelernt haben, besitzen einen geringeren Wortschatz als Dreiviertel der ihrem Bildungsalter entsprechenden deutschen Volksschüler (PR 0-26). 10 % unserer Schüler haben einen schlechteren Sprachstand als die Hälfte der deutschen Volksschüler (PR 27-52). Nur 5 % liegen mit ihrer Leistung in der oberen Hälfte der Prozentrangnormierung (PR 53-70) und wiesen damit einen besseren Sprachstand als die Hälfte bis Dreiviertel der deutschen Volksschüler nach. Die Häufigkeitsverteilung der Sprachleistung unserer Schüler aus dem Großraum von Buenos Aires verglichen mit den entsprechenden deutschen Schülern weicht stark von der Normalverteilung ab, die niederen Werte sind vorherrschend (85 % entsprechen den PR von 0-26!).

Vergleicht man die zukünftigen Sekundarschüler der Deutschen Schule Villa Ballester mit der Sprachleistung deutscher Real- und Oberschüler, so fällt auf, daß 70 % von ihnen einen geringeren Wortschatz haben als alle in Deutschland getesteten Real- und Oberschüler (PR unter 0). Die restlichen 30 % haben ein geringeres Sprachniveau als Vierfünftel der deutschen Schüler (PR 0-20).

Dieses Ergebnis überrascht uns nicht. Die Gründe dafür sind geographischer und kulturpolitischer Natur (1):

1. Die dominante Umweltsprache für unsere Schüler in Argentinien ist Spanisch, das als ihre Muttersprache „eine sprachliche Anpassung unausweichlich erfordert, sofern nicht kulturelle, ökonomische oder politische Konsequenzen in Kauf genommen werden“ (2).
2. Zweite Sprache dieser Schüler ist Deutsch, „Minoritätssprache“; sie ist auch noch begrenzt „Umweltsprache, an die eine sprachliche Anpassung“ notwendig ist, die jedoch „nicht lebensnotwendig ist“ (3).

Vor allem der Wortschatz, aber auch die Sprachgeläufigkeit ist bei den deutschsprachigen Schülern geringer als bei den vergleichbaren Gruppen in Deutschland. Diese Feststellung wird noch durch das Ergebnis untermauert, das ein standardisierter argentinischer Intelligenztest liefert, der von den Schülern eine sprachliche Leistung in ihrer Muttersprache (Erstsprache) verlangt.

Der *Test de Otis* (4) teilt die Intelligenz in 6 Klassen ein. Der Leistungsklasse (LK) 1 (IQ 70–79) ordnet er Personen mit leichter geistiger Schwäche zu, der LK 2 (IQ 80–99) Personen mit schwacher Intelligenz, der LK 3 (IQ 90–109) Personen mit normaler mittlerer Intelligenz (dieser Klasse gehört die Mehrzahl einer entsprechenden Altersgruppe an), der LK 4 (IQ 110–119) Personen mit hervorragender Intelligenz, der LK 5 (IQ 120–139) Personen mit überragender Intelligenz und der LK 6 (IQ 140 und mehr) Personen mit genialer Intelligenz. Unter dem IQ 70 beginnt die Abnormalität.

In diesem Test wiesen 68 % der getesteten Schüler nach, daß Sie 10 bis 40 Punkte der IQ-Normierung über der Intelligenz ihrer Altersgruppe liegen und demnach ein höheres Intelligenzalter als sie haben (LK 4 und 5). 20 % (LK 3) haben eine normale Intelligenz, und 12 % (LK 6) ragen mit ihrem Intelligenzalter weit über ihre Altersgruppe hinaus.

Vergleichen wir die Ergebnisse des Wortschatztests mit denen des Intelligenztests, dann stellen wir eine erhebliche Differenz zwischen der Sprachleistung im Deutschen und der Intelligenz fest, die in spanischer Sprache gemessen wurde. Da die Ausdrucksfähigkeit, hier besonders das lexikalische Wissen, und die Intelligenz in der Regel korrelieren (5), kann Deutsch für diese Schüler nicht mehr die Muttersprache sein. Wir wollen deshalb in Anlehnung an Wiczorkowski im weiteren von Deutsch als Zweitsprache sprechen.

Die Wortschatztests vom Verlag J. Beltz kamen nach diesem Ergebnis für unser Auswahlverfahren nicht mehr in Frage, weil die Fehlerquote für unsere Schüler zu hoch liegt, finden sich doch auch nur etwa ein Zehntel der Wörter im „Grundwortschatz Deutsch“ (6). Bei der Suche nach geeigneteren Sprachtests stießen wir auf Testanleitungen und Tests von Lado, Kamratowski, Penne und Schneider (7), Messelken (8) und Steger (9). Diese entsprechen den allgemeinen Vorstellungen über Leistungstests und lassen sich gut auf unsere besondere Situation übertragen. Mit ihrer Hilfe und einer zweijährigen Erfahrung stellten wir nun unsere informellen Sprachtests zusammen. Inzwischen bauen wir die *Bilingüe*-Abteilung an unserer Schule weiter aus. Wir wollen Schüler in diese Abteilung integrieren, die Deutsch erst in der Schule lernen. Auch hier muß eine Auswahl stattfinden, weil der Fremdsprachen-Schüler bis zur 10. Klasse so weit die deutsche Sprache beherrschen soll, daß er sich gemeinsam mit dem Zweitsprachen-Schüler andere Lerngegenstände mit Hilfe der deutschen Sprache erarbeiten kann. Die Tests für diese Gruppe sind nach der gleichen Struktur wie die für die Gruppe „Deutsch als Zweitsprache“ hergestellt. Die Festlegung des Leistungsniveaus war hier leichter, weil

der Sprachlehrgang „Vorwärts“ das dazu notwendige Sprachmaterial gut geplant vorlegt.

2. Beschreibung des informellen Sprachtests für „Deutsch als Zweitsprache“

2.1 Grundlage und Bedingungen

Die Grundlage für den Test „Deutsch als Zweitsprache“ bildete der neue Lehrplan für den Deutschunterricht in der *Bilingüe*-Abteilung. In ihm wurde eine auf die Sprachumwelt unserer Schüler bezogene Lernzieltaxonomie versucht. Im Rahmen dieser Arbeit wurden auch die sprachlichen Voraussetzungen für den Eintritt in das *primer año* (7. Schuljahr) festgelegt. Der Aufnahmetest sollte etwa eine Stunde in Anspruch nehmen und aus einem Durchgang bestehen, um der argentinischen Abteilung die notwendige Zeit für ihre Tests zu lassen. Aus diesem Grund entschieden wir uns für das schriftliche Verfahren.

2.2 Struktur des Tests für „Deutsch als Zweitsprache“

Der Test besteht aus elf Aufgabengruppen. Sie erfassen verschiedene Variablen der Sprache (Wortschatz, grammatische Strukturen) und verschiedene Fertigkeiten wie Hören, Lesen und Schreiben (Rechtschreibung). Die Zusammenstellung der Aufgaben erfolgte nach folgendem Schlüssel: Wortschatz 27 %, Hör- und Leseverstehen 16 %, grammatische Strukturen 47 % und Rechtschreibung 10 %. Wortschatz, Hör- und Leseverständnis haben gemeinsam etwa den gleichen Anteil am Gesamttest wie das Teilgebiet „grammatische Strukturen“. Die Überprüfung des lexikalischen Wissens und des verstehenden Umgangs mit der Sprache sollten der grammatischen Kompetenz der Schüler gleichgewichtig gegenüberstehen.

Die Auswahl der Wörter (Substantive, Verben, Adjektive und Adverbien) für den Wortschatztest geschah zufällig. Diese Wörter werden in der deutschen Sprachgemeinschaft unterschiedlich häufig gebraucht. 33 % von ihnen stehen nicht im „Grundwortschatz Deutsch“. Ungeeignete Wörter wurden durch eine Überprüfung des Tests in verschiedenen Klassen, in solchen mit guten Leistungen im deutschen Sprachunterricht und in anderen mit weniger guten Leistungen, durch die anschließend durchgeführte Testanalyse herausgenommen.

Im Grammatiktest überprüften wir die folgenden Lernprobleme: Pluralbildung im Nominativ, Gebrauch von Präpositionen im Kausal-, Raum-, Zeit- und Modalverhältnis und im richtigen Kasus, die Deklination der bestimmten und unbestimmten Artikel im Singular, die Wortstellung im Satz, die Personalform des Verbs, seine Spitzen-, Zweit- und Endstellung, die verbale Klammer. Das Hör- und Leseverständnis wird an Hand eines altersgemäßen, nicht sachgebundenen Texts überprüft, einmal durch Vorlesen in normalem Sprechtempo, zum anderen durch eigenes kursorisches Lesen der Schüler. Bisher benutzten wir die folgenden Texte: H. Heckmann, „Pit kommt zu einem Hund“ und „Der kleine Fritz“, und von A. Lindgren „Die Mutprobe“. Die Auszüge sind etwa eine Seite (DIN A 4) lang. Der Text zur Überprüfung der Rechtschreibung wurde einem Lesebuch entnommen. Er wurde nicht auf besondere Schwierigkeiten hin ausgesucht, sondern danach, ob er von den Schülern verstanden werden kann.

2.3 Formen der Aufgaben

Im Test wurden die folgenden Aufgabenformen verwendet: Auswahl-Antwort-Aufgabe (Multiple-Choice-Item), Einsetzaufgabe, Zuordnungsaufgabe bei zerstörter Wortfolge

im Satz und die Umwandlung von Satzpaaren zu einer Satzverbindung oder einem Satzgefüge.

2.4 Durchführung des Tests

Alle Aufgaben wurden den Schülern vorher nach genau festgelegtem Muster erklärt. Die Arbeitszeiten für die einzelnen Aufgabengruppen sind in Vortests bestimmt worden und müssen eingehalten werden, um eine möglichst große Zuverlässigkeit des Tests zu gewährleisten.

2.5 Ergebnisse des Tests „Deutsch als Zweitsprache“

Im Test „Deutsch als Zweitsprache“ konnten die Schüler 95 Punkte erreichen. Ein Schüler erzielte auch diesen Wert, der niedrigste war 28. Die Leistungen der Schüler verteilen sich wie folgt: 12 % erreichten 28–48 Punkte, 46 % 49–74 Punkte und 42 % 75–95 Punkte. Die hohen Werte dominieren also.

Im Intelligenztest (*Test de Otis*) verteilen sich die Werte anders. 13 % der getesteten Schüler liegen auf der IQ-Skala zwischen den IQ-Werten 70–89, 60 % zwischen den IQ-Werten 90–119 und 27 % zwischen den IQ-Werten 120–160. Bei dieser Häufigkeitsverteilung können wir von einer angenäherten Normalverteilung sprechen mit einer Tendenz zu den höheren Werten. Das Verhältnis der oberen Gruppe zu der unteren Gruppe beträgt etwa 2 : 1.

Vergleichen wir nun die Sprachleistung mit der Intelligenz! Wir gehen davon aus, daß im Normalfall die Intelligenz eines Menschen mit seiner Sprachleistung korreliert, auch in der Zweitsprache. Je höher der IQ eines Schülers ist, desto höher müßte demnach auch seine Sprachleistung sein. Wir wollen nun an Hand der Korrelation beider Werte die Gültigkeit (Validität) unseres Tests überprüfen. Als Kriteriumswert dient der IQ. Den Validitätskoeffizienten haben wir nach der Repräsentativgruppen-Methode berechnet (10). Wir errechneten einen Wert von $r_{tc} = 0,62$. Dieses Ergebnis läßt auf einen mittleren Zusammenhang zwischen Intelligenz und Sprachleistung schließen. Berechnen wir aus diesem Wert noch den Determinationskoeffizienten (11), so können wir feststellen, daß etwa ein Drittel der gesamten Streuung der Ergebnisse durch den Unterschied in der Intelligenz determiniert sind, während zwei Drittel unerklärt bleiben und auf andere Einflüsse wie Fleiß, Motivation und Pflege der deutschen Sprache im Elternhaus zurückgeführt werden müssen.

Damit besitzt der Test für uns eine ausreichende Gültigkeit, um eine sachliche und gerechte Entscheidung für den Schüler beim Übergang von der Primarschule zur Sekundarschule zu treffen.

2.6 Fehleranalyse

„Empirisch gesicherte Aussagen über den Sprachstand von Grund- oder Hauptschülern sind im Deutschen außerordentlich rar“ (12). Wir sahen auch am Beispiel des Wortschatztests vom Verlag J. Beltz, daß der Übertragung von Erfahrungen aus Deutschland, aus der Muttersprachenschule, in die zweisprachige Schule nach Argentinien Grenzen gesetzt sind. Hier wirken sich neben vergleichbaren Lernproblemen die in der Muttersprache erlernten sprachlichen Strukturen störend im Lernprozeß der Zweitsprache aus, weil das bereits aufgebaute System einen Filter darstellt, durch den Neues aufgenommen und mit dem zu Lernenden vermischt wird (13). Das Problem der Interferenz belastet

den Deutschunterricht der zweisprachigen Schulen sehr stark und verlangt eigentlich schon von vornherein eine besondere didaktische und methodische Lernplanung.

Um das Ergebnis des Tests noch durchsichtiger zu machen, wollen wir auch die Fehlerhäufigkeit beschreiben. Der Test sollte die Leistungen der Schüler in den Lernproblemen „Wortschatz“, „grammatische Strukturen“, „Hör- und Leseverständnis“ und „Rechtschreibung“ überprüfen. Die geringste Fehlerquote stellen wir beim Hör- und Leseverständnis fest (21 % und 22 %). Fast alle Schüler waren in der Lage, den Inhalt eines ihrem Alter gemäßen Textes hörend oder lesend zu verstehen. Dagegen ist ihre Vokabelkenntnis nicht so gut. Wörter wie „Künstler“, „Vertrag“, „loben“, „verzeihen“ und „vergnügt“ bereiten ihnen große Schwierigkeiten; sogar das Verb „addieren“ (spanisch: *adicionar*) wird von 50 % der Schüler nicht gelöst! Der passive Wortschatz dieser Schüler ist sicher noch relativ groß (Hör- und Leseverständnis), der aktive, das lexikalische Wissen, ist jedoch schon sehr begrenzt. Die deutsche Sprache dient wohl in den meisten Elternhäusern nur noch zur häuslichen Kommunikation; die „Eroberung der Welt“ geschieht aber in den meisten Fällen mit Hilfe der Umweltsprache Spanisch.

Im Grammatiktest (14) ist der Fehleranteil im Problem „Zusammengesetzte Sätze – Wahl der Konjunktion“ besonders hoch (47 %). Wir erklären uns das damit, daß durch den mündlichen Sprachgebrauch in den Familien, in dem sich die Sprechenden einfacher Aussage-, Feststellungs- und Fragestrukturen bedienen, in denen oft Redeteile ausgespart werden, das grammatische Formbewußtsein nicht gefördert wird, weil es einen Dialog weder stört noch hemmt. Dazu kommen die Interferenzen, die gerade im Strukturbereich bei unseren Schülern zu falschem Transfer führen. Das bestätigt der Fehleranteil von 30 % in der Aufgabengruppe „Wortstellung im Satz“, wo z. B. die einzelnen Prädikats-teile wie in der spanischen Sprache aneinandergereiht werden und nicht die Regel der Endstellung bei mehrteiligem Prädikat angewandt wird. Große Schwierigkeiten bereitet den Schülern die richtige Anwendung der Präpositionen. Hier liegt der Fehleranteil bei 40 %. Vergleichen wir diese Fehlerarten mit denen deutscher Volksschüler (15), so stellen wir fest: Der Fehleranteil ist bei Jungen und Mädchen in den Bereichen Kasus, Konjunktionen, Präpositionen und Genus auch sehr groß, dagegen ist er im Bereich Wortfolge sehr viel niedriger. Dieser Unterschied ist sicher auf die verschiedenen Sprachumwelten zurückzuführen, in der unsere Schüler zum Sprechen in spanischer Sprache motiviert werden, die durch ihre Filterwirkung im syntaktischen Bereich zu vielen Fehlern führt. Der Fehleranteil in der Rechtschreibung macht durchschnittlich 30 % aus. Den Hauptteil haben daran die Wörter „Schwereelosigkeit“, „empfind“, „löste“ und „überhaupt“.

2.7 Didaktische und pädagogische Konsequenzen

Das Testergebnis und die sich daran anschließenden Gespräche in den einzelnen Kollegien ergaben für uns folgende notwendige didaktische und methodische Konsequenzen im Fach „Deutsch als Zweitsprache“:

Der Begriff „Deutsch als Muttersprache“ sollte für den Deutschunterricht nur noch in Expertenschulen gebraucht werden, weil er zu falschen didaktischen Überlegungen führt, die dem Sprachvermögen der deutschsprechenden Schüler in einer andersartigen Umwelt nicht gerecht wird; stattdessen sollte man den Begriff „Deutsch als Zweitsprache“ gebrauchen, weil er von der muttersprachlichen Vorstellung befreit und den Blick für die besondere Situation einer Sprachinsel schärft.

Im Fach „Deutsch als Zweitsprache“ sollte die Sprecherziehung im Vordergrund stehen, besonders in der Grundschule, aber auch darüber hinaus bis ins 7. und 8. Schuljahr (16). Dieser didaktische Ansatz macht die Sprache der Schüler zum Ausgangsmaterial der Spracharbeit und nicht die „künstliche“ Sprache eines deutschen Sprachbuches. Für die notwendige Lernplanung können anfangs der Elementarwortschatz der deutschen Fibel und die in ihnen vorkommenden Strukturen die Basis bilden (17).

Außerdem sollten die Verlage von Sprachbüchern oder Arbeitsgruppen von Lehrern dafür gewonnen werden, den Elementarwortschatz der Sprachbücher und ihre Grundstrukturen zusammenzustellen, damit der Sprachunterricht in diesen Bereichen progressiv geplant werden kann und die gelernten Inhalte wirklich gefestigt werden können und zum aktiven Sprachschatz der Schüler werden. Allerdings müßte man sich dazu in einer Region auf ein bestimmtes Sprachbuch geeinigt haben. Gleichzeitig wäre diese Arbeit eine hervorragende Grundlage für die Entwicklung von Pattern Drills, mit deren Hilfe in der Klasse oder im Sprachlabor die grammatischen Probleme gut geübt und gefestigt werden können (18). Wir sind davon überzeugt, daß nur die Übernahme von Methoden des Fremdsprachenunterrichts der Spracherweiterung und -sicherung dient. Dadurch werden die Schüler auch zur Weiterarbeit motiviert, weil wir ihnen notwendige Lernerfolge verschaffen, die sie auch zur erwünschten Sprachanwendung ermuntern.

Wir sehen in dieser Arbeit aber auch noch einen großen pädagogischen Wert. Indem die Schüler den Eindruck gewinnen, daß der Lehrer an „ihrer“ deutschen Sprache arbeitet, nicht den, daß er ihnen eine zweite Muttersprache einpflanzen will, helfen wir ihnen, sich als argentinische Schüler mit ihrer Zweisprachigkeit zu identifizieren. Vor allem müssen auch alle wertenden Vergleiche zwischen den beiden Kulturen unterbleiben, weil sie den Prozeß der Ichfindung gefährden oder unverantwortlich belasten. Der ausschließlich muttersprachliche Denkansatz verleitet häufig die Lehrer zu falschen Schlüssen von der sprachlichen Leistung in der Zweitsprache auf die Intelligenz der Schüler, zu falschem Vergleich zwischen der Leistung deutscher Schüler und der deutschsprachiger Schüler im Ausland. Oft entwickeln sich aus diesem Fehlverhalten Lernhemmungen und Disziplinschwierigkeiten, die dem Lernziel, die deutsche Sprache dieser Schüler zu erhalten und zu entwickeln, nicht dienen. Die falsche Lernzieltaxonomie führt bei vielen Schülern zu einer ständigen Überforderung, die sie, aber auch ihre Lehrer frustriert.

Der Erfolg des Deutschunterrichts (Deutsch als Zweitsprache) hängt wesentlich davon ab, ob der Lehrer fähig und willens ist, mit Hilfe deskriptiver Methoden den Sprachstand seiner Schüler zu erfassen und davon ausgehend den Unterricht zu planen. Normative Gesichtspunkte (z. B. deutsche Lernpläne) können dabei zur Standortbestimmung dienen, sie können Korrektiv sein, sie können aber nicht als Lernplan selbst dienen.

3. Beschreibung des Sprachtests für „Deutsch als Fremdsprache“

3.1 Grundlagen und Bedingungen

Die Grundlage für den Test „Deutsch als Fremdsprache“ bildete die deutsche Bearbeitung des Sprachwerks „Vorwärts“ von „The Nuffield Foundation“, davon insbesondere das Sprachmaterial der Lektionen 19–25. Lektion 25 war 1974 die obere Grenze für diesen Test, weil der größte Teil unserer 6. Klassen im 1. Schulhalbjahr das Sprachwerk bis zu dieser Lektion erarbeitet hatte. Die organisatorischen Bedingungen für diesen Test sind die gleichen wie für den Test „Deutsch als Zweitsprache“.

3.2 Struktur des Tests

Die Struktur dieses Tests entspricht der des zweitsprachlichen Tests. Er besteht aus 10 Aufgabengruppen, deren Zusammenstellung nach folgendem Schlüssel erfolgte: Wortschatz 30 %, Hör- und Leseverstehen 25 %, grammatische Strukturen 35 % und Rechtschreibung 10 %. Wir glauben, damit der Zielsetzung des Sprachwerks „Vorwärts“ gerecht zu werden (19).

Im Test der grammatischen Strukturen überprüfen wir die Lernprobleme: Gebrauch von Präpositionen im Raum- und Zeitverhältnis, von Lokal- und Modaladverbien und der Konjunktion „denn“ als Füllwort, die Deklination der bestimmten Artikel im Singular, die Wortstellung im Satz, dabei die Stellung des Verbs (Spitzen-, Zweit- und Endstellung), die Konjugation von starken und schwachen Verben im Präsens. Die Texte für das Hör- und Leseverstehen und für die Rechtschreibung sind den Lesetexten von „Vorwärts“ entnommen.

Die Formen der Aufgaben und die Durchführung des Tests entsprechen denen des Tests für „Deutsch als Fremdsprache“ (20).

3.3 Ergebnisse des Tests

Im Test „Deutsch als Fremdsprache“ konnten die Schüler 85 Punkte erreichen. Die höchste erzielte Punktzahl war 83, die niedrigste 32. Die Leistungen der Schüler verteilen sich dazwischen wie folgt: 11 % von ihnen haben 32–48 Punkte, 32 % 49–66 Punkte und 57 % 67–83 Punkte. Diese Häufigkeitsverteilung ist sehr rechtsgipflig, verhält sich doch die obere Leistungsgruppe zur unteren auch wie 5 : 1. Ganz anders verteilen sich die Intelligenzquotienten dieser Schüler: 12 % von ihnen haben einen IQ von 70–89, 66 % einen von 90–119 und 22 % einen von 120–140. Hier kann man von einer angenäherten Normalverteilung der Werte sprechen, deren obere Gruppe sich zur unteren wie 2 : 1 verhält. Die Korrelation beider Häufigkeitsverteilungen ist sehr gering. Der Koeffizient beträgt auch nur $r_{to} = 0,30$! Das bedeutet einen Determinationskoeffizienten von 9 %, d. h. nur 9 % der gesamten Streuung werden durch die Unterschiede in der Intelligenz determiniert, während 91 % der Streuung im Sprachtest unerklärt bleiben und auf andere Einflüsse zurückgeführt werden müssen.

Wir erklären uns den geringen Zusammenhang damit, daß die Schüler mit normaler oder geringer Intelligenz, aber sehr hohen Punktwerten keine echten Fremdsprachenschüler sind. Die Einzelauswertung zeigte, daß sie noch Deutschkenntnisse aus ihrem Elternhaus mit in die Schule bringen und dadurch eine höhere Sprachfähigkeit als ihre fremdsprachigen Klassenkameraden mit höherer Intelligenz besitzen.

3.4 Fehleranalyse

Der Test sollte die Leistungen der Schüler in den Lernproblemen Wortschatz, grammatische Strukturen, Hör- und Leseverständnis und Rechtschreibung überprüfen. Die geringste Fehlerquote stellten wir im Bereich der Rechtschreibung fest (14 %). Das ist insofern erstaunlich, weil „Vorwärts“ als audio-visueller Sprachkurs nicht das Schreiben, sondern das Hören, Verstehen und Sprechen in den Vordergrund stellt, die Rechtschreibung also keinen hervorragenden Platz einnimmt. Es folgen mit einer Fehlerquote von 16 % und 15 % das Hör- und Leseverstehen. Die Schüler waren fast alle in der Lage, die beiden Texte hörend oder lesend zu verstehen. Auch der Wortschatz wurde in der Regel gut beherrscht, die Fehlerquote war 25 %. Schwierigkeiten bereitete den

Schülern im grammatischen Teil die Flexion der Artikel. Diese Teilaufgabe wird zu beinahe 50% nicht richtig gelöst. Wenn auch dieses Lernproblem in allen Strukturen ständig geübt und angewandt wird, so sind die Schüler doch nicht fähig, es in einer Einzelaufgabe zu bewältigen.

Zusammenfassend können wir für den Test „Deutsch als Fremdsprache“ sagen: Das Ergebnis erlaubt uns eine sachliche Auswahl der Schüler für unsere fremdsprachigen Klassen. Dem Intelligenztest kommt dabei eine größere Bedeutung zu als im zweitsprachlichen Test, damit die rein fremdsprachigen Schüler gegenüber den noch etwas Deutsch sprechenden nicht benachteiligt werden. Vielleicht kann man den Lernprozeß der Schüler, die einen IQ von 110–149 und 67–83 Punkte haben, so fördern, daß sie zu Beginn des 4. Sekundarschuljahres gemeinsam mit den Schülern aus der Gruppe „Deutsch als Zweitsprache“ unterrichtet werden können, zumindest in den Fächern, in denen die deutsche Sprache Medium zur Erarbeitung von Inhalten ist.

Ein besonderes Problem sind für uns die Schüler, die aus ihrem Elternhaus mit wenigen und oft fehlerhaften Sprachkenntnissen in unsere Schule kommen und die deshalb nicht mehr an dem Lehrgang für „Deutsch als Zweitsprache“ teilnehmen können. Sie bestehen aber häufig den Fremdsprachentest auch bei normaler Intelligenz recht gut, weil sie den fremdsprachigen Schülern mit ihrem lexikalischen Wissen und im Hör- und Leseverständnis überlegen sind. Später zeigt sich dann aber, daß ihre Schwächen im fremdsprachlichen Kurs nur schwer korrigiert werden können. Vor allem ihre grammatischen Schwächen treten bei zunehmendem Transfer aus den gegebenen Strukturen ins freie Sprechen immer mehr zutage. Hier helfen nur gezielte Übungen (Pattern Drills) im Sprachlabor oder in der Klasse, die mit Hilfe des Lehrwerks „Vorwärts“ sehr gut entwickelt werden können, weil im Lehrerhandbuch die Vokabeln und Satzstrukturen zusammengestellt sind.

4. Konsequenzen für die Organisation des Deutschunterrichts

Die Tests sollen das Aufnahmeverfahren in unsere Schule versachlichen. Sie dienen gleichzeitig als Kriterium für die Einteilung der Klassen und liefern durch die Fehleranalyse differenzierte Aussagen über das Sprachvermögen unserer Schüler. Für die Leistungsbewertung berechneten wir die Prozentrangwerte, um jede Einzelleistung auf ihre Gruppe bezogen beschreiben zu können. Die untere Leistungsgrenze legten wir auf der Normskala durch die Notenverteilung nach Ebel (21) fest. Der Vorzug dieses Verfahrens besteht darin, daß es die Intelligenz des Schülers bei der Berechnung mit einbezieht und dadurch die Häufigkeitsverteilung der Noten mit der durchschnittlichen Intelligenz der Gruppe korreliert. Bestanden haben die Aufnahmeprüfung nun alle die Schüler, die eine normale oder höhere Intelligenz und eine ausreichende oder bessere Sprachleistung nachweisen. Konkret heißt das, daß wir Schüler mit einem IQ von 90 und höher und mit einem Prozentrangwert von PR 10 an aufnehmen. Die beiden Werte zeigen deutlich, daß die Leistungen innerhalb der zwei Sprachgruppen sehr stark voneinander abweichen: in „Deutsch als Zweitsprache“ von IQ 90–160 und PR 10–100, in „Deutsch als Fremdsprache“ von IQ 90–140 und PR 10–100. In beiden Gruppen lernen normal- und hochbegabte Schüler miteinander, d. h., von den Ergebnissen der Sprachtests her gesehen, Schüler, die eine um 90% bessere Leistung als manche Kameraden erreicht haben.

Anfangs haben wir die Klassen so zusammengestellt, daß die Schüler der einzelnen Primarschulen zusammenblieben, um bestehende Schulfreundschaften nicht zu trennen. Inzwischen glauben wir jedoch, daß es für eine entsprechende Förderung des sehr unterschiedlichen Sprachvermögens unserer Schüler richtiger ist, wenn wir je zwei Leistungskurse im Unterricht für „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“ einrichten. Wenn wir unsere Ziele erreichen wollen, die fremdsprachigen Schüler nach drei Jahren Sekundarunterricht wenigstens teilweise in den zweitsprachlichen Unterricht zu integrieren, dann müssen wir mit den leistungsstärkeren schneller arbeiten als bisher sowie ihren Wortschatz und ihre grammatischen Kenntnisse über den Grundkurs hinaus erweitern und sichern. Außerdem zeigt die Fehleranalyse die Notwendigkeit, Förderkurse für schwächere Schüler einzurichten, um die Diskrepanz zwischen den unterschiedlichen Leistungsgruppen zu verringern oder wenigstens nicht größer werden zu lassen.

Beide Tests können in ihrer Validität und Reliabilität noch verbessert werden. Wir sind aber schon jetzt davon überzeugt, daß sie unsere Entscheidungen über den weiteren Bildungsweg unserer Schüler versachlicht und damit gerechter gemacht haben, daß uns ihre Ergebnisse außerdem Entscheidungshilfe bei der Differenzierung leisten und daß sie schließlich ein notwendiges Korrektiv für die Lernzielplanung im Fachbereich Deutsch sind.

Anmerkungen:

- ¹ W. Wiczerkowski, *Erwerb einer zweiten Sprache im Unterricht*, Hannover 1971.
- ² a. a. O., S. 52.
- ³ a. a. O., S. 52.
- ⁴ Test de Otis (para escolaridad primaria), beschrieben in: A. Villaverde, *Psicología pedagógica*, Buenos Aires, o. J.
- ⁵ R. Lado, *Testen im Sprachunterricht*, München 1971, S. 36.
- ⁶ *Grundwortschatz Deutsch*, hg. H. Oehler u. C. Heupel, Stuttgart 1968.
- ⁷ J. Kamratowski, K. J. Penne, J. Schneider, *Informelle Sprachtests*, Berlin 1970.
- ⁸ H. Messelken, *Empirische Sprachdidaktik*, Heidelberg 1971.
- ⁹ *Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*, hg. H. Steger, Bonn 1972.
- ¹⁰ G. A. Lienert, *Testaufbau und Testanalyse*, Weinheim 1969³, S. 283 ff.
- ¹¹ *Tests für die Schulpraxis*, hg. von K. Ingenkamp, Weinheim 1973³, S. 156 ff.
- ¹² H. Messelken, a. a. O., S. 59, für die zweisprachigen Schüler siehe W. Wiczerkowski, a. a. O.
- ¹³ Th. Lewandowski, *Linguistisches Wörterbuch*, Bd. 1, Heidelberg 1973, S. 291.
- ¹⁴ Siehe Seite 3 und 4.
- ¹⁵ H. Messelken, a. a. O., S. 59 ff.
- ¹⁶ E. Wolfrum, *Taschenbuch des Deutschunterrichts*, Eßlingen 1972, S. 34 ff. und C. Winkler, *Deutsche Sprechkunde und Sprecherziehung*, Düsseldorf 1969².
- ¹⁷ H. Meier, *Deutsche Sprachstatistik*, 2 Bde., Hildesheim 1964, H. Messelken, a. a. O., W. Schultze, *Der Wortschatz in der Grundschule*, o. J.
- ¹⁸ *Anleitungen für die Herstellung von Pattern Drills und die Arbeit im Sprachlabor*: E. M. Stack, *Das Sprachlabor im Unterricht*, Berlin 1969.
- ¹⁹ „Vorwärts“, *Einführung in das Gesamtwerk (Stufe 1—5)*, Bonn, o. J., S. 2 ff.
- ²⁰ Ebd. S. 4.
- ²¹ G. Rapp, *Messung und Evaluierung von Lernergebnissen in der Schule*, Bad Heilbrunn 1975, S. 168.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – teilt mit:

Funktionsstellen

Folgende Funktionsstellen sind zu besetzen:

1. Stelle des Leiters der Deutschen Schule Guayaquil/Ecuador zum 1. 2. 1977 durch einen OStR/StD
2. Stelle des Leiters der Deutschen Abteilung der Deutschen Schule Arequipa/Perú zum 15. 3. 1977 durch einen StR/OStR (Fächerverbindung: Deutsch/Englisch oder Deutsch/Französisch)

Änderungen von Zonenzuteilungen und Kaufkraftausgleichen

Stand: 22. März 1976

Schweden	ab 1. 11. 1975	II/20
Dänemark	ab 1. 4. 1976	I/15
Obervolta	ab 1. 5. 1975	X/40
	ab 1. 8. 1975	X/45
Niger	ab 1. 10. 1975	X/45

Deutschlandkunde

Im Max Hueber Verlag, 8045 Ismaning, ist ein Lese- und Übungsbuch mit deutschlandkundlichem Akzent für den fremdsprachlichen Deutschunterricht erschienen:

„Im Spiegel der Presse“, Band 1
von Albert Schmitz und Edith Schmitz
(Best.-Nr. 1242)

Auf 96 Seiten werden nach einer Einführung in das Thema „Die Tageszeitungen in der Bundesrepublik Deutschland“ 16 bedeutende deutsche Tageszeitungen vorgestellt. Unter dem Kopf jeder Zeitung werden aus ihren Veröffentlichungen ein bis zwei Texte, vereinzelt auch Anzeigen, Karikaturen u. a. wiedergegeben. Es folgen Informationen über die Erscheinungsweise, die Auflagenhöhe, den Verlag, das Gründungsjahr und die allgemeine politische Richtung; außerdem werden die Zeitungen kurz charakterisiert.

Fragen zum Inhalt der Zeitungstexte, Diskussionsfragen, Wortschatz- und Strukturübungen sowie Erläuterungen zum Text, die sich auf Wortschatz und Idiomatik beziehen, zeigen Möglichkeiten zur Arbeit mit diesem Buch im fremdsprachlichen Deutschunterricht für Fortgeschrittene. Ein Schlüssel zu den Sprachübungen erlaubt dem Schüler, einige der Ergebnisse seiner Arbeit selbständig zu überprüfen.

Wegen seines sprachlichen und inhaltlichen Niveaus dürfte das Buch i. allg. nur in der Oberstufe (Sekundarstufe II) der deutschen Auslandsschulen einzusetzen sein.

Der Verlag kündigt die Veröffentlichung eines zweiten Lese- und Übungsbuches unter dem gleichen Titel an. Es soll sich mit Wochenzeitungen und Illustrierten befassen.

Fachadreßbuch von Lehr- und Lernmittelfirmen

Der Verlag Rombach und Co. GmbH., Adreßbuchverlag, 7800 Freiburg i. Br., Lörracher Straße 3, hat die 2. Auflage des „Weltadreßbuches der Lehr- und Lernmittelfirmen PAIS“ herausgegeben.

„PAIS enthält über 14 000 Anschriften von Lehr- und Lernmittelfirmen aus 104 Ländern. Nach dem Erscheinen der 1. Ausgabe im Jahre 1975 haben den Verlag zahlreiche Hinweise und Anregungen aus allen Ländern der Erde erreicht, die in der 2. Ausgabe berücksichtigt werden konnten.“ (Verlagsprospekt)

PAIS kann zum Preis von 48,- DM zuzügl. Porto beim Verlag Rombach in Freiburg bestellt werden.

Mitteilung der FO-Oldenburg

Der Leiter der FO-Oldenburg, Herr Prof. Dr. H. E. Wittig, bittet die Schulen um Zusendung von Jahresberichten, Festschriften und Schülerzeitungen an folgende Adresse:

Forschungsstelle für das Auslandsschulwesen (FO)
Ratsherr-Schulze-Straße 7
Universität Oldenburg
Postfach 943
2900 Oldenburg i. O.

Die FO verfügt über eine umfangreiche Dokumentation zum Bereich Auslandsschulwesen, die Studierenden und Interessenten zugänglich ist. – In diesem Zusammenhang erfolgt der Hinweis auf eine Bibliographie wissenschaftlicher Arbeiten zur Thematik des Auslandsschulwesens, die kürzlich in der Zeitschrift „Pädagogik und Schule in Ost und West“, Schöningh-Verlag, Paderborn, München, Wien, Heft 1/76 von Gerhard Lange veröffentlicht worden ist.

Hinweis auf Vorwärts-Prospekt

Die Gilde-Buchhandlung hat einen neuen VORWÄRTS-Prospekt herausgegeben, der den Rahmen eines allgemeinen Werbeprospekts insofern sprengt, als auf den Seiten 3 bis 48 eine ausführliche Beschreibung des Gesamtwerkes und seiner Konzeption erfolgt. Die Lektüre des Prospekts wird insbesondere den Lehrern empfohlen, die erstmalig VORWÄRTS-Unterricht übernehmen.

Nach Auskunft der Gilde-Buchhandlung, Bonn, ist jeder Schule ein Exemplar dieses Prospekts zugestellt worden.

Rücksendung von Empfangsbestätigungen

Anfang des Jahres wurden nach besonderem Verteiler den Schulen, Regionalfachberatern und Reiselektoren vier Broschüren übersandt. Es handelt sich dabei um:

1. Bericht der Enquete-Kommission Auswärtige Kulturpolitik
2. Deutsch als Fremdsprache, Band 3

3. Gernot Gillich: Lernprogramme im Selbstunterricht

4. Verzeichnis der Lernprogramme

Jeder Sendung lag ein Vordruck zur Empfangsbestätigung bei. Die Zentralstelle bittet, falls dies zwischenzeitlich noch nicht geschehen ist, die Empfangsbestätigungen ausgefüllt und unterschrieben zurückzusenden.

Lehrgang für kanadische Deutschlehrer

Die Zentralstelle führt in der Zeit vom 27. 6. bis 10. 7. 76 einen Fortbildungslehrgang für kanadische Deutschlehrer in der Theodor-Heuß-Akademie, Gummersbach, durch. Im Mittelpunkt dieser Tagung wird der Themenbereich Didaktik und Methodik des Faches Deutsch als Fremdsprache stehen. Es nehmen insgesamt 25 Deutschlehrer aus den Provinzen Ontario, Saskatchewan und British Columbia teil, die an Regierungs- und Sonntagschulen unterrichten.

Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK

175. Plenarsitzung der KMK

Die Kultusminister und -senatoren der Länder traten am 8./9. April 1976 in München zu ihrer 175. Plenarsitzung zusammen. Der Präsident der Kultusministerkonferenz, Kultusminister Professor Dr. Wilhelm Hahn (Baden-Württemberg), konnte die Sitzung aus dienstlichen Gründen nur zeitweilig leiten; während seiner Abwesenheit wurde er vom 1. Vizepräsidenten der Kultusministerkonferenz, Kultusminister Hans Krollmann (Hessen), vertreten.

In einer einstimmig beschlossenen *Erklärung* zur bildungspolitischen Situation brachten die Kultusminister und -senatoren der Länder ihre Entschlossenheit zum Ausdruck, im Geist des kooperativen Föderalismus sowie in sachlicher und vertrauensvoller Zusammenarbeit miteinander und mit dem Bund die bestehenden Schwierigkeiten und bevorstehenden großen Aufgaben im Bildungsbereich zu bewältigen. Auch in schwieriger gewordenen Zeiten bleibt es ihr Ziel, das Bildungssystem strukturell und inhaltlich weiter zu entwickeln. Um dieses Ziel zu erreichen, unterstrichen sie die Notwendigkeit, der Bildungspolitik im Feld der wichtigsten Staatsaufgaben einen vorrangigen Platz zu sichern.

Zu den Schwerpunkten der Sitzung gehörten die Beratungen über die *Neuordnung der Hochschulzulassung*. Nach § 72 des Hochschulrahmengesetzes ist das bisherige Zulassungsrecht des Staatsvertrages zum Wintersemester 1977/78 an die neuen Vorschriften des Gesetzes anzupassen. Die Minister trafen zu diesem Zweck im einzelnen die folgenden grundsätzlichen Entscheidungen, die nunmehr vom Verwaltungsausschuß der Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen bei der Neufassung der Vergabeordnung zum Wintersemester 1977/78 zugrunde zu legen sind:

1) Bildung von Vorabquoten bei der Zulassung

Nach dem Hochschulrahmengesetz sind bis zu 30 vom Hundert der Studienplätze für Fälle außergewöhnlicher Härte, für Berufe mit besonderem öffentlichen Bedarf, für Aus-

länder, für Übergänger nach dem Grundstudium an einer Fachhochschule und Bewerber für ein Zweitstudium vorzubehalten. – Die Kultusminister setzten diese Vorabquoten auf 25 vom Hundert fest und berücksichtigten dabei die einzelnen Gruppen wie folgt:

bei den sogenannten „harten“ numerus-clausus-Fächern Medizin, Zahnmedizin, Tiermedizin, Pharmazie

12 v. H. für Härtefälle

6 v. H. für Ausländer

1 v. H. für Übergänger

2 v. H. für Zweitstudenten

4 v. H. für Berufe mit besonderem öffentlichen Bedarf

bei allen übrigen Fächern

12 v. H. für Härtefälle

8 v. H. für Ausländer

2 v. H. für Übergänger

3 v. H. für Zweitstudenten

2) Gewichtung von Abiturnoten, Einführung einer Mischquote sowie einer Bandbreite bei den Noten

Die Fragen der Gewichtung von Abiturnoten, der Einführung einer Mischquote aus Qualifikation und Wartezeit sowie einer Bandbreite bei den Noten für die Leistungszulassung sind nach Auffassung der Kultusminister noch nicht entscheidungsreif und müssen daher in den Gremien der Kultusministerkonferenz weiterberaten werden.

3) Besondere Berücksichtigung beruflicher Qualifikationen bei der Wartezeit

Für eine abgeschlossene *Berufsausbildung* vor dem Erwerb der Studienqualifikation ist eine zeitliche Vergünstigung von 2 Jahren und für eine abgeschlossene *Berufsausbildung nach* dem Erwerb der Studienqualifikation eine Vergünstigung von 6 Monaten bei der Wartezeit vorgesehen. Eine dreijährige *Berufstätigkeit* nach dem Erwerb der Studienqualifikation soll zu einer Vergünstigung von ebenfalls 6 Monaten führen.

An diesen Beratungen zur Neuordnung der Hochschulzulassung haben der Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft Professor Dr. Jochimsen, der Präsident der Westdeutschen Rektorenkonferenz Professor Dr. Knopp und der Vorsitzende des Beirates der Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen Professor Dr. Scheer teilgenommen.

(gekürzt)

Persönliche Nachrichten

Erst jetzt erfahren wir, daß

Max Tepp

Träger des Bundesverdienstkreuzes 1. Kl.

am 5. April 1975 in Buenos Aires gestorben ist. Am 12. Juni 1891 in Hamburg geboren, gründete der junge Lehrer 1919 mit Fritz Jöde zusammen in Hamburg die Wendeschule.

(Über diese Schule und den „Wendekreis“ hat Tepp in Heft 7-8/1966 unserer Zeitschrift berichtet.) 1924 ging der unruhige Pädagoge nach Argentinien, wo er an verschiedenen deutschen Schulen unterrichtete, so von 1930 bis 1944 an der Goethe-Schule in Buenos Aires; von 1948 bis 1956 leitete er die Pestalozzi-Schule. Daneben veröffentlichte er zahlreiche pädagogische Arbeiten und schrieb Tanzspiele und Erzählungen, auch in spanischer Sprache. Mit ihm

verliert die Auslandspädagogik eine ihrer markantesten Persönlichkeiten.

Viele seiner Schüler und Kollegen werden sich seiner in Dankbarkeit erinnern.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Werner Golde 70 Jahre

Am 7. Juli wird einer der Pioniere deutscher Auslandsscholarbeit in Südamerika 70 Jahre alt: Werner Golde, dessen Wirken in Oruro, La Paz und in Lima bei seinen Mitarbeitern und Schülern unvergessen ist. Nach seiner Rückkehr als Oberschulrat bei der Landesregierung in Düsseldorf tätig, trat er 1971 in den Ruhestand, aber noch immer ist der Einsatz für die Verbreitung der deutschen Sprache sein Anliegen. Allwöchentlich fährt er von Bielefeld nach Iserlohn, um an der dortigen Zweigstelle des Goethe-Instituts zu unterrichten.

Wir wünschen dem Unermüdlichen weiterhin Kraft und Ausdauer für seinen Einsatz, Gesundheit und Wohlergehen im Kreis der Familie in Bielefeld Senne I, Am Waldbad 53.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Studiendirektor Clemens Schneider 60 Jahre

Am 3. Juni 1976 vollendet Studiendirektor Clemens Schneider in 6550 Bad Kreuznach, Ellerbachstraße 13, das 60. Lebensjahr. 1916 in einem Forsthaus geboren, legte er 1935 die Reifeprüfung ab, studierte 1936–1939 Philosophie an der Hochschule zu Bamberg, nahm 1940–1945, zuletzt als Oberleutnant d. R., bei den Panzergrenadiern am Rußlandfeldzug teil und studierte 1946–1949 an der Universität Tübingen Deutsch, Französisch, Geschichte und katholische Religion. Von 1949–1955 war er Studienreferendar, -assessor und -rat in Bad Kreuznach, 1955–1959 *Leiter der Deutschen Schule Den Haag (Niederlande)*, 1960–1966 *Vizedirektor der Europäischen Schule Varese (Italien)*, 1966–1969 Oberstudienrat in Bad Kreuznach, 1970–1973 *an der Deutschen Abteilung des Privatschulsystems in Feldkirch (Österreich)* und wirkt seit 1973 als Studiendirektor wieder im heimatischen Bad Kreuznach. Als Mitglied des VdLiA seit 1955, als Referent auf der 2. Hauptversammlung des VdLiA 1956 in Mainz und bei den Vorbereitungskursen des Auswärtigen Amtes auf Gut Burg bei Stuttgart, auf dem Sonnenberg, in Kassel und auf der Hegge sowie durch seine rege, wert-

volle Mitarbeit an unserer Zeitschrift, für die wir ihm viel Dank schulden, ist er zahlreichen Auslandslehrern bekannt. Wir wünschen Clemens Schneider von ganzem Herzen auch in seinem neuen Lebenslustrum Gesundheit, Glück im häuslichen Bereich, weitere Erfolge im Beruf und die verdiente Anerkennung.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Hinausgegangen:

Europa:

Kampschulte, Helmut, OStR 5300 Bonn, Kurfürstenstr. 57 DFG Lycée Hoche Versailles

Asien:

Roscheck, Manfred, Dr.OStR 5000 Köln 41, Bachemer Str. 41 PH Ankara/Türkei üb. Dt. Botschaft

Karg, Klaus, VL 4057 Brüggen 1, Herrenlandstr. 7 Amani-Oberrealsch. Kabul/Afghanistan

Kolberg, Benno, ROL 7260 Calw, Eduard-Conz-Str. 44 do.

Petter, Werner, FachOL 7071 Böbingen/Rems, Altblickweg 15 do.

Australien:

Hillebrand, Horst, OStR 4970 Bad Oeynhausen 2, Siriusweg 12 Regionalfachberater für Südastralien Adelaide, über GK Melbourne

Becker, Arno, OStR 6100 Darmstadt-Eberstadt, Schillerstr. 11 Päd. Berater für Victoria, Melbourne, üb. GK Melbourne

Ludewig, Jürgen, RegDir 2970 Wilhelmshaven, Baugrodenstr. 44 Regionalfachberater für Queensland, Brisbane über GK Sydney

Afrika:

Klappach, Armin, StR 5440 Mayen, Alleestr. 6 Reg. Schule Kampala/Uganda

Blänkner, Werner, StD 5960 Olpe, Gartenfelderstr. 26 ENS Jaunde üb. Dt. Botschaft Jaunde/Kamerun

Fehling, Anneliese, L 2000 Hamburg 54, Baselsweg 22 DHP Windhoek/SWA

Hagmann, Roland, OL 7091 Hohenberg, Schule do.

Kalpen, Ingo, RSL 3000 Hannover-Döhren, Helenenstr. 32 do.

Rumpf, Siegmund, Heimerz 1000 Berlin 27, Stolpmünder Weg 47 do.

Widmann, Dieter, StR 8798 Bad Brückenau 1, Hochwaldstr. 18 do.

Wild, Gerhard, SozArb. grad. 5450 Neuwied
23, Heimstr. 33-50 Priv. Sch. Karibib
Schiffer, Jürgen, ROL 7143 Vaihingen/Enz,
Steinbeisstr. 24 DS Kapstadt
Kresse, Christian, OStR 2057 Reinbek, Hebelstr. 13 DS Johannesburg
Appel, Rainer, StR 4670 Lünen, Weidenkamp
11 DS Pretoria
Stiller, Arnulf, L 3044 Dorfmark, Heesterhof 8
DS Hermannsburg

Amerika:

Harbauer, Arno, StR 8765 Erlenbach, Pfalzstr. 19 DS Managua/Nicaragua
Grunert, Jürgen, L 6650 Homburg/Saar, Kaiserstr. 46 do.
Goetzke, Rita, Erz 5307 Wachtberg-Gimmersdorf, Ließemer Str. 6 Humboldtschule San José/Costa Rica
Kühn, Roswitha, StR 5430 Montabaur, Rheinstr. 40 do.
Meyer, Roger, VL 4930 Detmold 19, In der Fried 5 Erz. Experte im peruan. Unterrichtsm. Lima/Perú
Schlegel, Rolf, OStR 4923 Extertal 1, Hohen-sonne 11 Erz. Experte im peruan. Unterrichtsm. Lima/Perú
von Franqué, Arne, StD 4223 Voerde, Bahnhofstr. 7a DS La Paz/Bolivien
Köbele, Jochen, L 1000 Berlin 45, Kopernikusstr. 2 DS Santa Cruz/Boliv.
Speiser, Monika, StD 8415 Nittenau, Fischbacher Str. 40 DS Sucre/Boliv.
Helm, Richard, StD 8000 München 60, Faistenlohestr. 32 Schulverb. Santiago de Chile
Groll, Hans L., OStR 2800 Bremen, Th.-Storm-Str. 3 Schulverb. Valparaíso
Werner, Fritz, StR 2800 Bremen, Kopenhagener Str. 159 do.
Rothe, Elvira, RL 7890 Waldshut, Eschbacher Str. 90 DS La Unión/Chile
Eichele, Volker, RL 7858 Weil am Rhein, Gleiwitzer Weg 14 Dt. Goethe-Schule Buenos Aires
Klinker, Dieter, OStR 7204 Wurmlingen, Karlstr. 16 do.
Bellinghausen, Claus, VL 5179 Heppendorf, Am Dorfplatz 11 DS Montevideo
Günther, Rolf, OStR 2420 Eutin-Fissau, Dorfstr. 42 Lehrerseminar Filadelfia/Paraguay

Bachmann, Dieter, StD 1000 Berlin 37, Hochsitzweg 31 Col. Visconde de Porto Seguro, São Paulo/Brasilien

Hannack, Dieter, StR 8012 Ottobrunn, Kleiststr. 20 do.

Kandler, Udo, StR 8392 Walldkirchen, Dreissesselstr. 12 do.

Karlshaus, Ralf G., OStR 5060 Bensberg-Refrath, An der Wasserdelle 23 do.

Laumann, Detlev, RSL 4460 Nordhorn, Stadtring 24 do.

Wirth, Harald, L 2800 Bremen, Schwachhauser Ring 25 do.

Neulen, Georg, StD 5160 Düren, Im Eschfeld 38 Colegio Humboldt São Paulo

Schädel, Martin, HL 2400 Lübeck, Wakenitzufer 36 do.

Aus aller Welt

Deutschland

Seminar „Fachdidaktik Deutsch als Fremdsprache“

Afrikanische Germanisten an der Universität des Saarlandes

Am selben Tag, da in München der erste Lehrstuhl für das Fach „Deutsch als Fremdsprache“ eingerichtet wurde, am 3. März 1976, begann an der Universität Saarbrücken ein zehntätiges Seminar „Fachdidaktik Deutsch als Fremdsprache“ für afrikanische Germanistikstudenten, die nach dem französischen Studiensystem in Saarbrücken oder in Afrika den ersten Teil ihrer Studien mit der *licence* abgeschlossen haben und sich auf ein weiteres Examen vorbereiten.

Das Seminar hatte als erstes seiner Art in der Bundesrepublik experimentellen Charakter. Es wurde unter der Leitung von Dr. Wolfgang Zimmer von der Universität des Saarlandes in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Akademischen Austauschdienst und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen geplant und hatte zum Ziel, die Afrikaner auf den Übergang zwischen Universitätsstudium und einem einmonatigen Praktikum an Saarbrücker Gymnasien vorzubereiten. Die Afrikaner werden im August in ihre Heimatländer zurückkehren, um dann in Togo, Senegal, Dahomey und der Elfenbeinküste Deutsch als Fremdsprache an

ihren Oberschulen zu unterrichten. Sie lösen dabei deutsche und französische Deutschlehrer ab, die bisher dort tätig waren.

Das Seminar brachte ein ausgewogenes Programm theoretischer Erörterungen und praktischer Einübungen, unter anderem die Einführung der Studenten in das Lehrwerk „Yao lernt Deutsch“ durch den Autor Manfred Schroeder und Unterrichtsversuche der Afrikaner mit dieser Methode am Deutsch-Französischen Gymnasium Saarbrücken sowie die Vorstellung von Unterrichtsmethoden im Fremdsprachenunterricht am Privaten Katholischen Gymnasium in Saarbrücken.

Das Seminar gehörte zum „Deutschprogramm für das frankophone Afrika“, dessen Ziel ein effizienter Deutschunterricht an afrikanischen Oberschulen ist. An dem Programm sind unter der Federführung des Auswärtigen Amtes die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln, der DAAD, das Goethe-Institut und die Universität Saarbrücken beteiligt. Durch den Ausbau der bereits bestehenden Deutschabteilungen an den afrikanischen Universitäten Dakar, Lomé und Abidjan und an mehreren Lehrerbildungsanstalten, durch die Betreuung der afrikanischen Deutschlehrer während ihrer weiteren Ausbildung in Afrika durch Regionalfachberater und durch die Weiterentwicklung von Lehr- und Lernmitteln, die afrikanischen Schülern und Verhältnissen angepaßt sind, soll als Fernziel eine afrikanische Germanistik erreicht werden, die schließlich von Afrikanern selbst konzipiert wird.

Das wäre dann ein wesentlicher Beitrag zur Begegnung afrikanischer und europäischer Kultur auf dem Weg zu einer Weltkultur in harmonischer Durchdringung, wie sie der senegalesische Dichter, Philosoph und Staatsmann Leopold Sedar Senghor in seinem Werk „Négritude und Humanismus“ fordert.

H. E. Eckert

Sonstige Länder

Deutsche Schule Madrid

Zwei Vorgänge des Schuljahres 1974/75 scheinen mir besonders erwähnenswert: die noch am Ende des Schuljahres erreichte Genehmigung zum Bau des Sportplatzes unmittelbar neben der Schule und die vom Schulvorstand auf Wunsch des Auswärtigen Amtes in die Wege geleitete Strukturänderung.

Die Strukturänderung entspringt dem Wunsch der die Auslandsschulen betreuenden deutschen

Behörden, möglichst viele spanische Schüler bis zur Abschlußprüfung unserer Schule zu führen und zugleich deutschen und spanischen Unterricht enger als bisher miteinander zu verbinden, also eine echt zweisprachige, bikulturelle Schule zu schaffen. Das Ausmaß der finanziellen Förderung, die Auslandsschulen durch das Auswärtige Amt erhalten, soll bei jeder Schule künftig davon abhängig gemacht werden, inwieweit sie diesen Anforderungen entspricht.

Der erste Wunsch, mehr spanische Schüler durch das *Bachillerato mixto* bis zur Hochschulreifeprüfung zu führen, kann nur erfüllt werden, wenn bei der Auswahl der Schüler sorgfältig auf ihre Begabung geachtet wird, denn nur hochbegabte, vor allem sprachlich hochbegabte Schüler sind fähig, dem anspruchsvollen fremdsprachigen Unterricht bis zum Abitur zu folgen. Die Begabung eines Schülers läßt sich aber mit einiger Zuverlässigkeit erst im Alter von etwa 8–9 Jahren feststellen. Die Auswahl der für unsere Schule geeigneten spanischsprechenden Schüler soll deshalb künftig nicht mehr bei der Aufnahme in den Kindergarten oder in die Grundschule getroffen werden, sondern während der 3. Klasse der spanischen Schule, die sie besuchen. Kenntnisse der deutschen Sprache werden bei diesen Kindern nicht vorausgesetzt. Die für geeignet befundenen Schüler besuchen im 4. Schuljahr ihre bisherige Schule, werden aber in Nachmittags- und Samstagkursen von voraussichtlich 4 Wochenstunden in die deutsche Sprache eingeführt. Die besonders geeigneten werden dann in die 5. Klasse, also in die erste Klasse unseres *Bachillerato mixto*, übernommen und dort stufenweise mit den aus der Grundschule kommenden deutschsprechenden Schülern integriert. Eine genaue Darstellung dieser Integration wie überhaupt der Lehrverfassung des *Bachillerato mixto* würde den Rahmen dieses Berichtes sprengen.

Die deutschsprechenden Schüler können wie bisher in die Grundschule eintreten, wo Unterricht nach deutschem Lehrplan erteilt, also keine Sprachvermittlung für spanischsprechende Schüler mehr getrieben wird. Nach der Grundschule werden diese Schüler gemäß ihrer Eignung für das *Bachillerato mixto* oder für die neu einzurichtende Realschule mit eingegliedert Hauptschule ausgesucht.

Einzelheiten über die Struktur des neuen *Bachillerato mixto* müssen in Zusammenarbeit mit spanischen und deutschen Behörden sowie mit den anderen deutschen Schulen in Spanien

noch erarbeitet werden. Die Grundzüge der Neustruktur liegen jedoch fest: Im *Bachillerato mixto* soll nicht nur der Anteil der spanischen Schüler erhöht werden, sondern auch der Anteil der spanischen Sprache und des spanischen Lehrplans im Unterrichtsganzen. Die Realschule soll eine voll ausgebaute Realschule bis zur 10. Klasse mit dem Abschluß der „mittleren Reife“ werden. Schüler mit überwiegend praktischer Begabung sollen wie bisher die Hauptschule besuchen können, die der Realschule eingegliedert wird.

Mit den Vorarbeiten haben Lehrerkollegium und Schulleitung schon begonnen. In diesem Schuljahr soll erstmals das Auswahlverfahren für den „Direkteinstieg“ durchgeführt, im nächsten Schuljahr mit den oben erwähnten Sprachkursen für die ausgewählten Schüler und ab September 1977 mit der Verwirklichung der Neustruktur angefangen werden.

Johannes Röhrenbach

(Aus dem Jahresbericht 1974/75)

Deutsche Schule zu Hermannsburg (Natal)

In diesem Jahr kam die Nachricht, daß das alte Missionshaus – das erste permanente Wohnhaus der Missionare, die Hermannsburg gründeten, und zudem das Gebäude, in dem die ersten Schulklassen unserer Schule untergebracht waren – unter nationalen Denkmalschutz gestellt worden ist. Der Grund dafür war zunächst einmal die historische Bedeutung des Gebäudes. Von hier ging die weitverzweigte Arbeit der Hermannsburg Mission aus. Man erkennt und würdigt heute immer mehr, welche Pionierarbeit die deutschen Missionare und Kolonisten neben der Gründung zahlreicher Kirchengemeinden auf den Gebieten der Landwirtschaft, des Handwerks und des Schulwesens geleistet haben. Besonders wird jetzt beachtet, in welchem Maße Hermannsburg durch die Arbeit der Missionare, in deren Hand zuerst auch die Schule lag, half, die Zulusprache zur Schriftsprache zu entwickeln. Ähnlich wie Bischof Schreuder waren sie früh bemüht, durch das Erstellen von Wörterbüchern, Grammatiken und Übersetzungen von Bibel, Katechismus und Gesangbuch dem Zulu einen kirchlichen Bücherschatz zu vermitteln. Daher besteht nun auch ein Interesse für die geschichtliche Bedeutung in Kreisen, die nicht unmittelbar mit Kirche, Schule oder Mission verbunden sind. Ein anderer Aspekt, der die Historische Kommission veranlaßte, das Haus

unter Denkmalschutz zu stellen, ist die besondere Bauweise.

Architekt Walter Peters, Altschüler unserer Schule, hat sich in einem Spezialstudium mit der Konservierung historischer Gebäude beschäftigt. Er unternahm eine genaue Vermessung des Hauses und des Dachstuhles und arbeitet an einer Broschüre, in der die Besonderheiten des Hauses von der Sicht eines Architekten her beurteilt werden sollen.

(Aus dem Bericht „Unsere Schule“ 1975)

Deutsche Schule Barranquilla

Nachdem bereits im vergangenen Schuljahr an unserer Schule das Sprachdiplom II durchgeführt wurde, sind wir in diesem Jahr mit beiden Teilen, Diplom I und Diplom II, dabei gewesen.

An unserer Schule bildet das Deutsche Sprachdiplom II seit 1974 den Abschluß der Studien im Fach Deutsch als Fremdsprache, und der Oberstufenunterricht in diesem Fach wurde ganz auf die Erlangung dieses Ziels hin umgestellt.

Die ersten zwölf Diplome konnten am Anfang dieses Jahres an die Bachilleres 1974 übergeben werden. Dieses Jahr nun nahmen 20 Schüler der Abschlußklasse an den Prüfungen zum Sprachdiplom II teil. Sie legten im August ihre schriftlichen und mündlichen Examen ab. Wenig später, im Oktober, machten 36 Schüler des IV. Bachillerats ihre Prüfungen, um das Sprachdiplom I zu erlangen. Die schriftlichen Arbeiten werden zentral in der Bundesrepublik korrigiert, der mündliche Prüfungsteil wurde hier bewertet. Anfang des nächsten Jahres sollen die Diplome hier eintreffen. Schon jetzt, nach erst zwei Jahren, zeigt sich, daß das Angebot der Sprachdiplome einen wirkungsvollen Anreiz zum besseren Erlernen der deutschen Sprache darstellt und daß diese neue Zielvorstellung für das Fach Deutsch als Fremdsprache eine wesentliche didaktische Hilfe ist.

Aber es sollte auch darauf hingewiesen werden, daß die Sprachdiplome nicht überwertet werden dürfen, in dem Sinne etwa, daß man die gesamte Spracharbeit einer Schule an der Zahl erreichter Diplome messen darf, zumal nicht alle Schulen die gleiche Ausgangsbasis für die Durchführung der Sprachdiplome haben.

(Aus dem Jahresbericht 1975)

Buchbesprechungen

Henri Lefèbvre: Der Marxismus (Beck'sche Schwarze Reihe Bd. 127). Aus dem Franz. von Beate Rehschuh. Verlag C. H. Beck, München 1975. 107 S., Ppb. DM 11,80.

Henri Lefèbvre, Prof. für Soziologie an der Universität Nanterre, stellt dem Marxismus zwei „Weltanschauungen“ gegenüber: einmal die christliche, diese „mittelalterliche Weltanschauung bietet sich also noch in unserer Zeit als gültig an“; dann die individualistische, „über vier Jahrhunderte bis in die Gegenwart hat eine große Zahl von ‚Denkern‘ diese Weltanschauung in zahlreichen Schattierungen ausformuliert und neu bestätigt“ (11). Diesen beiden weist er mit Recht einen irrationalen Kern, also eine wissenschaftlich rational nicht erfassbare Basis zu. Im Marxismus dagegen handelt es „sich um politische Theoreme, die in einer rationalen Erkenntnis der gesellschaftlichen Wirklichkeit, einer Wissenschaft also, untergeordnet sind“ (17). Dadurch, daß diese These von allen Marxisten beharrlich wiederholt wird, kann nach Meinung des Rezensenten aus dem als „Weltanschauung in seiner ganzen Tragweite verstandenen Marxismus“ — genauer „dialektischen Materialismus“ — der irrationale Kern nicht hinausdiskutiert werden. Da die Ausführungen aus der Feder eines Marxisten stammen, wird diese Weltanschauung also hier von innen heraus in ihrer ganzen Komplexität und Stärke ihrer Argumentation dargestellt: die marxistische Philosophie, Moral, Soziologie, Ökonomie und Politik. Verf. will zwar „die Diskussion auf der höchsten Ebene führen: auf der Ebene der objektiven, rationalen und emotionsfreien Suche nach der Wahrheit“ (8), doch im Absatz Moral heißt es: „Das Interesse des Marxismus gilt dem Proletariat nicht, ... weil es von der Bourgeoisie in den Bereich des Unmenschlichen gestoßen wurde, sondern weil es in sich die Zukunft des Menschen trägt und die eitle Bourgeoisie als unmenschlich ablehnt“ (50). Objektiv? Rational? Emotionsfrei? Die Schrift ist von brillanter Eloquenz, die durch die gute Übersetzung nichts eingebüßt hat. Für den Marxisten ist sie ein Erbauungsbüchlein, für den Nichtmarxisten intellektuell genüsslich, für den unsicher Suchenden muß sie als „gefährdend“ deklariert werden.

W. Krieß

Alternativen der langfristigen Bildungsplanung. Probleme, Aufgaben, Perspektiven. (Eine Veröffentlichung der OECD.) Deutsch hrsg. u. eingeleitet von *Klaus Hüfner*. (Titel der Originalausgabe: *Alternative Educational Futures in the United States and in Europe: Methods, Issues and Policy Relevance*.) Übersetzt von Gisela Tütken. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt 1974. 160 S., br. DM 28,— (MD-Nr. 7921).

Die Grundannahme der Bildungsplaner in den Nachkriegsjahren, Bildungsinvestitionen führten zu erhöhtem Wirtschaftswachstum und größerer Chancengerechtigkeit, hat sich nicht durchgängig als richtig erwiesen. Das Überangebot an qualifizierten Absolventen des Bildungssystems gegenüber der Nachfrage des Beschäftigungssystems brachte neue Probleme. Nun versucht die „Zweite Generation der Bildungsplanung“, bei Berücksichtigung komplexer gesellschaftlicher Bedingungsgefüge exaktere Methoden anzuwenden und bereits erkennbare Trends in die bildungspolitischen Prozesse einzubeziehen. Ein „Konzept der Erforschung alternativer Bildungszukünfte“ wurde 1971 von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung veröffentlicht. Aus diesem General-Report hat K. Hüfner drei wesentliche Beiträge ausgewählt und sie mit einem Kommentar über Folgerungen für die Entwicklung von Bildungsmodellen in der Bundesrepublik Deutschland eingeleitet. Nicht mehr bildungsökonomische Überlegungen, sondern Fragen nach dem Warum, Wie und Wo menschlichen Lernens stehen im Vordergrund. Das von einer Institution innerhalb der OECD, dem Centre for Educational Research and Innovation, entwickelte Konzept des Intervall-Lernens, nach dem der Bildungsbereich aus einem Grundbildungsprozeß und einem Bildungsprozeß im periodischen Wechsel mit der Praxis besteht, hat bereits die jüngste Entwicklungsplanung in der Bundesrepublik beeinflusst. Jedoch bereitet die Lösung des Grundproblems, die Bildungsziele zu bestimmen, noch große Schwierigkeiten (derzeit wird an einem umfassenden System von Bildungsindikatoren gearbeitet). — Im ersten Aufsatz werden vom Schweden *Husén* Hindernisse und Fehler der bisherigen Planung aufgezeigt (z. B. die Aufgabe kleiner Schulen). Er betrachtet das Bildungswesen im sozialen, ökonomischen und politischen Zusammen-

hang, leitet allg. Annahmen ab (u. a. Bildung — auch zu Hause und am Arbeitsplatz — als lebenslanger Prozeß; stärkere Förderung von Kommunikationsmöglichkeiten; größere soziale Mobilität; Selbstverwirklichung durch Arbeit; verstärkter Einfluß von Experten) und untersucht, wieweit sie bei heutigen Entscheidungen berücksichtigt werden. Die Frage, ob nicht alles, was zweckmäßig sei, auch ohne Zukunftsplanung geschehe, müsse Aspekte der Rationalität und menschlichen Gestaltungsfähigkeit einschließen. — W. Ziegler behandelt denkmethologische Probleme der langfristigen Bildungsplanung im technologischen und gesellschaftlichen Kontext unter Beachtung neuer und möglicher Einflußgrößen (Systemanalyse, Manpower- und Nachfrageansatz, Zukunftssimulationen, Delphi-Methode, Cross-Impact-Matrix-Verfahren u. a.). — Bei W. Harman schließlich steht die Bedeutung des gesellschaftlichen, glaubens- und wertemäßigen Wandels in den USA für die Schulen im Blickpunkt. Er sieht u. a. folgende Trends: zunehmende Übernahme von Bildungsfunktionen durch andere soziale und technische Einrichtungen; Zurückbleiben technologischer Lösungen hinter technologisch bedingten Problemen; steigendes Selbstbewußtsein der Unterschicht; intellektuelle Elitisierung. Aus einer interessanten Analyse der revolutionären Unruhe gewinnt er Anhaltspunkte für Vorhersage und Planung. — Die 1971 hier festgestellten Entwicklungsrichtungen sind inzwischen deutlicher hervorgetreten. Wenn auch die bildungsgeschichtlichen Konstanten nicht berücksichtigt wurden, so helfen die Beiträge doch, wahrscheinliche Veränderungen vorzusehen und „Probleme hinter den Problemen“ zu erkennen; und wer an päd. Entwicklungsprozessen beteiligt ist, sollte wissen, was bei den möglichen Entscheidungen auf dem Spiele steht. K. Nehling

Günter W. Lorenz: Lateinamerika — Stimmen eines Kontinents. Prosa — Lyrik — Theater — Essay. Horst Erdmann Verlag, Tübingen/Basel 1974. 515 S., Ln. DM 29,50.

Die lateinamerikanische Literatur steht bei uns im Schatten. Und doch vollzieht sich vor unseren Augen „eine der tiefgreifenden Revolutionen auf literarischem Gebiet in diesem Jahrhundert“, die anderswo längst die gebührende Würdigung erfahren hat. G. W. Lorenz weist nicht nur

auf den blinden Fleck in der westdeutschen Rezeption hin. Er hat das Vernünftigste getan: dem deutschen Leser das Mittel in die Hand zu geben, um sich an überprüften und sinngetreuen Übersetzungen zu informieren und dadurch gleichsam auf den Geschmack zu kommen. Das vorliegende Sammelwerk krönt die bewundernswerte Zielstrebigkeit des Verfassers, das literarische Lateinamerika unseres Jahrhunderts unserem Publikum bekannt und lieb zu machen. Die Hälfte gilt den seit den sechziger Jahren in Erscheinung getretenen Autoren. 116 Verfasser aus 19 Ländern kommen zu Wort, teils in Prosaübersetzungen, teils — bei der Lyrik durchweg — in Gegenüberstellung von Original und Übertragung. Rudolf Großmann kann daher in seinem Geleitwort sagen: „Der letzte Schritt, Lateinamerika, und nunmehr auch das geistige, amerikazentrisch und nicht mehr europazentrisch zu betrachten, ist damit getan.“ Wir haben bereits in 1/73 den Vorläufer des heute vorgestellten Werkes besprochen: „Die zeitgenössische Literatur in Lateinamerika. Motive und Strukturen“ (1971). Lorenz will sein jüngstes Werk nicht als Anthologie im herkömmlichen Sinne verstanden wissen. Er spricht bescheiden von einem „Anlesebuch“. Die unvermeidlich subjektiv getroffene Auswahl bietet Ausschnitte, die beim Leser stets den Eindruck der sinnvollen Geschlossenheit hinterlassen, kein geringer Vorzug. Die Thematik ist umfassend, ein Kosmos von Sein und Sinn, Menschlich-Allzumenschlichen und Transzendente. Es wäre vermessen, ja, es ist unmöglich, die Fülle des Gebotenen in ein Schema von Ismen zu pressen. Die Suche nach dem authentisch Amerikanischen überwiegt, doch strebt der wache lateinamerikanische Geist immer über seine Grenzen hinaus. Das macht seine Botschaft universell. Der Hunger nach sozialer Gerechtigkeit, die Kritik an der geschichtlich bedingten Hierarchie verhindern nicht die liebevolle Versenkung in andere Bereiche, wie z. B. die psychologisch meisterhafte Darstellung persönlicher Schicksale, angefangen mit der überaus zarten Einfühlung in das Seelenleben von Kindern. Das indianische Erbe hat vielfach befruchtend gewirkt. Der magische Realismus etwa ist ohne die Denkstrukturen der bodenständigen Hochkulturen nicht denkbar. Auch afrikanische Überlieferung lebt hie und da fort. Der Leser greife zu dem Buche und lasse sich von

G. W. Lorenz einführen. Er betrachte das Gesamtpanorama aus der Sicht lateinamerikanischer Schriftsteller (S. 23—46) und blättere in dem geradezu aufregenden bibliographischen Anhang. Dann wird er gewiß Lust bekommen, sich nach vielen Leseproben da und dort auf den weiteren Weg zu den ihn persönlich ansprechenden Autoren zu machen. Unser Dank für die Sammlung gilt auch und ausdrücklich den 25 Übersetzern, unter ihnen G. W. Lorenz. Ein Übersetzer, der Interpret brasilianischen Schrifttums, sei namentlich und stellvertretend genannt: Curt Meyer-Clason empfing den Übersetzerpreis 1975 von der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung (Darmstadt). Seine Dankrede betitelte er: „Der Sprung aus dem Leben ins Wort“ (siehe FAZ v. 24. 5. 75). Diese Formulierung trifft den Kern dessen, was G. W. Lorenz mit den „Stimmen eines Kontinents“ gewünscht und bewirkt hat. Er bittet um ein Lateinamerika von innen. H. Sewing

Die Türkei. Raum und Mensch, Kultur und Wirtschaft in Gegenwart und Vergangenheit. Hrsg. von Prof. Werner Kündig-Steiner (Buchreihe Ländermonographien, Band 4. Hrsg. vom Institut für Auslandsbeziehungen, Stuttgart). Horst Erdmann Verlag, Tübingen/Basel 1974. 672 S., mit 56 Fotos, 72 Karten u. Graphiken sowie 2 Karten-Beilagen, Ln. DM 48,—.

Insgesamt 16 (davon 3 türkische) Autoren unter Leitung des Zürcher Geographen Prof. Dr. Werner Kündig-Steiner behandeln in 6 übersichtlich unterteilten Abschnitten „Naturraum“, „Mensch und Gesellschaft“, „Kultur“, „Geschichte“, „Staat, öffentliches Leben, Verkehr“ und „Wirtschaft“ der Türkei mit wissenschaftlicher Gründlichkeit und wünschbarer Ausführlichkeit. Der Herausgeber bezeichnet es als Hauptziel des Gemeinschaftswerkes, „eine Einführung zu bieten, die zum Verständnis des Alltagsgeschehens beiträgt“. Dieses Ziel wird erreicht: das Raum- und Zeiterlebnis der Gesamtschau, durch aussagestarke Fotos ergänzt, fesselt von der ersten bis zur letzten Seite und hinterläßt den Leser ungemein bereichert. Den Unterabschnitten über die natürliche Gliederung des Raumes, Geologie und Bodenschätze, Klima und Gewässer, Pflanzenkleid und Tierwelt folgen 2. die über Kulturregionen, die Bevölkerung, Minoritäten und Ausländer (800 000 Türken in der Bundesrepublik Deutschland, 4000

Deutsche in der Türkei), die Grundzüge der Gesellschaftsstruktur und deren Wandlung (33 % der türk. Haushalte haben 7 Personen und mehr; streng patriarchalische und hierarchische Familienordnung), den Bildungsstand der türkischen Bevölkerung (5j. Schulpflicht), Gesundheitszustand, Bevölkerungszuwachs und Gesundheitswesen (die Bevölkerung, 1970 35,6 Mio, wird sich bis 2000 mehr als verdoppeln), Bevölkerungsdichte und -verteilung (27 E/km², starke Binnenwanderung), die Städte der Türkei und Istanbul. Im 3. Abschnitt erfährt man Wesentliches über Volkskunde, Volkskunst, Volkliteratur, Religion und Geistesgeschichte, die Sprache, über Prosaliteratur, Lyrik und Theater. Die fast 200 Seiten des 4. Abschnitts, den Beiträge über Archäologie und die Architekturgeschichte einleiten, sind der Geschichte von der Hethiterzeit bis zum Dezember 1973 gewidmet; obwohl die gedrängte Darstellung nichts Wichtiges ausläßt, bleibt sie spannend und angenehm zu lesen. Dasselbe gilt für die stoffgesättigten Abschnitte 5 und 6, die über Verfassung und Rechtswesen, Presse, Verkehrswege und Verkehrsmittel, den Tourismus, über Landwirtschaft, Wald- und Forstwirtschaft, Wasser- und Energiewirtschaft, Bergbau, Industrie und Handel, Entwicklungsplanung und Entwicklungshilfe unterrichten. Der 7. Abschnitt besteht aus einer Zeittafel, auf deren 6 Seiten die Hauptdaten des 4. Abschnitts zur raschen Orientierung zusammengefaßt sind. Die „Daten und Tabellen“ des 8. Abschnitts (S. 603—641) stützen sich hauptsächlich auf den Länderbericht „Türkei“ des Statistischen Bundesamtes in Wiesbaden (1972): Verwaltungseinteilung, Klimadaten, Gebiet und Bevölkerung, Gesundheitswesen, Analphabeten 1970 nach Altersgruppen, Erwerbspersonen nach Wirtschaftsbereichen, Viehbestand, Landwirtschaftliche Maschinen und Geräte, Elektrizität, Außenhandel, Eingereiste Ausländer nach Nationalität und Art des Grenzübertritts, Studierende an Hochschulen nach Studienfächern, Entwicklungshilfe, Ausbildungshilfe (Technische Hilfe), Deutsche Experten in der Türkei (1970 u. a. 141 im Bildungswesen). Die „Systematische Bibliographie“ des 9. Abschnitts (645—665) enthält die gesamte westliche Literatur über die Türkei seit 1960, das Register knapp 400 Stichwörter. Eine physikalische Reliefkarte Türkei (1:2 Mio) und eine touristische Straßenkarte Türkei (1:1 850 000)

runden das hervorragende Werk ab, für das alte Freunde und aufgeschlossene Besucher der Türkei dem Herausgeber und seinen Mitarbeitern wärmsten Dank schulden.

G. Scholz

Carlos Fouquet: Der deutsche Einwanderer und seine Nachkommen in Brasilien 1808 — 1824 — 1974. Instituto Hans Staden und Federação dos Centros Culturais „25 de Julho“, São Paulo/Pôrto Alegre 1974. 264 S., 38 (davon 31 bunte) Bilder, 4 Kartenskizzen. (Zu beziehen in Europa durch Buchhandlung C. Boysen, Hamburg, br. DM 40,—.)

Wer sich für Fragen der deutschen Einwanderung in Brasilien interessiert, kennt Carlos Fouquet seit langem, und wenn er nun sein Buch über die deutschen Einwanderer und ihre Nachkommen in Brasilien zur Hand nimmt, so hegt er mit Recht große Erwartungen, denn der Verfasser, in Blumenau im Staate Santa Catarina geboren, in Deutschland ausgebildet, Lehrer und stellvertretender Direktor der ehemaligen Deutschen Schule in São Paulo, Gründer der Martius-Stiftung und des Hans-Staden-Instituts, langjähriger Herausgeber des Staden-Jahrbuchs, kennt als Historiker nicht nur die Geschichte der deutschen Einwanderung gründlich, sondern auch die Geschichte der deutschen Einwanderer in den letzten 2 Menschenaltern aus eigenem Erleben. Die Erwartungen werden erfüllt, obwohl der Verfasser bescheiden betont, sein Buch sei „einfach ein Überblick auf Grund lebenslanger Erfahrung in Urwald und Stadt und eines langen Bemühens um die geschichtlichen Quellen, um Erkenntnis und Gerechtigkeit im Urteil“. Das gut bebilderte Buch beginnt mit einem Kapitel über die frühe Besiedlung Brasiliens; dann werden die Vorläufer der deutschen Einwanderung vorgestellt und schließlich die Kolonien in den einzelnen Bundesstaaten behandelt. Die Stellung der Heimat zu den Auswanderern und die Brasiliens zu den Einwanderern werden untersucht. Das Schlußkapitel zeigt das Ergebnis der Einwanderung auf. Wer sich über deutsche Einwanderer in Brasilien unterrichten will, wird fortan an dem verdientvollen Buch von Carlos Fouquet nicht vorbeigehen können.

F. Lichtenberg

Karl Löhr: Methodik des Rettungsschwimmens. Grundlehrgang vom Schwimmen zum Retten (Schriftenreihe zur Praxis der

Leibeserziehung und des Sports Band 81). Verlag Karl Hofmann, Schorndorf 1974. DIN A 5, 192 S., 149 Abb., kart. DM 27,80.

Es ist dem Verlag Karl Hofmann als unbestrittenes Verdienst anzurechnen, in seiner Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports dem verdienten Autor Karl Löhr Gelegenheit zu geben, seine Erfahrungen in der Methodik des Rettungsschwimmens einem größeren Kreis zugänglich zu machen. Auf der Basis des Lehrbuches der DLRG wurde hier in Zusammenarbeit mit vielen Autoren ein umfassendes Lehrwerk erarbeitet, das einen breiten Kreis ansprechen wird. Neben theoretischen Kapiteln über den Körper des Menschen (Querverbindung zur Biologie), Hilfe bei Gefahren am und im Wasser, den Aufbau der DLRG und die Staffellung der Prüfungen ist dem praktischen Teil ein breiter Raum gegeben: Grundformen des Schwimmens, Tauchens, Rettens und der Wiederbelebung, durch ausgezeichnete Bildreihen und Fotografien ergänzt. Ob der Lehrer mit Grundschülern das Frei- oder Fahrtenschwimmen angehen will, oder ob man in einem Neigungskurs Grund- und Leistungsschein der DLRG abnimmt, das ganze Spektrum des Rettungsschwimmens ist angesprochen. Das vorliegende Werk bietet für jede Altersstufe Stoff in Fülle, der aufgrund der Struktur des Buches dem Lehrer viel freie Hand läßt beim methodischen Aufbau seines Unterrichts. Allen Kollegen, die im Rahmen ihres Sportunterrichts mit Schwimmen und Retten zu tun haben, wird dieses Buch eine wertvolle Hilfe sein; aber auch „Fachleuten“ mit Lehrschein kann es zur Weiterbildung und als Nachschlagewerk dienen.

H. Klitzing

Lehrgang Sprache. Einführung in die moderne Linguistik. Hrsg. vom Deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Wissenschaftl. Gesamtleitung *Klaus Baumgärtner* und *Hugo Steger*. Verlage Beltz/Weinheim und Niemeyer/Tübingen, 1974. Loseblattsammlung in 4 Lieferungen. 1254 S., Gesamtwerk in 2 Ordnern DM 115,—.

Wenn man vorsichtig ein großes Wort wagen darf, ist dieses Werk die Quintessenz der wissenschaftlichen und praktischen Linguistik im deutschen Sprachraum: Sprache in ihrem System, Sprache in ihrer sozialen Funktion. Es ist eine Aufarbeitung

aller Linien der zeitgenössischen Sprachbetrachtung, die als Einzelveröffentlichungen nur mit Mühe erreichbar sind, über die man diskutieren, an denen man sich orientieren oder reiben kann. Es ist ferner die erste systematische Umsetzung in die praktische Anwendung für den Philologen. Die Vertrautheit mit diesem Werk, geschaffen von 28 Autoren, den beiden wissenschaftlichen Gesamtleitern und einer Redaktionsgruppe vom Fach, und die stete Bezugnahme neuester Untersuchungen auf dieses Werk, ist Voraussetzung für jeden, der in Sachen Linguistik mitreden möchte. Die vier Lieferungen (5 Teile) können gesondert bezogen werden: jeder Teil, zwar in sich geschlossen, baut nicht unmittelbar auf dem vorangehenden auf und gliedert in Studieneinheiten. Die Verf. befeißigen sich der gleichen Terminologie, deren Abwesenheit in der gängigen Linguistik so unheilvoll vermerkt wird. Die Studieneinheit wird häppchenweise erarbeitet, die eingestreuten Aufgaben am Schluß zur Kontrolle angeboten. Dem 1. Teil „Kommunikation und Sprache“ sind das Gesamtinhaltsverzeichnis, ein Glossar und ein Sachregister mitgegeben. Es beginnt mit dem Aufbau der Kommunikationskette, deren Schaubilder sich zu einem allgemeinen Kommunikationsmodell ausweiten. Bis zur 9. Studieneinheit geht es mit den neuen Termini um sprachliche Kommunikation als Spezialfall, Kodierung und Dekodierung, um Performanzmodell, Aspekte der Sprachvielfalt bzw. Sprachdynamik, um Reduktion der variablen Größen im Gesamtkomplex des Mitteilens i. w. S.; dabei liegt der Schwerpunkt in der 7. Studieneinheit, die die Grundbegriffe der Modellbildung vertieft und zu den Prinzipien wissenschaftlicher Grammatiken überleitet, deren Theorie an der Verwendbarkeit in der Sprachdidaktik gemessen wird. Die als Strukturalismus heute akzeptierte Betrachtungsweise (2. Teil) ist Voraussetzung für die Analyse der verschiedenen Ebenen, auf denen Sprache verläuft. Daher werden einem U-Bahn-Netzplan analog die „Ringe“ angeleuchtet: die Phonemebene, die Morphemebene, die Satzanalysen. Die Kernsatztypen, die sich aus der Konstituentenstruktur ergeben, und die Konstituentenklassen, wie sie von N. Chomsky einsichtig gemacht wurden, bilden den Einstieg in den 3., sicherlich wichtigsten Teil, die Generative Transformationsgrammatik (GTG). Diese seit etwa mehr als 15 Jahren

bekannte Forschungsrichtung ist bemüht, Textteilstrukturen nach möglichst (auch außer-einzelsprachlich) allgemeingültigen und einfachen, streng formalen Grundsätzen aufzuspüren. Von einfachsten Formen auf „Satzebene“ ausgehend, werden komplexere Schritt um Schritt generiert, d. h. aufgebaut, und Grundformen (genauer: methodisch als solche angesehene Formen) zu abgeleiteten transformiert, d. h. umgebaut. W. Eichler und K. H. Wagner widmen zwei Studieneinheiten sehr geschickt dem Konstituentenstrukturmodell, in dem sie Klassen, Regeln, Kategorien, Strukturbeschreibung, Relationen, Funktionen, Rekursivität und Subkategorisierung in kleinen Schritten zum Darlegen der Tiefen-, Oberflächenstruktur und den Transformationen einander nachordnen. Es gibt wohl kaum ein sprachliches Phänomen, das so viele verschiedenartige Definitionen wuchern ließ wie der „Satz“. Noch schwieriger wird es, wenn komplexe Sätze nach ihrer Tiefenstruktur und als Teilsatztypen erläutert sein wollen, denn die Kriterien für die Unterscheidung von Haupt- und Nebensätzen nach der traditionellen Grammatik gelten nicht mehr, weil im GTG-Ansatz jede hierarchische Gliederung ignoriert wird. Wenn nachgewiesen werden kann, daß Textstücke, die nicht wohlgeformte Sätze sind, ihre eigene Funktion im Text haben und daher nicht sekundär aus wohlgeformten Sätzen abgeleitet sind, so ist der allgemeinere Ansatz, der ihnen ihre Eigenständigkeit beläßt, gerechtfertigt. Das leisten die Transformationsprozesse I bis IV (Infinitivkonstruktionen, Extrapositionen, Attribuierung, Reflexiv- und Personalpronomen). W. Kürchmer füllt zwei Studieneinheiten mit der generativen Wortbildung. Sie befaßt sich insbesondere mit der gruppenhaften Entstehung von Wörtern durch gleiche Bildungsmittel. Hier setzt D. Kastrovsky mit einer generativen Morphologie ein. In diesen Überlegungen wird klar, daß syntaktische Momente in die Morphologie hineinspielen: Trennung in der Analyse, aber enge Zusammengehörigkeit in der Praxis. Das zeigt der Aufbau einer Morphologie zwischen Syntax und Phonologie, letztere als Konzept in der generativen Phonologie. Der Phonemwert eines Lautes oder einer Lautreihe wird im einfachsten Fall durch Substitution (Ersatzprobe) festgestellt. Während die Phonetik lehrt, wie ein Laut situativ (in seiner Umgebung)

realisiert wird, legt die Phonologie dar, daß die feststellbaren situationsbedingten Unterschiede in Bildungsweise und -stelle eines ‚Lautes‘ für die Bedeutung der Formen keine „Bedeutung“ besitzen. Zwei Studieneinheiten steigen bei der Analyse von Sprachzeichengrößen eine Stufe tiefer zu den kleinsten inhaltsdifferenzierenden (viele sagen: bedeutungsunterscheidenden) Einheiten, d. h. zu einer Phonemik oder Phonologie, deren Regeln von den Lautrealisierungen generativ und strukturalistisch untersucht werden. Der 4. Teil gehört der Semantik und Pragmatik. Es fällt auf, daß die umgangssprachlich neben dem Satz am häufigsten genannte ‚sprachliche Einheit‘, nämlich das Wort, erst jetzt erscheint. Nimmt man ‚Wort‘ als Monemgruppe eigener Art, so ist präzise anzugeben, was ihr Spezifikum sein soll, etwa so: Monemgruppen bestehend aus einem Lexem plus affigierten Grammemen, deren Zahl von Null bis n gehen kann. Diese Überlegungen führen in die Mengenlehre, um Aussagenkalkül und Prädikantenkalkül voneinander abzuheben. Lexikalische Strukturen, interpretative bzw. generative Semantik sind Voraussetzung für ein Verstehen der Sprechakte (kommunikative Funktion von Äußerungen), als da sind: Redekommentierung, Redeerwähnung und Argumentation. Der 5. Teil, zu dem der mit der Oberstufe befaßte Lehrer zunächst greifen wird, bietet neun Studieneinheiten über Soziolinguistik. Die praktischen Hinweise fanden bereits ihren Niederschlag in Umsetzungsversuchen für den Schulalltag. Man findet hier das Sprachverhaltensmodell von E. Schütz und H. Steger: Versuchsanordnungen, Auswertungsverfahren, Sprachbarrierentheorie, Redekonstellation, Sprachverhalten und Sprachpolitik. All das weist schon auf die Grenzen eines kompensatorischen und emanzipatorischen ‚Sprachunterrichts‘ hin.

C. Schneider

Handbuch der Linguistik. Allgemeine und angewandte Sprachwissenschaft. Hrsg. von Harro Stammerjohann. Nymphenburger Verlagshandlung, München 1975. 584 S., 16×23,5 cm, Ln. DM 110,—; Ppb. DM 78,—.

Das lexikalisch angelegte Werk soll „theoretische und angewandte Linguistik zusammen darstellen“ und „die einfache Darstellungsweise einer Einführung mit der Aktualität von Forschungsberichten verbin-

den“ (5). Es wurde von Harro Stammerjohann unter Mitarbeit von Hildegard Jansen aus Beiträgen von 20 Autoren zusammengestellt, die folgende Themen bearbeiteten: 1. Geschichte der Sprachwissenschaft bis 1800 und der traditionellen grammatischen Terminologie (*Hans Arens*, Bad Hersfeld), 2. Vergleichende historische Sprachwissenschaft (*Werner Betz*, München), 3. Europäische Schulen des Strukturalismus (*Karl-Hermann Körner*, Braunschweig), 4. Amerikanischer Strukturalismus (*Gerhard Stieckel*, Mannheim), 5. Textlinguistik und Pragmatik (*Elisabeth Gülich* und *Harald Weinrich*, Bielefeld), 6. Generative Grammatik (*Christoph Schwarze*, Kiel), 7. Phonetik (*Georg Heike* und *Eike Thürmann*, Köln), 8. Semantik (*Joseph M. Barone*, New Brunswick, N. J., USA), 9. Algebräische Linguistik, Algorithmische Linguistik (*Stephan Braun*, München), 10. Quantitative Linguistik (*Willy Martin*, Löwen, Belgien), 11. Soziolinguistik (*Norbert Dittmar*, Heidelberg), 12. Psycholinguistik (*Carl Friedrich Graumann*, Heidelberg), 13. Angewandte Linguistik (Übersichtsartikel), Kontrastive Linguistik (*Gerhard Nickel*, Stuttgart), 14. (Human-)Übersetzung (*Wolfram Wilß*, Saarbrücken), 15. Maschinelle Übersetzung (*Heinz Dieter Maas*, Saarbrücken, und *Harald Zimmermann*, Regensburg), 16. Geschichte und Methoden des Fremdsprachenunterrichts (*Harald Gutschow*, Berlin), 17. Unterrichtsmittel und Medien im Fremdsprachenunterricht (*Reinhold Freudenstein*, Marburg). Der Themenkatalog des Autorenteam deckt den Inhalt dieses durch aufeinander abgestimmtes Zusammenwirken hervorragender Fachleute zum Standardwerk gediehenen Handbuchs zwar keineswegs ab, wird aber denen, an die es sich richtet: Linguisten, Sprachdidaktiker und Übersetzer, Studenten und Lehrer, das systematische Durcharbeiten erleichtern. Doch auch wer etwa mit dem ausgezeichneten Beitrag „Sprachwissenschaft, Geschichte“ (S. 434—457) beginnt, wird im Text auf die Stichwörter Etymologie, Modisten, Allgemeine Grammatik, Linguistische Relativitätshypothese, Zeichen, Vergleichende historische Grammatik, Wortarten, Phonologie, Phonem, Phonetik, Sprachensammlungen, Sprachkritik, Universalalphabet, Universalssprache, Sprachinhaltsforschung, Strukturalismus, Generative Grammatik, Textlinguistik und Pragmatik verwiesen, so daß der Leser zu einem sich

ständig vertiefenden Einblick gelangt. Besonders eingehend sind Semantik (372—383), Soziolinguistik (389—410), Transformationsgrammatik und -regeln (500—510) und Übersetzen (515—537), auf noch 4 bis 9 Seiten Angewandte Linguistik, Distinktive Merkmale, Erzähltextanalyse, Etymologie, Fehlerkunde, Formale Phonologie, Fremdsprachenunterricht (Geschichte), Funktionalismus, Genfer Schule, Glossematik, Kontextfreie Sprache, Kontrastive Linguistik, Morphem, Phonologie, Präsupposition, Pragmatik, Psycholinguistik, Psychophonetik, Sprache und Denken, Vergleichende historische Grammatik behandelt. Um diese längeren Beiträge reihen sich die übrigen oft ausführlich, stets sorgfältig erklärten Stichwörter. Alle gewichtigeren Beiträge sind mit einer z. T. ansehnlichen Auswahlbibliographie versehen. — Wohl soll das Handbuch „kein terminologisches Lexikon mit einem Anspruch auf Vollständigkeit sein“, doch dürfte es dank der Zahl und Kompetenz seiner Autoren, durch seinen Umfang und als legitimer Nutznießer der bis 1973 erschienenen einschlägigen Werke kaum linguistische Fragen von einiger Bedeutung unbeantwortet lassen (auch nicht die nach dem Kunstwort *cloze*). Keine der linguistischen Richtungen und Schulen fehlt, über die man heute informiert sein möchte, obgleich ihre intellektuelle Akrobatik oft narzißtisch anmutet. — Die alphabetische Anordnung der Stichwörter und ein Register mit über 1700 Namen machen das Handbuch auch zu einem Nachschlagewerk, auf das die Lehrerbücherei größerer Schulen nicht verzichten kann. G. Scholz

Gerhard Storz: Sprachanalyse ohne Sprache. Bemerkungen zur modernen Linguistik (Reihe ‚Versuche‘, Bd. 21). Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1975. 90 S., br. DM 12,—.

Auf der einen Seite kämpfen mit haltendem Widerstand die Sprachfreunde: „wir ändern, wir, die wir keine Linguisten sind“ (11). Die Sprachfeinde, das sind die ändern, die das Sprechen über Sprache in einer Metasprache verfremden, die die Mitteilung eines grammatischen Sachverhalts algebrisch oder geometrisch verschlüsseln und in wichtigtuierischem, schwerfälligem Neu-Barock einer in sich unharmonischen Fachsprache eines scheußlichen Linguisten-Esperanto mit fürchterlicher Emsigkeit und umständlicher Tausendfüßlerei die Lust zur

Sprache zugrunde richten. Immer wieder verschanzte sich der Verf., wenn ihm ein blitzender (und berechtigter) Degenstich gegen die ändern, z. B. die knechtischen Nachbeter Chomskys, gelungen ist, hinter: ich bin nur ein Laie, ich verstehe gar nichts, ich bin altmodisch usw. Aber man glaubt ihm nicht, denn er weiß sehr wohl, wo die wunden Stellen der Sprachfeinde sind. Dabei läßt er durchaus eine quantitative Untersuchung verbaler Merkmale zu, meldet hingegen Bedenken an, wenn dasselbe mit syntaktischen Befunden angestrebt wird, weil die Ausdruckswirkung der Sprache mathematisch-objektiv nicht erfassbar ist. „Der Preis, den die mathematisch orientierte Stilforschung für Genauigkeit, Verlässlichkeit und durchgehende Objektivität ihrer Resultate zu entrichten hat, besteht in der unartikulierten Allgemeinheit ihrer Resultate und in der Dürftigkeit ihres Erkenntniswertes“ (78). „Der Triumph höchster Abstraktion übersieht, daß sie ihren Beziehungspunkt, nämlich die Ausdruckswerte literarischer Texte, völlig beseitigt hat“ (80). Der Verf. ruft alle Sprachfreunde auf den Plan, nicht verständnislos dem Gehabe der allzu modernen Linguisten zuzuschauen, sondern sich um deren Theorien zu kümmern, damit nicht die Sprachlosigkeit weiter um sich greife. C. Schneider

Hans-Josef Tymister: Konstruktion fachdidaktischer Curricula als schul- und hochschuldidaktisches Problem. (Fach: Deutsch. Schriften für Deutschlehrer). Päd. Verlag Schwann, Düsseldorf 1974. 185 S., kart. DM 20,—.

Das Werk ist der fachdidaktischen Grundsatzdiskussion zuzurechnen und könnte als eine Art Zwischenbilanz im Gedränge der wissenschaftlichen Arbeit des Verf. zu Nutz und Frommen der Deutschlehrer angesehen werden. Es geht um das Wie und Was des Schülerbeitrags, damit das Kommunikationssystem, in das der Unterricht durch den Planungsoptimismus der Curriculumtheoretiker eingesperrt wird, sich symmetrisch gestalte. Der Schüler plant den sich vollziehenden Unterricht mit und soll auch mit entscheiden, welche Projekt- und Lernziele angesteuert werden. Diese Projekte werden nicht nur simuliert, sondern tatsächlich durchgeführt und einer Rechnungslegung unterzogen. Kommunikation wird so sich selbst zum Thema, damit aus der Einschätzung der Strategien Konflikte bewäl-

tigt und gelöst werden. Zwar wird auch vermerkt, daß nicht alle Projekte, so wie sie im theoretischen Teil anvisiert sind, verwirklicht werden konnten. Bemerkenswert scheint das Schema für die Abfassung der Unterrichtsprojekte, weil hier aus der Praxis auf Voraussetzungen, Vorschläge, Unterrichtsverlauf und Alternativen hingewiesen wird. Das Material erstreckt sich vor allem auf die Didaktik für die Grundschule; es ist in einem Seminar für Studienanfänger im Fach Deutsch erarbeitet worden. Nach einer sorgfältigen Einordnung des der Kybernetik-Terminologie verpflichteten Didaktikbegriffs in die wissenschaftstheoretische Diskussion legt der Verf. die Elemente dar, die in Modellen den Lernzielen zugeordnet werden. Zweifellos sind diese im Kap. 3 vorgelegten Modelle eine wertvolle Anregung zur Situierung (Motivation) der Unterrichtsarbeit. C. Schneider

Gerd Altenrichter / Gerlind Belke / Eduard Haukeis: Zur Theorie des eigensprachlichen Unterrichts. (Fach: Deutsch. Schriften für Deutschlehrer). Päd. Verlag Schwann, Düsseldorf 1974. 127 S., kart. DM 13,—.

Den Überlegungen, die sich einer vernebelnden Fachsprache in Verbindung mit der konsequenten Kleinschreibung befleißigen, liegt die Analyse zugrunde, was im Doppelfeld der Redekonstellation (Denotat/Konnotat), d. h. im schraffierten Teil des z. Z. üblichen Kommunikationsmodells, geschehen kann. Vor dem Hintergrund einiger „Richtlinien für den Deutschunterricht“, beispielhaft zitiert nach NRW, werden Bedenken angemeldet, ob es trotz aller Lösungsversuche nicht bei einer positivistischen und idealistischen Anpassungstechnologie (S. 20) geblieben ist. Thesen: Sprachunterricht hat sich nicht an der Sprache, sondern am Sprecher zu orientieren; jede Theorie hat vom Sprachbenutzer auszugehen; Schüler lernen Sprache in problematischen Situationen; für eine systematische Aufarbeitung dieser Situationen genügt nicht bloße empirische Vermittlung; nicht alle Probleme lösen sich durch sprachliches Handeln. Damit beginnen die Verf. mit einer kritischen Bestandsaufnahme der Sprechakt-Theorien, die sich im Unbehagen an der heutigen Linguistik bemerkbar macht. Denn „die gegenwärtige Institution Schule läßt schon aufgrund der Erwartungen, die mächtige Interessenten an sie stellen, eine Änderung

der Lernprozesse nur in einem sehr bescheidenen Umfang zu“, und ferner „wäre es selbst für ein schulisches Lernen ... immer auch erforderlich, derartige Situationen so weit theoretisch aufzuarbeiten, daß sie von den Lernenden als exemplarische Situationen erkannt werden können“ (S. 52). Jede Kommunikation unterliegt Verzerrungen (sog. Kanalstörungen), die hier in einem Schema festgehalten werden: double-bind (= Betriebsfalle), Mystifizierung, extrapunitives Verhalten (= Fremdbestrafung für etwas, was man selbst gern täte), Radfahrerreaktion und Sündenbockjagd. Die eigensprachlichen Beispiele sind für die didaktische Umsetzung in der Schule ausgesucht (z. B. cartoons, Zeitungsmeldungen); sie zeigen Stundenbilder aus der Unterrichtspraxis. C. Schneider

Urs Haeberlin: Wortschatz und Sozialstruktur. Untersuchungen zu sozialbedingten sprachlichen Unterschieden und Umrissen einer kommunikativen Pädagogik (Reihe Bildungswesen aktuell). Benziger, Zürich/Köln, und Sauerländer, Aarau/Frankfurt, 1974. 189 S., br. DM 24,—.

Der Autor geht der trivialen Frage nach, „inwiefern für die Integrierung in Schulen und Hochschulen die Beherrschung einer in diesen vorherrschenden (Sozial-)Sprache erforderlich sein könnte“, genauer: ob die Anwendung eines bestimmten Wortschatzes Schülern und Studenten die Mitarbeit und Eingliederung erleichtert. Dazu untersuchte er Wortkenntnisse aus sechs Bereichen von rd. 400 meist deutschen Abiturienten: begriffliche Beziehungen, intellektuelles Leben, sittliches Leben, Religion, Öffentlichkeit und Handwerk. Unter Vorbehalten gegenüber dem „Untersuchungsinstrument“ — es handelt sich um Fragebogen mit begrenzten Wort-Auswahlmöglichkeiten sowie eine Erhebung von sozialen Daten — scheint sich zu bestätigen, daß in der Bundesrepublik Deutschland trotz Auslese und langjährigem schulischem Einfluß die Wortkenntnis männlicher Abiturienten von der sozialen Herkunft bestimmt wird. Das gilt besonders für die Bereiche „intellektuelles und öffentlich-politisches Leben“. Selbst bei handwerklichen Begriffen ist der Wortschatz mittelständischer Schüler nicht geringer als derjenige von Abiturienten aus unteren Schichten. Haeberlin führt dies auf das in den oberen Schichten bevorzugte „semanti-

sche Lernen“ gegenüber dem in den Unterschichten geübten konkret-anschaulichen Lernen zurück. Bei den weiblichen Abiturienten zeigte sich kein sprachlicher Zusammenhang mit der sozialen Herkunft, wohl aber mit der Bildungsstufe und Berufstätigkeit der Mütter. Darüber hinaus wurden Interkorrelationen zu soziokulturellen Gewohnheiten der Eltern (z. B. Theaterbesuche) errechnet. Der Autor knüpft daran die Frage nach den sozio- und psychologischen Bedingungen der Wortverwendung und kommentiert dazu Beiträge von Bernstein, Bruner, Piaget, Oevermann, Dahrendorf, Dretzel, Mead u. a. In einer weiteren Untersuchung ermittelt er den situationsabhängigen Gebrauch von Fremdwörtern durch Studenten unterschiedlicher Herkunft: Je ausgeprägter die analytische Intelligenz (nach Raven), desto eher passen sich Studenten aus der U-Schicht universitären Sprachnormen an, aber sie übertragen um so weniger den akademischen Sprachgebrauch in ihre Familien (sie verfügen also über größere Rollenbeweglichkeit). Für die Studenten der oberen Sozialschicht gilt: *„Je niedriger die Intelligenz, um so stärker die Zunahme der Fremdwortbevorzugung.“* Ferner wurde deutlich, daß alle Studenten umgangssprachliche Prestigefremdwörter ablehnen. Haeblerin geht dann auf die Probleme des kompensatorischen Sprachunterrichts ein, plädiert für eine „kommunikative Pädagogik“, entwickelt ein Kommunikationsmodell und gibt zwei beachtenswerte Lektionsbeispiele zum Umgang mit Zeichen.

K. Nehling

John C. Eccles: Das Gehirn des Menschen (Originaltitel: *The Understanding of the Brain*). Aus dem Amerikanischen von Angela Hartung. R. Piper u. Co. Verlag, München 1975. 291 S. mit 120 Abb., kart. DM 36,—.

Verf., 1903 in Melbourne (Australien) geboren, ist seit 1968 o. Prof. für Physiologie und Biophysik an der State University of New York (Buffalo). Für seine neurophysiologischen Forschungsergebnisse erhielt er 1963 den Nobelpreis. Eingeladen zu den Patton Memorial Lectures der University of Indiana in Bloomington (USA) hielt er 1972 sechs Vorlesungen für Hörer aller Fakultäten. Hier liegen sie, kaum geändert, als Buch vor.

Man muß sich schon mühen, will man in diese sehr komplexe Materie eindringen; doch die einzelnen Kapitel führen den

Leser von Stufe zu Stufe hin zu dem Verstehen der Funktionen des menschlichen Gehirnes als Grundlage für unser Bewußtsein. Ein Glossar von annähernd 250 Fachausdrücken ist behilflich. Kap. I befaßt sich mit den Nervenzellen, ihren Fasern, der Myelin-Beschichtung und dem Ionenmechanismus der Nervenimpulse. Kap. II schildert die Kommunikation der Nervenzellen und die neuromuskuläre Reizleitung. Beispiele sind das Ganglion stellatum des Tintenfisches und das Froschherz. Im Kap. III werden die Leitungsbahnen und deren Funktion im Gehirn erklärt. Die zweite Hälfte des Buches dient ausschließlich der Darlegung der Gehirnfunktion. Kap. IV legt die motorische Kontrolle durch die Großhirnrinde und das Kleinhirn dar. Die Problematik beginnt mit Kap. V. Es beschreibt die Neurogenese aus der äußeren Keimschicht, die Reifung der Kleinhirnrinde und führt zu dem Problem des Erkennens am Beispiel der Sehbahnen der Fische, Amphibien und Vögel. Auch an den neuronalen Mechanismus des Lernens und seiner Reproduktion, also des Gedächtnisses, wird herangeführt. Das letzte Kapitel hat eine philosophische Grundlage — sie wurde übernommen von Sir Karl Popper —, ohne die die Kompliziertheit nicht zu ordnen ist. Es werden drei Welten voneinander geschieden: 1. Physikalische Gegenstände und Zustände, 2. Bewußtseinszustände (z. B. Wahrnehmungen, Erinnerungen), 3. Wissen im objektiven Sinne (Aufzeichnungen intellektueller Bemühungen, theoretische Systeme). Diese dritte Welt ist allein dem Menschen vorbehalten. Zu ihrer Erkenntnis führten operative Eingriffe in das Gehirn des Menschen; Epileptikern wurde, um sie von ununterbrochenen Anfällen zu befreien, im Großhirn das Corpus callosum durchgeschnitten. Man entdeckte dabei eine dominante und eine untergeordnete Gehirnhemisphäre. Es ist erschreckend, wie das Menschsein erst durch brutale Eingriffe beim kranken Menschen lokalisierbar wird.

W. Krieß

Lessing. Epoche — Werk — Wirkung. Ein Arbeitsbuch für den literaturgeschichtlichen Unterricht (Beck'sche Elementarbücher). Von Wilfried Barner / Gunter Grimm / Helmuth Kiesel / Martin Kramer. C. H. Beck, München 1975. 414 S., Ppb. DM 22,—.

Eingebettet in die gegenwärtige Reformdiskussion entsteht ein Lessing-Bild, das

den bürgerlichen Aufklärer des 18. Jh. als exemplarischen Unterrichtsinhalt für die Schulpraxis vorstellt. Nun weiß man, daß in der Tat Lessing „ein Zeitgenosse aller Zeiten“ sein kann, denn sein Name, sein literarischer Nachlaß erscheinen bei den Fabeln in der Unter-, Minna von Barnhelm in der Mittel- und Nathan in der Oberstufe. Man muß den Verfassern nur dankbar sein, Lessing hier einmal von der „Verwertbarkeit“ interpretiert zu sehen. Wenn dabei einiges zu weit gerät, so liegt es an der Methode, die auf Generalisierbarkeit zielt und mehrere Wissensgebiete, u. a. Theater, Geschichte, Sozialkunde, Ethik, Religion, Philosophie, integriert oder, wie man heute sagt, strukturiert. Solche Arbeit setzt einiges voraus und braucht mindestens ein Semester Spielraum; das kann nur im Hauptstudium, also in Leistungskursen, Seminaren, Vorlesungen geleistet werden. Der historische und philosophische Gesamtkontext verpflichtet den Deutschlehrer geradezu mit den Kollegen der benachbarten Fächer zu einer Absprache. Durch die Zentrierung auf Texte und die Hervorhebung der geschichtlichen Perspektive wird konkretes Anschauungsmaterial für die Frage nach dem Sinn der Literatur geboten und besonders die Gegenwartsgebundenheit betont. Die Vielschichtigkeit des Phänomens Lessing und die „spezifische Appellstruktur“ verfehlen auch heute ihre Wirkung bei den Schülern nicht, zumal das Charakteristikum des Lessingschen Stils — sein dialogisches Moment — dem Relativieren, Position-beziehen und Selbstdenken des Oberstufenschülers entgegenkommt. Die Arbeitsbereiche sind abgesteckt: Ein bürgerlicher Aufklärer; Gelehrtentum und aufklärerische Vernunft; Begründung des neuen Dramas; Lehrdichtung und poetische Eigenart; Komödie und Zeitgeschichte; Religionskritik als Medium der Emanzipation; Geschichtlichkeit und Gegenwärtigkeit. Angefügt sind eine synoptische Tabelle zu Lessing und seiner Zeit, eine Gesamtbibliographie und eine für den Unterricht eingerichtete Strukturskizze zu Minna von Barnhelm und Nathan dem Weisen.

C. Schneider

Helmut Benjes: Erfinden, Forschen, Konstruieren im Technikunterricht. Mit einem Vorwort von Franz-Josef Kaiser. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1974. 216 S., 146 Abb. u. Fotos, kart. DM 22,80.

Der Verfasser ist Hauptschullehrer; er stellt Beispiele aus der eigenen Unterrichtspraxis vor, die verdeutlichen, daß „Forschendes Lernen“ sich auch in der Volk- und Hauptschule auf breiter Basis verwirklichen läßt. Technikunterricht und Physik sind hierbei die beiden Schwerpunktfächer. Neben der Assoziierung von naturwissenschaftlichem und technischem Unterricht mißt der Autor auch der Verbindung von Technikunterricht mit der Mathematik und der neukonzipierten Arbeitslehre besondere Bedeutung zu. Als Grundlage und Voraussetzung zur Strukturierung des Unterrichts werden der Partner- und Gruppenarbeit und dem technischen Zeichnen im Rahmen des Technischen Werkens wichtige Positionen zugewiesen. Vor dem Hintergrund didaktischer Erörterungen der vergangenen Jahre und beeinflusst durch die Konzipierung eines technisch orientierten Werkunterrichts werden didaktisch-methodische Neuansätze geboten, die das Interesse der Schüler an der Technik nutzen und dem technisch-naturwissenschaftlichen Unterricht durch entdeckendes, forschendes Lernen neue Perspektiven eröffnen. Der Lehrer, der seine Schüler zu diesem Lernen und zu weitgehender Selbsttätigkeit führen will, findet hier vielfältige Anregungen, Hilfen und Hinweise für die eigene Unterrichtsarbeit durch die in fünf Sacheinheiten eingefügten Unterrichtsbeispiele: Selbsttätiges Auslösen (Selbstunterbrecherschaltungen, Selbstunterbrechermotoren); Automatische Steuerung (Verkehrssignalanlagen, Abfüllanlagen); Automatische Regelung (Bügel-eisen, Füllstandregler); Datenverarbeitung (Lochkartenmaschinen, Daten-Ausgabegeräte, Rechenmaschinen); Kybernetik (Lernen-de Automaten, kybernetische Fahrmodelle). In der Sachinformation „Elektrotechnik“ kommen noch die Widerstandsbestimmung und -berechnung, die Relais-technik, der Fotowiderstand und der Kondensator zur Darstellung.

A. Wehmeyer

Zeitschriftenschau

Reform mit Hindernissen — am Beispiel der Bielefelder Projektschulen

In Ergänzung der Zeitschriftenschau von Heft 1/76 geben uns Berichte der „Westfälischen Zeitung“, Bielefeld, Veranlassung, zu einem pädagogischen Sonderfall Stellung zu nehmen. „Theorie und Praxis“ überschrieb ich einen Beitrag in Heft 5/70 und

versuchte darin, auf die Diskrepanz zwischen pädagogischer Forschung und schulischem Alltag hinzuweisen, dabei aber die ‚Laborschule‘ von Prof. Hartmut von Hentig als besonders hoffnungsvolles Vorhaben herauszustellen, die von der Grundschule mit Vorstufe bis zum zehnten Schuljahr aufbaut und alle Kinder zu einem gemeinsamen Abschluß führt, die Experimentierfeld sein will, auf dem Wissenschaft und Schule in enger Zusammenarbeit neue Formen der Organisation, neue Lehrverfahren und Lernvorgänge entwickeln und erproben – als Träger einer ständig weitergehenden Schulreform. Die Entsprechung der Laborschule sei das ‚Oberstufenkolleg‘, das nach dem zehnten Schuljahr beginnt, nach vier Jahren mit einer Prüfung abschließt, die der Zwischenprüfung an den Hochschulen entspricht, und Schüler aller Schulformen, auch der Hauptschule (!), nach erfolgreichem Besuch der zehnten Klassen aufnimmt. – Was hat sich bis heute Richtungweisendes aus dieser Arbeit ergeben, wo es weder Zeugnisse noch Versetzungen gibt und die Schulfächer der Laborschule zu Erfahrungsbereichen zusammengefaßt sind?

Umgang von Menschen mit Menschen – soziale Studien,

Umgang mit Sachen – Naturwissenschaften und Technik,

Umgang mit Gedachtem und Geschriebenem – Mathematik und Sprache,

Umgang mit dem eigenen Körper – Sport, Wahrnehmen und Gestalten.

Wo es angebracht ist, wird der Unterricht themenbezogen organisiert und in Epochen zusammengefaßt. Englisch ist Pflichtfremdsprache, sie setzt schon im Primarbereich ein. Die zweite Fremdsprache, Französisch oder Latein, ist Wahlunterricht und beginnt in den Aufbaujahren mit Jahrgang 7. Ein Teil des Unterrichts ist jahrgangübergreifend organisiert. Es gibt keine Versetzung; an Stelle von Zeugnissen bekommen Schüler und Eltern halbjährlich Berichte über den Lernweg und seine Erfolge. Am Ende des neunten Jahres erwirbt man an der Laborschule wie an allen Gesamtschulen des Landes den Hauptschulabschluß, am Ende des zehnten die Fachoberschulreife. – Die Schule selbst ist eine offene Lernlandschaft, ein Großraum für den theoretischen Unterricht, ausgestattet mit großzügigen Labors, Werk- und Sportstätten, einer großen Bücherei und einer Mensa. Neben dem

eigentlichen Unterricht gibt es Wahl- und Freizeitangebote, zur Zeit u. a. Maschineschreiben, Instrumentalunterricht und Judo.

Und die letzten Nachrichten hierzu aus Bielefeld: Laborschul-Aufbau ist gefährdet, keine einzige neue Lehrstelle, Anmeldungen unter Vorbehalt, Hoffnung auf Regierung und Landtag. – Eine Unterbrechung im Aufbau der Schule um ein, möglicherweise sogar um zwei Jahre wäre besonders aus folgenden Gründen sehr bedenklich: Zusagen an Eltern und Öffentlichkeit würden nicht eingehalten; die Lücken zwischen den Jahrgängen machten manche Methoden und Ziele zunichte, so das Lernen in übergreifenden Gruppen und die Überprüfung der entworfenen Curricula in einem zweiten und dritten Durchgang. – Für die Laborschule wurde eine Schülerzahl von 60 Kindern pro Jahrgang festgelegt. Die Zahl der Anmeldungen lag wesentlich höher. Die Schülerplätze werden nach folgenden Kriterien verlost: Geburtsdatum, Wohnung des Kindes in der näheren Umgebung und sozialer Status der Eltern. Damit alle sozialen Schichten in einem für die Gesamtbevölkerung repräsentativen Maße vertreten sind, werden die Schülerplätze nach entsprechend festgelegten Quoten verlost.

Ein letzter Appell der Laborschul-Eltern an die Politiker mit der Bitte um Bewilligung der Lehrerstellen ist vorerst noch ohne Antwort.

R. Schröter

Nach Redaktionsschluß traf die Nachricht ein:

„Die Landesregierung hat beschlossen, der Laborschule und dem Oberstufenkolleg in Bielefeld im kommenden Jahr insgesamt 144 Lehrerstellen zur Verfügung zu stellen. Wie das Presse- und Informationsamt der Landesregierung mitteilte, sind das 50 neue Stellen. Voraussetzung sei allerdings, daß die Laborschule dann mindestens 800 Kollegiaten habe.“

Anschriften der Mitarbeiter

Ministerialdirektor Dr. Hans Arnold, Auswärtiges Amt, Adenauerallee 133a, 5300 Bonn. – Walter Unger, Ulus Mahallesi 3/8, Istanbul-Levent (Türkei). – Hans Schmidt, Waldstr. 5, 6106 Erzhäuser bei Darmstadt. – Dieter Raue, Instituto Ballester, Santa Adelina 40, Villa Ballester, Prov. Buenos Aires (Argentinien).

**BHW: Wir sind die Bausparkasse für
Deutschlands öffentlichen Dienst.**

**Sagen Sie uns, wie Sie
bauen wollen und
wo Sie bauen möchten.**

Wir werden Ihnen sagen, welche
Objekte und Grundstücke für
Sie in Frage kommen und wie
Sie alles finanzieren können.

Auch, wenn Sie nur über ein
mittleres oder kleines Einkom-
men verfügen. Wir vom BHW
werden Ihnen helfen!

BHW die Bausparkasse für
Deutschlands öffentlichen
Dienst · 325 Hameln

Deutsche Schule Singapore

sucht zum 1. 9. 76 eine **Lehrkraft** (oder Lehrerhepaar) für die naturwissen-
schaftlichen Bereiche der Gymnasialstufe im Aufbau.

Gehalt und sonstige Vergütungen sind den Landesbedingungen angepasst.

Bewerbungen mit Angaben über Berufserfahrungen, Gehaltsvorstellungen
und Zeugnisse erbitten wir an:

Vereinigung Deutsche Schule Singapore
24, Chatsworth Road
Singapore 10

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automöbellastzügen
von und nach allen Orten
der Bundesrepublik

sorgfältig,
pünktlich,
zuverlässig

seit 1868

im Familienbesitz

Carl Grove

Internationale Möbelspedition

33 BRAUNSCHWEIG Auguststr. 4/5 Ruf 465 44 / 45

Fordern Sie bitte meine Referenzenliste an

Seit Jahren bewährt — nun in Neubearbeitung lieferbar:

Deutsche Sprachlehre für Ausländer - Grundstufe

1. Teil

von Dora Schulz und Heinz Griesbach

176 Seiten, mit zahlreichen Zeichnungen und 8 Seiten Fotos, kart. DM 9,80, Hueber-Nr. 1004

Dazu erscheinen: Lehrerheft — Glossare in verschiedenen Sprachen — Diapositive — Tonband — Compact-Cassette.

Dieser intensive Einführungslehrgang für Jugendliche (ab 16 Jahren) und Erwachsene hat in aller Welt große Verbreitung gefunden.

Bei der Neubearbeitung wurden in erster Linie die Texte und Übungen redigiert oder ausgewechselt und neuere Erkenntnisse der linguistischen Forschung und Sprachdidaktik eingearbeitet. — Für die ersten sechs der insgesamt 15 Lektionen von „Teil 1“ stehen Diapositive zur Texterschließung und zur Wiederholung des Sprachmaterials zur Verfügung.

Moderne deutsche Idiomatik

Alphabetisches Wörterbuch mit Definitionen und Beispielen

von Wolf Friederich

576 Seiten, Linson DM 39,80, Hueber-Nr. 1017

sprachen der welt
hueber

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

neu bei hueber

Harold von Hofe
**Leichte Lesetexte zur
deutschen Kultur**

40 Seiten, mit 13 Abbildungen, geheftet DM 3,80, Hueber-Nr. 1115

Ein kursorischer, leicht verständlicher Überblick.

Mary L. Apelt / Mary Snell
**A Grammar of Contemporary
German**

276 Seiten, kart. DM 14,—, Hueber-Nr. 2.1180

Zu jedem Deutsch-Lehrbuch für Jugendliche und Erwachsene (z. B. Deutsch 2000) einsetzbar!

MAX HUEBER VERLAG

Taschenbücher zu Politik und Zeitgeschichte

Willi Lambert u. a.

Damit alle leben können

170 Seiten, DM 6,80

„Das Thema dieses Buches ist eigentlich das Generalthema für alle Menschen, alle Zeiten und alle Zonen ... Wer immer an verantwortlicher Stelle sich engagiert fühlt, der Gesellschaft von morgen vorrangige Ziele und Werte aufzuzeigen, findet hier reichliche Anregungen und eine solide Bestätigung seiner Bemühungen. Die Lektüre dieser fünf Beiträge bietet gleichsam eine Impfung gegen alle Resignation, die Weltangst und auch den so modernen Pessimismus unserer Tage.“
Deutsches Ärzteblatt

Erwin Bischofberger u. a.

Experiment einer Wohlfahrtsgesellschaft Das Modell Schweden

158 Seiten, DM 7,80

„Sind wir auf dem Weg in eine Wohlfahrtsgesellschaft, in der der Staat zum Allesversorger wird? Schweden wäre ein Modell, das die Chancen, aber auch die Grenzen einer so organisierten Gesellschaft zeigt. Fünf Jesuiten liefern eine scharfsinnige Analyse, die das geistige Klima, die Familien-, Schul- und Hochschulpolitik in Schweden unter die Lupe nimmt. Oft zeigen sich Parallelen zu Entwicklungen unserer eigenen Gesellschaft; wer sich mit deren Tendenzen und deren Zukunft beschäftigen will, dem sei dieses Buch zur eingehenden Lektüre empfohlen.“

Rheinischer Merkur

Else Pelke

Der Lübecker Christenprozeß 1943

202 Seiten, DM 8,80

„Erschütternde Zeugnisse modernen Martyriums enthält der Band. Er berichtet über Gefangenschaft und Hinrichtung von drei Lübecker Kaplänen und einem evangelischen Pastor, die es gewagt hatten, gegen die Unmenschlichkeiten der NS-Herrschaft zu protestieren. Die Briefe dieser mutigen Bekenner nach Verkündung des Todesurteils sind ergreifende Zeugnisse gereifter Menschlichkeit und restloser Fügung in Gottes Willen. Die Verfasserin hofft, daß das Buch zur Wachsamkeit beiträgt, für die offenen und verschleierte Formen von Machtmißbrauch, zur Sensibilisierung dafür, was es heißt, Opfer zu sein.“
Rheinische Post

Dieter Albrecht (Hg.)

Katholische Kirche im Dritten Reich Eine Aufsatzsammlung

280 Seiten, DM 9,80

Albrecht legt eine Aufsatzsammlung vor zum Verhältnis von Papsttum, Episkopat und deutschen Katholiken zum Nationalsozialismus 1933—45. Damit ermöglicht er einem breiten Leserkreis, Einblick in die Haltung der Katholischen Kirche im Dritten Reich zu gewinnen und zu einer ausgewogenen Meinung zu finden.

MATTHIAS-GRÜNEWALD-VERLAG · MAINZ

Für die Unterrichtung deutschsprachiger Kinder in
MEXICO in den Fächern

DEUTSCH, MATHEMATIK, DEUTSCHLANDKUNDE UND KUNSTERZIEHUNG

am Colegio Humboldt in Puebla, das mit unserem Unternehmen
vertraglich verbunden ist, suchen wir zum 1. 9. 1976 mehrere

GRUND-, HAUPT- ODER REALSCHULLEHRER(INNEN)

mit zweiter Lehrerprüfung.

Das Colegio Humboldt ist eine Gesamt-Schule, die vom Kindergarten bis zum mexikanischen Abitur führt. Der Einsatz ist vorgesehen in der Primar- und 1. Sekundarstufe. Es wird in kleinen Gruppen (5 bis 15 Kinder) unterrichtet.

Der Vertrag wird direkt mit der Schule abgeschlossen. Die genauen Arbeitsbedingungen sowie Informationen über die Lebensbedingungen in Puebla und in Mexiko allgemein werden wir Ihnen in einem persönlichen Schreiben mitteilen.

Bitte richten Sie Ihre schriftliche Bewerbung an

Volkswagen de México, S. A. de C. V.

z. Hd. Herrn H. Vagedes

Beauftragter für Schulfragen

Puebla, Pue. / Mexiko

Apdo. M 875

Umzüge:



Tel. 0761 / 420 61

Ihr Spezialist für Südeuropa
Individuelle Beratung und Bedienung

Johann Flamm

Internationale Spedition
78 Freiburg, Haslacherstraße 158—162

Anruf oder Postkarte genügt!

Deutsch x 3

Übungsbuch II

von Heinz Griesbach

128 Seiten, Format 13,8 x 20,5 cm, DM 7.80, Bestell-Nr. 49 651

Mit dem Erscheinen des Übungsbuchs II, dem Lehrerheft II und den ersten Glossaren zur Lernstufe II ist nun der gesamte Stoffplan erfüllt, der den Anforderungen für das Zertifikat „Deutsch als Fremdsprache“ zugrunde liegt.

Übungsbuch II:

- Übungsbuch mit Wiederholungsgrammatik
- Vollintegriertes, ausführliches Übungsmaterial zu jeder Lektion des Lernbuchs II
- Umfassende Darstellung der Morphologie des Deutschen und der Grundmuster des Satzbaus
- „Deutsche Grammatik, kurz und bündig“ und „Satzbausteine im Anhang“

Zur LERNSTUFE II sind bisher erschienen: Lernbuch, 128 Seiten, zweifarbig illustriert, DM 7,80 (49 601). Lehrerheft, 72 Seiten, DM 3,80 (49 606). Glossare, 64 Seiten, je DM 4,80 Englisch (49 611), Französisch (49 612), Spanisch (49 613). Lösungsheft, 56 Seiten, DM 4,80 (49 641). Übungsbuch, 128 Seiten, DM 7,80 (49 651).

In den nächsten Monaten werden zur Lernstufe II weiterhin erscheinen: Sprechübungen, Gesprächsbuch, Lesehefte, Bild- und Tonmaterialien LERNSTUFE III erscheint ab Herbst 1976

Lehrer, die „DEUTSCH x 3“ von Heinz Griesbach noch nicht kennen, erhalten Prüfstücke sowie die „Lehrerinformation“ von der Schulabteilung des Verlages, Postfach 40 11 20, 8000 München 40.

Langenscheidt Verlag

BERLIN · MÜNCHEN · WIEN · ZÜRICH

Klett Arbeitsstreifen für den Biologieunterricht

Farb-Lichttonfilme:

Menschenkunde

19 Arbeitsstreifen

Allgemeine Biologie

5 Arbeitsstreifen

Pflanzenkunde

6 Arbeitsstreifen

Verhaltenslehre

14 Arbeitsstreifen

Tierkunde

10 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 Farbfilm Super-8 mm ohne Ton

Alle Filme werden auf einer 30 m-Spule, in einer staubdichten Kunststoff-Box verpackt geliefert.

Jedem Arbeitsstreifen liegt eine Filmbelegkarte 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



23. Jahrgang Heft 4 – 1976

Der deutsche Lehrer im Ausland

Isprachen der welt
hueber

Der deutsche Lehrer im Ausland

23. Jahrgang Heft 4—1976

Inhalt

H. Werner Das deutsche Auslandsschulwesen im Spiegel der Pressemitteilungen der Kultusministerkonferenz von 1956 bis 1974	133	H. Müller-Courté Die Situation der Leibeserziehung an den äthiopischen Schulen . . .	147
E. Zurawka Die neue deutsche Schule der Pro- vinz Málaga	136	W. Brosch Das Diktat in der Grundschule . .	152
V. Raddatz Die Rolle der Fremdsprachen im australischen Selbstverständnis — Deutschunterricht zwischen Reform und Verfall	141	Informationen über und für das Auslandsschulwesen	157
		Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK	158
		Persönliche Nachrichten	166
		Aus aller Welt	167
		Buchbesprechungen	172
		Anschriften der Mitarbeiter . . .	176

Begründet von Dr. L. Hettich und R. Schröter

Herausgeber und Schriftleiter:

Studienprofessor a. D. Dr. Gerhard Lepiorz,
Fliederweg 23, 7303 Neuhausen/F. (Allge-
meines, Beiträge über höhere Schulen)

Rektor a. D. Rudolf Schröter, Gartnischer
Weg 18, 4802 Halle/Westf. (Beiträge über
Volks- und Realschulen)

Oberstudiendirektor a. D. Dr. Günther
Scholz, Alex-Müller-Straße 2, 6750 Kaisers-
lautern (Buchbesprechungen)

Unverlangt eingesandte Besprechungsexem-
plare können nicht zurückgesandt werden.

Erscheinungsweise:

Jährlich sechs Hefte (Februar, April, Juni,
August, Oktober, Dezember). Umfang je
Heft: 48 Seiten.

Bezugsbedingungen:

Jahresabonnement DM 29,— zuzüglich Por-
to. Einzelheft DM 5,50 zuzüglich Porto.

Verlag und Anzeigenverwaltung:

Max Hueber Verlag, Krausstraße 30, 8045
Ismaning bei München, Tel. (089) 9 62 31
Es gilt Anzeigenpreisliste Nr. 9

© Max Hueber Verlag München
Satz und Druck: Akademische Buchdruckerei
Stefan Schwarz, München
Printed in Germany

Das deutsche Auslandschulwesen im Spiegel der Pressemitteilungen der Kultusministerkonferenz von 1956 bis 1974

Harry Werner, Bonn

„Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland behandelt Angelegenheiten der Kulturpolitik von überregionaler Bedeutung mit dem Ziel einer gemeinsamen Meinungs- und Willensbildung und der Vertretung gemeinsamer Anliegen“, so heißt es in der Einleitung zur Geschäftsordnung der Kultusministerkonferenz¹. Da in einem Bundesstaat auswärtige Kulturpolitik nicht von dem innerstaatlichen kulturellen Leben und der inneren Kulturpolitik getrennt werden kann, wirken die Länder über die Kultusministerkonferenz auch an der kulturellen Außenpolitik des Bundes mit im Rahmen der nach dem Grundgesetz gebotenen Zuständigkeits- und Aufgabenverteilung. Als oberstes Organ der Kultusministerkonferenz befaßt sich dessen Plenum, dem die Kultusminister und -senatoren der Länder angehören, sowohl mit den Grundsatz- als auch mit den Zeitfragen auswärtiger Kulturpolitik und führt die in der Kompetenz der Länder liegenden Entscheidungen herbei. Die deutschen Schulen im Ausland nehmen dabei einen vorrangigen Platz ein.

Spät hat die Kultusministerkonferenz eine eigene Öffentlichkeitsarbeit begonnen, diese jedoch bisher im wesentlichen auf offizielle Pressemitteilungen über die Plenarsitzungen beschränkt. Erst von der 50. Plenarsitzung (20./21. Januar 1956) ab – die erste hatte am 19./20. Februar 1948 als die bisher einzige Konferenz der Erziehungsminister aus den damaligen vier Besatzungszonen und den jetzigen beiden deutschen Staaten stattgefunden – erfolgen solche amtlichen Verlautbarungen. Das Sekretariat der Kultusministerkonferenz legte kürzlich die Pressemitteilungen aus den Jahren von 1956 bis 1974 gesammelt vor² und ermöglicht damit einen publizistischen Überblick über Umfang und Entwicklung der Arbeit dieser Institution, die aus der freiwilligen Zusammenarbeit der Länder entstanden ist und ihr sowie der Kooperation mit dem Bund weiter verlässlich dient.

Folgt man dem Stichwortverzeichnis der vorliegenden Dokumentation, so zeigt sich für den Bereich der auswärtigen Kulturpolitik, daß durch sie die Kultusministerkonferenz vielseitig angesprochen und gefordert ist. Aufträge des Europarats, der Europäischen Erziehungsministerkonferenz, der OECD und der UNESCO, Aufgaben aus dem Bereich der zwischenstaatlichen wissenschaftlichen Beziehungen z. B. aufgrund der Vermittlung deutscher Wissenschaftler ins Ausland oder der Aufnahme ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen, Fragen der Bildungshilfe, Probleme der an ausländischen Hochschulen erworbenen akademischen Grade, die deutsch-französische Zusammenarbeit, dies sind Beispiele aus einer reichen Vielfalt von Beratungsthemen und Beschlußfassungen internationaler Herkunft und Auswirkung. Zu dem Stichwort „Deutsches Auslandschulwesen“ gibt der Index elf Hinweise, zahlenmäßig etwa so viele wie für den Punkt Unterrichtsordnung bzw. Neugestaltung der Oberstufe an innerdeutschen Gymnasien oder jenen für Lehrerbildung und Lehrerbesoldung. Zieht man Interesse und Sensibilisierung einer weiteren Öffentlichkeit für die letztgenannten Themen während

des letzten Jahrzehnts in Betracht, so läßt sich feststellen, daß die Kultusministerkonferenz ihrerseits in ihren Pressemitteilungen den deutschen Schulen im Ausland quantitativ einen angemessenen Platz eingeräumt hat. Diese Verlautbarungen stellen jedoch im Vergleich zum tatsächlichen Informations-, Beratungs- und Beschlußsystem kaum mehr als punktuelle Hinweise dar. Sowohl das Plenum als auch die ab 1971 eingerichtete Amtschefkonferenz sind selbstverständlich über die erfolgten öffentlichen Mitteilungen hinaus mit vielen grundlegenden Fragen der deutschen Auslandsschulen befaßt geblieben, die der Auslandschulsausschuß, seine Arbeitsgruppen und Unterausschüsse und seit 1972 auch der Zentrale Ausschuß für das Deutsche Sprachdiplom in ihrer jeweiligen Zuständigkeit stetig und detailliert verfolgen und beraten, in der Geschäftsführung und Verwaltung unterstützt vom Sekretariat der Kultusministerkonferenz, das im besonderen Auftrag seit 1975 auch Entscheidungsfunktionen aufgrund der geltenden Ordnungen und Regelungen im Bereich der amtlichen Prüfungen übernommen hat.

Der Überblick über die vorliegenden Presseverlautbarungen der Jahre 1956 bis 1974 läßt dennoch anhand der Schwerpunktthemen die einzelnen Phasen der Information, der Kooperation mit dem Bund und grundlegender eigener Entscheidungen erkennen. Etwa bis 1959 reicht ein erster Abschnitt des engen Einvernehmens mit dem Auswärtigen Amt bei der als wichtige staatliche Aufgabe erkannten Förderung der Auslandsschulen. Im Anschluß an eine vorangegangene Kultusministerkonferenz erörterten die Minister auf der 68. Plenarsitzung am 22./23. Oktober 1958 mit dem Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amts, Ministerialdirigent Dr. Trützschler von Falkenstein, Probleme der gemeinsamen Förderung und bestätigten dabei „erneut als eine besonders wichtige Verpflichtung die Bereitstellung von Lehrern für das deutsche Auslandsschulwesen“, wobei sie sich sowohl für deren finanzielle Besserstellung als auch für klare rechtliche Regelungen als „Garantie“ für die Auslandstätigkeit aussprachen. Nachdem auf der 71. Plenarsitzung am 23./24. April 1959 Präsident Dr. Löffler, bis 1956 Vorsitzender des Ausschusses für das Auslandsschulwesen, über seine im Auftrag des Auswärtigen Amts durchgeführte Informationsreise nach Lateinamerika berichtet hatte, deren „Auswertung wichtige Erkenntnisse für die Mitwirkung der Länder bei der Förderung des deutschen Auslandsschulwesens“ ergab, nahmen nach der Pressemitteilung aus Anlaß der 74. Plenarsitzung vom 4./5. Dezember 1959 die Erörterungen über die von der Kultusministerkonferenz und dem Auswärtigen Amt gemeinsam wahrzunehmenden Aufgaben der auswärtigen Kulturpolitik wieder breiten Raum ein, an denen der Leiter der Kulturabteilung im Auswärtigen Amt, Ministerialdirektor Dr. Sattler, beteiligt war.

Ein zweiter zeitlicher Abschnitt reicht vom Beginn bis in die Mitte der 60er Jahre; er ist durch die Konsolidierung der Zusammenarbeit von Bund und Ländern sowie die Verabschiedung grundlegender Vereinbarungen für das Auslandsschulwesen gekennzeichnet. An den Beratungen der 94. Plenarsitzung vom 28./29. März 1963 nahmen Staatssekretär Lahr und Ministerialdirektor Dr. Sattler vom Auswärtigen Amt teil zwecks Erörterung von Fragen, die zum Ziel hatten, die internationalen kulturellen Beziehungen unter Mitwirkung der Kultusminister der Länder weiter zu intensivieren; bei der Erörterung organisatorischer Maßnahmen stand die Möglichkeit der Errichtung einer Zentralstelle für das Auslandsschulwesen zur Debatte. Im Rahmen einer ausführlichen Behandlung von Fragen des Auslandsschulwesens unterrichtete der Vorsitzende des Auslandschulsausschusses, Leitender Regierungsdirektor Dr. Reimers, die Minister über den erreichten Stand amtlicher Anerkennungen von Schulen und amtlicher Prüfungen im Ausland.

Dem Text der Pressemitteilungen zufolge müßte die 106. Plenarsitzung am 4. Februar 1965, bei der das Auswärtige Amt wieder durch Dr. Sattler vertreten war, als das bisher für das Auslandschulwesen gewichtigste Plenum bezeichnet werden. Nachdem Dr. Reimers einen „umfassenden Überblick über den Entwicklungsstand des deutschen Auslandschulwesens aus der Sicht der Kultusministerien der Länder“ gegeben hatte, verabschiedeten die Minister eine Reihe bedeutender Vereinbarungen. Zu ihnen gehören u. a. der Grundsatzbeschluß über die Zuständigkeit des Auswärtigen Amtes und der Kultusministerkonferenz für die deutschen Schulen im Ausland und die Vereinbarung über die rechtliche Behandlung der Auslandslehrer, die eine in Deutschland bisher nicht erreichte rechtliche Sicherung der ins Ausland beurlaubten Lehrer mit sich brachte.

Daß eine solide Basis in der Zusammenarbeit von Bund und Ländern gefunden und für die Auslandschulen im ganzen förderliche und praktikable Regelungen durch die Kultusministerkonferenz getroffen worden waren, zeigte sich an den Pressemitteilungen in der zweiten Hälfte der 60er Jahre. Sie beschränkten sich auf die Frage der beamtenrechtlichen und besoldungsmäßigen Gleichstellung der ins Ausland vermittelten beamteten Lehrer mit den anderen nach dort entsandten Beamten (120. Plenarsitzung vom 18./19. Januar 1968 und 129. Plenarsitzung vom 20./21. März 1969). Erst die Beratungen auf der 137. Plenarsitzung am 2./3. Juli 1970, an denen der Leiter der Kulturabteilung im Auswärtigen Amt, Ministerialdirektor Steltzer, teilnahm, fanden wieder unter erweiterter Themenstellung statt: die gesicherte Versorgung der Auslandschulen mit Lehrern aus der Bundesrepublik Deutschland – für 1970 wurden „mindestens 1.500 Planstellen vorgesehen“ – und die Erfahrungen mit den geltenden Richtlinien über die Dauer der Beurlaubung von Auslandslehrern, eingefügt in weiterreichende Darlegungen über die internationale kulturelle Zusammenarbeit.

Die vorliegende Dokumentation schließt mit der Pressemitteilung aus Anlaß der 168. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz vom 21./22. November 1974. In ihr heißt es: „Die Konferenz befaßte sich abschließend mit Fragen des Auslandschulwesens in Fortführung der im Juni d. J. gemeinsam mit der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Auswärtige Kulturpolitik“ geführten Beratungen. In einer Stellungnahme zu den Entwürfen der Enquete-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.“ Diese Erklärung steht am Beginn einer neuen Phase der Zusammenarbeit von Bund und Ländern, in der eingedenk bisherigen sachlichen und vertrauensvollen Zusammenwirkens die Kultusministerkonferenz bestrebt sein wird, mit dem Bund die für das Auslandschulwesen anstehenden neuen Aufgaben zu bewältigen.

Anmerkungen

¹ Beschluß vom 19. 11. 1955 i. d. F. v. 8. 2. 1974.

² hektographiert erschienen (o. J.): Pressemitteilungen der Kultusministerkonferenz von 1956 bis 1966 (Heft 1) und von 1967 bis 1974 (Heft 2), hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 53 Bonn, Nassestr. 8.

Die neue deutsche Schule der Provinz Málaga

Erhard Zurawka, Benalmádena-Costa (Málaga)

Nachdem die 1890 gegründete erste deutsche Auslandsschule in Spanien, die Deutsche Schule Málaga, 1945 geschlossen und enteignet worden war, wurde es im Jahre 1967 infolge der schnell steigenden Anzahl hier ansässiger schulpflichtiger deutscher Kinder erforderlich, in der Provinz Málaga wieder eine deutsche Schule ins Leben zu rufen. Einmal haben sich im Laufe des vergangenen Jahrzehnts gerade im Süden Spaniens immer mehr deutsche Staatsbürger angesiedelt, und zwar nicht nur Langzeiturlauber und Pensionierte, sondern in ständig wachsender Zahl Erwerbstätige mit ihren Familien, die an der *Costa del Sol* einer beruflichen Tätigkeit nachgehen und zum Teil auch in der Bundesrepublik steuerlich veranlagt sind; zum anderen zeigten sich aufgrund des guten Rufes, dessen sich die frühere Deutsche Schule in Málaga erfreute, auch viele spanische Familien der Provinz an der Wiedereröffnung einer Lehranstalt interessiert, die deutsche Sprache und deutsches Kulturgut vermittelt. Angesichts der raschen Verbesserung der Infrastruktur der südspanischen Küste im Zuge des zunehmenden Tourismus ließen sich überdies zusätzlich Spanier aus dem Inland mit ihren Angehörigen im Raume Málaga nieder, so daß die Aufnahmekapazität der örtlichen spanischen Schulen nicht ausreichte, um auch deutsche Kinder und Kinder anderer Nationalitäten in notwendigem Maße aufnehmen zu können.

So hatte Herr Generalkonsul Hoffmann zur Milderung dieser für Deutsche schwierigen Schulsituation schon im Schuljahr 1966/67 auf seinem Privatgrundstück in Benalmádena-Costa eine deutsche Grundschulklasse eingerichtet. Da diese Notlösung weiter entfernt wohnenden deutschen Kindern keine Hilfe bedeutete, trat er mit der Leitung einer der renommiertesten Jesuitenschulen Spaniens in Verbindung und erwirkte deren grundsätzliche Bereitschaft, in ihrer gerade eröffneten Schule „ECOS – Estudios Costa del Sol“ in Elviria-Marbella (s. DdLiA 7–8/1974 S. 218) einer zu gründenden deutschen Abteilung Klassenräume zu überlassen sowie für Zubringerbusse und Schulmahlzeiten Sorge zu tragen, um somit auch entfernter wohnenden deutschen Kindern die Teilnahme an einem muttersprachlichen Unterricht zu ermöglichen.

Nach einjähriger Verhandlung mit der Jesuitenkongregation konnte eine Vereinbarung getroffen werden, die eine deutsche Schulabteilung auf folgender Grundlage ins Leben rief: a) Religionsfreiheit für Lehrer und Schüler, b) Koedukation und c) Unterricht nach den Lehrplänen deutscher Auslandsschulen. So nahm die neugeschaffene „Deutsche Abteilung des Colegio ECOS“ im Schuljahr 1967/68 mit zunächst 18 Schülern und einer deutschen Lehrerin den Unterricht auf und konnte bis heute auf über 270 Schüler mit etwa 20 Lehrkräften anwachsen.

Die aus dem schnellen Wachstum der Deutschen Abteilung resultierenden Schwierigkeiten einer dauernden Unterbringung in den Räumen der spanischen Schule wurden gelöst, indem Herr Generalkonsul Hoffmann Freunde und Förderer dieser Deutschen Abteilung zur Aktiengesellschaft spanischen Rechts *Residencia Hispano-Alemana Para Alumnos, S. A.* zusammenfaßte, die in unmittelbarer Nähe der spanischen Schule ein Gelände erwarb und darauf Gebäude errichten ließ, welche heute nach Abschluß eines langfristigen und kostengünstigen Mietvertrages der aus der Deutschen Abteilung hervorgegangenen „Deutschen Schule der Provinz Málaga“ als Schul- und Internats-

komplex dienen. In diesen Räumlichkeiten sind im laufenden Schuljahr 1975/76 Kindergarten, Vorschule, vier Grundschulklassen sowie sieben weitere darauf aufbauende Gymnasialklassen untergebracht. Haupt- und Realschüler werden mit den Gymnasialschülern gemeinsam unterrichtet, doch unterliegen sie bei der Beurteilung der Leistungen anderen Bewertungsmaßstäben. Eine moderne Küche und zwei geräumige Speisesäle stehen für Schule und Internat zur Verfügung; auch die externen Schüler werden in der Schule beköstigt.

Die Lehrergehälter und die sonstigen Betriebskosten der Schule, die keinerlei staatliche Subventionen genießt, werden ausschließlich von den erhobenen Schulgebühren getragen. Obwohl Privatschule, strebt die Deutsche Schule der Provinz Málaga keine Gewinne an und hat somit gemeinnützigen Charakter; sie war zudem bisher stets in der Lage, auch Kindern bedürftiger Familien durch Schulgeldermäßigung den Unterrichtsbesuch zu ermöglichen und in jeder Weise eine soziale Öffnung zu verwirklichen.

Die Deutsche Schule der Provinz Málaga hat nach den Deutschen Schulen in Madrid, Barcelona und Bilbao vor den anderen deutschen Auslandsschulen in Spanien die weitest- aus größte Anzahl deutscher Schüler aufzuweisen. Prozentual übertrifft die Zahl deutscher Schüler sogar die der drei genannten Schulen und steht damit an erster Stelle deutscher Schulen in Spanien. Da die Deutsche Schule der Provinz Málaga nicht nur die Selbsterhaltung, sondern auch die internationale Begegnung wünscht, werden spanische Schüler und Kinder anderer Nationalitäten ebenfalls aufgenommen. Aufgrund bestehender Nachfrage ist zudem mit Beginn des Schuljahres 1975-76 erstmalig eine englischsprachige Grundschulklasse eingerichtet worden, deren Stundenplan sowohl die muttersprachliche Unterweisung durch eine qualifizierte englische Lehrkraft als auch tägliche Unterrichtsstunden in Deutsch und Spanisch vorsieht, damit diese Schüler nach Ablauf einer bestimmten Zeit voll in die ihrem Jahrgang entsprechenden Klassen der Deutschen Schule integriert werden können.

Es besteht an der Deutschen Schule der Provinz Málaga ein aus dem Lehrerkollegium gewählter Personalrat, der die Schulleitung auch in pädagogischen Fragen unterstützt. Ein Schulleiternbeirat sowie Klassenelternbeiräte stehen der Schulleitung und dem Kollegium beratend und helfend zur Seite; eine Schülermitverwaltung wurde gleichfalls ins Leben gerufen.

Wie sich die Deutsche Schule der Provinz Málaga grundsätzlich streng an innerdeutsche Lehrpläne hält, so verwendet sie neben den offiziellen spanischen Lehrbüchern für die spanischen Fächer ausschließlich Lehrbücher, die von den deutschen Kultusministerien genehmigt und empfohlen sind.

Die religiöse Betreuung der katholischen Schüler (etwa 55 % der Schülerschaft), einschließlich der Vorbereitung und Feier der Erstkommunion, erfolgt durch Jesuitenpatres der spanischen Schule ECOS sowie durch den deutschsprachigen Theologen Msgr. Dr. Dellepoort, der vom Auslandssekretariat der Katholischen Bischofskonferenz Deutschlands wie auch vom Bischof von Málaga mit der Erteilung des katholischen Religionsunterrichts an der Deutschen Schule der Provinz Málaga beauftragt ist. Die evangelischen Schüler (etwa 40 % der Schülerschaft) werden im Auftrag des Kirchlichen Außenamtes der Evangelischen Kirche Deutschlands von dem ortsansässigen evangelischen Seelsorger Herrn Talent unterwiesen und auf die Konfirmation vorbereitet. Beide Geistliche bemühen sich neben ihrer Unterrichtsarbeit um eine möglichst ökumenische Gestaltung des religiösen Lebens dieser Deutschen Schule.

Neben jährlich angebotenen Deutschkursen für Schüler und Eltern der spanischen Schule ECOS stellt die Deutsche Schule seit 1969 regelmäßig Lehrkräfte ab, um den Deutschunterricht für Spanier am *Instituto de Idiomas, dependiente de la Universidad de Granada* in Málaga durchzuführen. In Zusammenarbeit mit der „Deutsch-Spanischen Gesellschaft der Costa del Sol“ sind neben Spanischkursen weitere Deutschkurse für Erwachsene nach den Weisungen des Goethe-Instituts Madrid geplant. Darüber hinaus sollen in den Räumen der Deutschen Schule Ferienkurse in deutscher Sprache über deutsche Literatur und Landeskunde für spanische Studenten durchgeführt werden; entsprechende Angebote von Spanischkursen für deutsche Studenten sind ebenfalls in Vorbereitung. Somit leistet die Deutsche Schule der Provinz Málaga nicht nur Kulturarbeit als Ausbildungs- und Erziehungsstätte für deutsche und anderssprachige Kinder, sondern sie ist, einem steigenden Bedürfnis nachkommend, auch in der Erwachsenenbildung tätig. Seit Aufnahme der Lehrtätigkeit der heutigen Deutschen Schule der Provinz Málaga im Jahre 1967 besteht eine ständige Kooperation mit der Deutschen Schule Madrid; so wurde der Leistungsstand der hiesigen Lehranstalt jährlich von einem der Leiter der Madrider Schule begutachtet und das Ergebnis jeweils in einem schriftlichen Bericht der Kulturredaktion der Deutschen Botschaft in Madrid zur Weiterleitung an das Auswärtige Amt mitgeteilt.

Die stets günstige Beurteilung der Leistungen der Deutschen Schule der Provinz Málaga durch die Leiter der Deutschen Schule Madrid, die Herren Oberstudiendirektor Sauer und Hauptschulrektor Scheu, veranlaßte die hiesige Schule, am 6. Oktober 1973 an den damaligen Vorsitzenden des Ausschusses für das Auslandsschulwesen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Herrn Senatsdirektor Dr. Reimers, einen Antrag auf Anerkennung als sich selbst tragende deutsche Auslandsschule zu stellen.

Als Folge dieses Antrags begutachtete der Prüfungsbeauftragte für die Deutschen Schulen in Spanien, das Mitglied des Auslandsschulsausschusses Herr Oberschulrat Dr. Reuter, vom 27. bis 30. Juni 1974 die hiesige Schule. Er wies darauf hin, daß aufgrund der gegenwärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik zur Zeit nicht mit einer Anerkennung gerechnet werden dürfe, zeigte sich aber von dem hier Geschaffenen so beeindruckt, daß er vorschlug, die Deutsche Schule der Provinz Málaga möge umgehend die Abnahme der Schlußprüfung der 10. Klasse beantragen.

Dieser Empfehlung folgend, stellte der Leiter der Deutschen Schule der Provinz Málaga am 26. August 1974 einen Antrag auf Abnahme der Schlußprüfung der 10. Klasse zum Ende des Schuljahres 1974/75, dem die Ständige Konferenz der Kultusminister auf ihrer Sitzung vom 31. Januar 1975 einstimmig stattgab. So wurde unter dem Vorsitz des Prüfungsbeauftragten, Herrn Ltd. Regierungsschuldirektor Werner, am 16. und 17. Juni 1975 zum erstenmal an der Deutschen Schule der Provinz Málaga eine Schlußprüfung durchgeführt, wodurch allen sieben Oberschülern dieses Jahrgangs ein anerkanntes Versetzungszeugnis in die 11. Klasse eines deutschen Gymnasiums ausgehändigt werden konnte.

Diese offizielle Schlußprüfung der mittleren Reife wird nunmehr jährlich stattfinden. Nach erfolgtem Ausbau der Schule bis zur 13. Klasse wird die Genehmigung zur Abhaltung der jährlichen Reifeprüfung beantragt.

Es sei abschließend noch einmal darauf hingewiesen, daß die Deutsche Schule der Provinz Málaga ungeachtet der Abnahme offizieller Schlußprüfungen und ungeachtet der Tat-

sache, daß sie die Nachfolgerin der ältesten Deutschen Schule in Spanien ist, eine wirtschaftlich völlig selbständige Lehranstalt darstellt, die keinerlei staatliche Subventionen genießt. Wenn sich diese Deutsche Schule in ihren Leistungen dennoch als mit anerkannten Deutschen Auslandsschulen vergleichbar erweist, so ist dies ausschließlich privater Initiative und dem großen Engagement zu verdanken, das Schulleitung, Lehrkräfte, Eltern und Förderer bisher stets aufgebracht haben. Besonders zu Dank verpflichtet ist die Schule Herrn Generalkonsul Hoffmann, der in unermüdlichem persönlichem Einsatz die Mittel beschafft hat, die aufgebracht werden mußten, um aus dem Nichts heraus eine würdige deutsche Auslandsschule in der Provinz Málaga wiedererstehen zu lassen. Sein Verdienst ist es, diese Deutsche Schule in kluger Voraussicht der spanischen Schule ECOS als eine selbständige Abteilung angegliedert und damit unter deren Schutz gestellt zu haben. Durch die Gründung der genannten Aktiengesellschaft spanischen Rechts als Eigentümerin des Geländes (ca. 10 000 qm) und der Gebäude zum Zwecke der Beherbergung von Schule und Internat und die somit erfolgte rechtliche Trennung von Schulbetrieb einerseits und Grundstücken und Gebäuden andererseits konnte auch das Eigentum optimal gesichert werden.

Erhaltung und Ausbau der Deutschen Schule der Provinz Málaga hängen auch weiterhin von der Unterstützung und Förderung ab, die diese Lehranstalt von privater Seite erhalten wird.

Anlagen:

1. Berufliche Tätigkeit der Schülereltern
2. Schülerstatistik
3. Statistische Angaben zu Nationalität und Muttersprache

Anlage 1

Berufliche Tätigkeit der Schülereltern

Stand: Dezember 1975

I. Gruppe: Kaufmännischer Bereich	79 = 36,2 %
II. Gruppe: Angestellte (sonstige) (Bankangestellte, Buchhalter, kfm. Angestellte, Kindergärtnerinnen, Krankenschwestern, Lehrer, Sekretärinnen)	57 = 26,1 %
III. Gruppe: Freie Berufe (sonstige) (Ärzte, Dolmetscher, Journalisten, Künstler, Rechtsanwälte, Verleger)	27 = 12,4 %
IV. Gruppe: Immobiliensektor (Architekten, Bauunternehmer, Bauzeichner, Ingenieure, Innendekorateure, Makler, Verwalter)	23 = 10,5 %
V. Gruppe: Gaststätten- und Hotelgewerbe	22 = 10,1 %
VI. Gruppe: Handwerker	3 = 1,4 %
VII. Gruppe: ohne Berufsangabe	2 = 1,0 %
VIII. Gruppe: Pensionierte und Rentner	5 = 2,3 %
	218 = 100,0 %

Anlage 2

Schülerstatistik

Stand: Dezember 1975

Gesamtschülerzahl	273
Gesamtschülerzahl Mädchen	140
Gesamtschülerzahl Jungen	133
Kindergarten: Mädchen	9
Jungen	5
Vorschule: Mädchen	8
Jungen	11
Klassen 1-4: Mädchen	61
Jungen	56
Klassen 5-10: Mädchen	59
Jungen	57
Klasse 11: Mädchen	3
Jungen	4

Anlage 3

Statistische Angaben zu Nationalität und Muttersprache

Stand: Dezember 1975

Staatsangehörigkeit der Schüler:

Deutsch	148 = 54,2 %
Schweiz./Österr.	13 = 4,8 %
Nord- und Westeurop.	28 = 10,2 %
Kanad./Nordamerik.	13 = 4,8 %
Spanisch	54 = 19,8 %
Mittel- und Südamerik.	10 = 3,7 %
Südeurop.	7 = 2,5 %
	273 = 100,0 %

Muttersprache der Schüler:

Deutsch	170 = 62,3 %
Spanisch	66 = 24,1 %
Englisch	16 = 5,8 %
Niederländisch	9 = 3,3 %
Skandinavisch	8 = 3,0 %
Französisch	4 = 1,5 %
	273 = 100,0 %

Staatsangehörigkeit der Schülerväter und der Schülmütter:

Deutsch	96 = 52,5 %	115 = 62,9 %
Schweiz./Österr.	7 = 3,8 %	8 = 4,4 %
Nord- und Westeurop.	19 = 10,4 %	20 = 11,0 %
Kanad./Nordamerik.	8 = 4,4 %	3 = 1,6 %
Spanisch	37 = 20,2 %	27 = 14,7 %
Mittel- und Südamerik.	6 = 3,3 %	7 = 3,8 %
Südeurop.	7 = 3,8 %	3 = 1,6 %
Diverse	3 = 1,6 %	
	183 = 100,0 %	183 = 100,0 %

Die Rolle der Fremdsprachen im australischen Selbstverständnis – Deutschunterricht zwischen Reform und Verfall

Volker Raddatz, Sydney (Australien)

Die anhaltende Unsicherheit um den Stellenwert der Fremdsprachen im australischen Bildungswesen sowie das ständige Absinken der betreffenden Schülerzahlen lassen sich nur verstehen, wenn neben den fachspezifischen auch die außerfachlichen Momente berücksichtigt werden, die insbesondere das traditionelle Monopol der westeuropäischen Sprachen in Frage stellen. Insgesamt handelt es sich um ein komplexes Kräftefeld, in dem – bedingt durch die Diskrepanz zwischen geographischem und kulturhistorischem Standort – Australiens außenpolitische Prioritäten und wirtschaftliche Verpflichtungen mit innenpolitischen Rücksichten und pädagogischen Forderungen konkurrieren. Derartige Interessenkonflikte werden noch dazu auf dem Boden eines Bildungssystems ausgetragen, das, ehemals von England übernommen, immer stärker als Relikt kolonialer Abhängigkeit empfunden und den besonderen Bedingungen des Landes nicht mehr gerecht wird. Außerdem erschwert die Kulturhoheit der sechs Einzelstaaten jeden Consensus über bildungspolitische Fragen. Die Folge ist eine Vielzahl von Curricula, Prüfungsbestimmungen und sogar Ausbildungszeiten. Schließlich erweisen sich die großen Entfernungen zwischen den wenigen Ballungszentren (13 Millionen Menschen leben auf einer Fläche von annähernd der Größe Europas) als Hindernis für jeglichen Integrationsversuch¹.

Entsprechend dem englischen Vorbild nimmt auch in Australien der Unterricht bzw. das Studium des Französischen eine beherrschende Stellung ein. Während auf den Universitäten der Abstand zur zweitstärksten Fremdsprache, Deutsch, etwa das Verhältnis von 2 : 1 aufweist und in den *postgraduate studies* oft sogar das Deutsche überwiegt, kann für die Schule von einem „praktischen Monopol“ des Französischen gesprochen werden², das auch angesichts der rückläufigen Schülerzahlen in den fremdsprachlichen Fächern nach wie vor besteht³.

Die umfassende Krise des Fremdsprachenunterrichts wurde 1962 im volkreichsten Staat *New South Wales* durch die Wyndham-Reform ausgelöst⁴. Diese Reform brach mit der englischen Tradition, in der ersten Oberschulklasse (dem 7. Schuljahr insgesamt) eine Fremdsprache – meist Französisch – als Pflichtfach vorzuschreiben, während später eine zweite Sprache – meist Deutsch – hinzugewählt werden konnte. Stattdessen wurden die Fremdsprachen mit der Begründung, die Chancengleichheit in allen Bereichen der Sekundärerziehung zu verbessern, pauschal zu Wahlfächern erklärt und außerdem erst vom zweiten Oberschuljahr ab angeboten⁵. In den folgenden Jahren verringerte sich die Zahl der Fremdsprachenschüler absolut, obwohl gleichzeitig die Gesamtzahl aller Oberschulbesucher immer weiter stieg⁶. Parallel dazu mehrte sich die Bereitschaft der Universitäten, nun auch ihrerseits auf die herkömmlichen sprachlichen Anforderungen zu verzichten, die bis dahin zu den Aufnahmebedingungen an fast allen Fakultäten (z. B. bei den Naturwissenschaften) gehört hatten. Damit war ein Teufelskreis geschaffen, denn nun gab es für die vielen potentiellen Studienanwärter keinen zwingenden Grund mehr, fremde Sprachen auf der Schule überhaupt zu berücksichtigen⁷. Anderer-

seits war der Leistungsstand derjenigen, die auch weiterhin freiwillig Fremdsprachen lernten, allein schon wegen der zeitlichen Straffung des Unterrichts niedriger als vorher. Diese Niveausenkung sowie der totale Nachholbedarf derer, die erst gegen Ende ihrer Schulzeit ein Interesse an Fremdsprachen entwickelten und zu diesem späten Zeitpunkt – ohne die geringsten Vorkenntnisse – ein Sprachenstudium wählten, zwangen die *language departments*, Inhalt und Funktion ihrer Studiengänge neu zu überdenken. Im Grunde handelte es sich dabei um eine Herausforderung des universitären Selbstverständnisses schlechthin: ein Beharren auf den bisherigen Maßstäben für Erstsemester hätte unvermeidlich ein Absinken der Studentenzahlen zur Folge gehabt, während eine Öffnung des Studiums für den breiten Strom der Anfänger die Einrichtung von Elementarkursen und damit eine starke Verschulung des akademischen Unterrichts mit sich bringen mußte. Im Laufe der Zeit haben die meisten *language departments* flexible Programme ausgearbeitet, die sowohl dem alten als auch dem neuen Typus des Sprachstudenten gerecht zu werden versuchen⁸. Problematisch bleibt in jedem Fall die spätere Integration der vielen Nachzügler in den Prozeß wissenschaftlichen Lernens.

Weitaus komplizierter als die institutionelle Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts ist die inhaltliche Diskussion um seine Ziele, Themen und Methoden. Im wesentlichen gehen die Impulse dafür von drei Bereichen aus, die zwar gemeinsam das bestehende System kritisieren, in ihren sonstigen Absichten jedoch stark voneinander abweichen. Der wirtschaftspolitische Bereich argumentiert mit Handelsbilanzen und diplomatischen Beziehungen, der gesellschaftliche Bereich mit den spezifischen Problemen eines polyglotten Einwandererlandes, der pädagogische Bereich mit dem Bildungsanspruch des einzelnen Schülers. Solchermaßen für die unterschiedlichsten Zwecke in Anspruch genommen, sind die Fremdsprachen stets der Gefahr ausgesetzt, lediglich die Rolle des kleinsten gemeinsamen Nenners zu spielen.

Die ungeteilte Kritik richtet sich sowohl gegen die faktische Reduzierung des Fremdsprachenunterrichts als auch gegen den geistigen Nährboden, der eine solche Entwicklung angeblich begünstigt hat: das traditionelle Credo vieler Australier, angesichts der weltweiten Verbreitung des Englischen auf das Erlernen weiterer Sprachen verzichten zu können. Diese Haltung, die auch bis 1958 in den Vereinigten Staaten und bis 1963 in Großbritannien populär war, wird zunehmend als Anachronismus empfunden und mit Äußerungen wie „blissful ignorance“ oder „linguistic complacency“ abgewertet⁹. Collard spricht von einer regelrechten „Vogel-Strauß-Politik“:

Is it not behaving like the proverbial ostrich burying its head in the sand for Australians to claim that they do not need to know foreign languages, that most people speak English anyway . . . ?¹⁰.

Wirtschaftspolitisch erscheint das Verharren in der Einsprachigkeit als „powerful factor working against clear, rational and realistic assessments of situations in Asia, and indeed, the rest of the world“; dagegen gilt das Erlernen mehrerer Sprachen als „important residual factor in Australia's economic development.“¹¹ Dabei ist offensichtlich das Interesse am asiatischen Raum bisher auf den ökonomischen Aspekt beschränkt, während in kulturgeschichtlicher Hinsicht zunächst noch Westeuropa im Blickfeld bleibt. Angesichts dieser „hybrid Euro-Asian situation“¹² hat sich die Tendenz verstärkt, den komplexen Funktionszusammenhang eines jeden Fremdsprachenunterrichts (Einheit von Allgemeinbildung, formaler Denkschulung und praktischer Kommunikation) in seine einzelnen

Bestandteile aufzulösen. So wird etwa vom Verband der Fremdsprachenlehrer des Staates Victoria schlicht festgestellt:

Broadly speaking, one can justify Asian languages from a more practical viewpoint, for such reasons as politics, trade etc., and European languages from a more cultural viewpoint . . .¹³

Im gesellschaftlichen Bereich wurde die Bedeutung von Fremdsprachen als Mittel sozialer Integration erst nach dem Scheitern des gegenläufigen Konzepts erkannt, welches die ca. 700 000 anderssprachigen Einwanderer – etwa 6% der Gesamtbevölkerung im Jahre 1971 – ausschließlich durch Englischunterricht assimilieren wollte. Die bis zum Jahre 1972 offiziell vertretene Politik ging davon aus, daß es sowohl im Interesse Australiens als auch seiner künftigen Neusiedler läge, wenn jene gleichzeitig mit ihrem heimatlichen Wohnsitz auch ihre Muttersprache aufgeben und von nun an Englisch sprechen würden¹⁴. Diese pragmatische Reduzierung des Integrationsvorganges auf den rein sprachlichen Aspekt schlug zunächst einmal linguistisch fehl: Englisch wurde zwar nolens volens zur Erhaltung der materiellen Existenz gelernt, konnte jedoch z. B. Italienisch, Griechisch und Deutsch nicht aus ihren kulturellen und gesellschaftlichen Funktionen verdrängen. Darüber hinaus entstanden soziale Probleme zwischen den Einwandererfamilien und ihrer neuen Umgebung sowie, mit Heranwachsen der neuen Generation, auch innerhalb der Familien selbst. Unvermeidliche Schwächen im Gebrauch der englischen Sprache führten schnell in die gesellschaftliche Isolierung, denn „a poor command of English was once regarded as synonymous with bad citizenship.“¹⁵ Eine derartige Betonung von Sprachkompetenz als Kriterium sozialer Anerkennung begünstigte außerdem – zusammen mit der mangelnden Ausrichtung der Schulen auf die Belange der Einwanderer – das Entstehen regelrechter Sprachbarrieren zwischen Eltern und Kindern.

Angesichts solcher Erkenntnisse argumentieren australische Soziologen seit einigen Jahren nicht mehr mit der Utopie einer homogenen Gesellschaft, sondern mit der Realität eines internationalen Schmelztiegels¹⁶. Statt unter allen Umständen eine Nation angelsächsischer Prägung anzustreben, verkündete der Minister für Einwanderung im Jahre 1973 eine neue Flexibilität:

If people choose to retain their own values, and if they see the necessity for maintaining as a cohesive force in their own family the common bond of language and thought, then we do not seek to weaken this bond. Rather, I believe, we should enable the second generation to appreciate the full beauty of their parents' mother tongue and to see it not as something to be ashamed of, but rather to be proud of¹⁷.

Damit war die „multilingual society“¹⁸ auch politisch sanktioniert. Seitdem ist unablässig die Forderung nach einer vorurteilslosen Verwirklichung der Zweisprachigkeit an den Schulen erhoben worden¹⁹.

Obwohl unterschiedlicher Provenienz und Zielsetzung, treffen sich gesellschaftspolitische Tendenzen dieser Art neuerdings mit pädagogischen Strömungen, welche ihrerseits die soziologische Fragestellung stärker betonen. Dabei wird in der fachimmanenten Lernziel Diskussion zunehmend die Monopolstellung der praktischen Sprachkompetenz kritisiert, die seit der rigorosen Einführung der audio-visuellen Direktmethode den Fremdsprachenunterricht unter der Leerformel *communication* beherrscht²⁰. „Kommunikation“ neuester Lesart bedeutet denn auch nicht länger die imitativ erworbene Ausdrucksfähigkeit allein, sondern mehr und mehr das Verständnis von Sprache als Reflexion gesell-

schaftlicher Zustände: „Language studies have values in gaining perspectives on society ...“²¹ Eine solche „Soziolinguistik“ steht naturgemäß in enger Nachbarschaft zur Landeskunde, deren komplexer Bedeutungsinhalt noch am besten von dem angelsächsischen Terminus *civilization* abgedeckt wird. So heißt es in den Richtlinien für die Sekundarerziehung in *New South Wales* aus dem Jahre 1973, bezogen auf das Fach Deutsch:

More than ever, mutual understanding amongst peoples needs to be cultivated by sympathetic exploration of each other's life and ways, which can best be made through study of the other's language²².

Parallel zu der Herausbildung neuer didaktischer Schwerpunkte wird institutionell eine Ausweitung des Fremdsprachenunterrichts auf die Grundschule angestrebt. Dabei geht es insbesondere um eine bessere, d. h. frühere Nutzung der kindlichen Lernkapazität sowohl in sprachlicher als auch in sozio-kultureller Hinsicht²³. Die Durchsetzung eines derartigen Konzepts – nur sinnvoll bei gleichzeitiger Wiederbelebung des Unterrichts auf der Sekundarstufe – würde sicher auch zur Überwindung eines pädagogischen Problems beitragen, mit dem zwar jeder Fremdsprachenunterricht zwangsläufig konfrontiert ist, das jedoch bei spätem Lernbeginn besonders kraß auftritt: die Diskrepanz zwischen dem intellektuellen Potential des Schülers einerseits und seinem sprachlichen Defizit andererseits. In diesem Sinne klagt ein Deutschlehrer über das kindlich anmutende Aufsatzthema „Wenn ich ein Millionär wäre“, das sechzehnjährigen Schülern als Prüfungsaufgabe vorgeschrieben wurde:

Because we do not teach foreign languages in the primary school, our beginning students are adolescents who are forced by their limited knowledge to write compositions that they recognize to be childish²⁴.

Zusammenfassend lassen sich innerhalb und außerhalb des australischen Erziehungssystems Bestrebungen erkennen, mit Hilfe von Fremdsprachen den Übergang vom insularen Außenseiter zum „world citizen“²⁵ zu vollziehen. Obwohl ein umfassendes Konzept bisher fehlt und die Widersprüche zwischen theoretischen Ansätzen und praktischem Schulalltag unübersehbar sind, scheint es, als könne zumindest der Deutschunterricht seine Position künftig festigen. Diese Prognose gründet sich – immer vorausgesetzt, daß die skizzierten Schwerpunkte auch schulpolitisch relevant werden – auf den sprachlichen Nachholbedarf der Einwandererfamilien sowie auf die hohe Motivierung vieler Schüler für die Beschäftigung mit deutscher Kultur- und Zeitgeschichte.

Abgesehen von den politisch verfolgten Immigranten der unmittelbaren Vor- und Nachkriegsjahre, die aus allen Teilen Europas kamen und das Deutsche untereinander als *lingua franca* verwenden, leben in Australien ca. 135 000 ehemalige Deutsche und Österreicher²⁶. Untersuchungen über das sprachliche Verhalten dieser Familien haben ein hohes Maß an „hausgemachter“ Zweisprachigkeit erbracht, die sowohl im Gebrauch des Englischen als auch des Deutschen Mängel aufweist (*insecure bilingualism*). Sozial diskriminierend wirkt besonders die Etablierung einer deutsch-englischen Mischsprache, die die Folge von ständigen Interferenzen im phonetischen, syntaktischen und lexikalischen Bereich ist. So haben deutsche Einwanderer oft lebenslange Schwierigkeiten mit der Aussprache von englisch *l, r, th, v, w*, verlernen jedoch andererseits auch die Bildung der entsprechenden deutschen Laute. Weder die steigend-fallende noch die Sägeblatt-Intonation wird konsequent aufrechterhalten. In der Syntax kommt es zu deutsch-

englischen Partizipialformen wie „gewatched“, „geliked“, ja sogar „gerealized“. Die auffälligsten und schädlichsten Wechselwirkungen vollziehen sich innerhalb des Wortschatzes, wo einerseits häufig verwendete Begriffe wie *boy, girl, money, work, holiday* ihre deutschen Äquivalente verdrängt haben, andererseits semantische Transfers zwischen formal ähnlichen Wörtern stattfinden: „Mappe“ erhält die Bedeutung von *map*, „brav“ wird inhaltlich zu *brave*.

Zur Korrektur solcher Entwicklungen wird für Erwachsene die Einrichtung von Förderklassen angestrebt (*remedial classes*). Grundsätzlich aber stellt sich auch hier – in Kongruenz mit dem entsprechenden Konzept der pädagogischen Seite – die Forderung nach Ausweitung des Deutschunterrichts auf die Grundschule:

However, the whole situation could be prevented if German (and other migrant languages) were introduced at primary school ... Such an innovation would, of course, be of immense benefit also to monolingual Australian children who could learn a foreign language before their speech habits become fixed²⁷.

Jenseits der Überlegungen zum elementaren Spracherwerb hat das verstärkte Interesse an landeskundlichen Themen zu didaktisch-methodischen Ansätzen auf diesem Gebiet geführt. Dabei stellt sich auch hier wieder das Problem, wie der große Informationsrückstand der Schüler mit ihrem intellektuellen Anspruch vereinbart werden kann. Die Lösung wird vielfach in einer Zweigleisigkeit gesucht, die faktisches Grundwissen und Einzelanalysen gleichzeitig anbietet und aufeinander bezieht. Der offensichtlich noch unausgereifte und teilweise veraltete Themenkatalog für solche Einzelstudien umfaßt u. a. eine Gegenüberstellung des Stadt- und Landlebens in Deutschland und Australien, einen Vergleich der Schulsysteme beider Länder sowie politische Stoffe: die Herrschaft des Nationalsozialismus, das deutsche „Wirtschaftswunder“, das Verhältnis von Bundesrepublik und DDR²⁸. Bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist der stets wiederkehrende Bezug auf die vermeintliche Ambivalenz deutschen Wesens:

Why not a course on German civilization, taking into account that Germany can be regarded as the laboratory of Europe, considering the extremes of culture and cruelty, poverty and affluence between which she has oscillated in recent years²⁹?

Gerade im Hinblick auf die verbreitete Neigung, Deutschlands politische Entwicklung noch immer durch ein Prisma von Mißtrauen und Faszination zu betrachten, erscheint eine Neuorientierung der Schule ebenso sinnvoll wie notwendig. Während das australische Fernsehen – oft in Form regelmäßiger Unterhaltungsserien – nach wie vor abwechselnd den „Nazi“-Typus karikiert und das Image vom Wohlstandsbürger pflegt, rüsten die Pädagogen zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit dem Deutschland der siebziger Jahre³⁰.

Anmerkungen

¹ Einen Dachverband australischer Fremdsprachenlehrer mit eigener Fachzeitschrift (*Babel*) gibt es seit 1961.

² Vgl. O. Wykes u. M. G. King, *Teaching of Foreign Languages in Australia*. (Hawthorn, 1968), S. 74: „It has behind it a long tradition, both European and Australian, of being taught; it is a language usually recognized as being easier than some; it has an important and accessible literature; it belongs to a nation of great cultural importance and interest; it is one of the

great international languages; it has in Australia large numbers of trained teachers and large university departments. Such a situation makes French a self-perpetuating subject ..."

³ So legten im Jahre 1960 62% aller Fremdsprachen-Schüler die Abschlußprüfung in Französisch und 11% in Deutsch ab. Im Jahre 1972 waren es immer noch 62% in Französisch und 14% in Deutsch. Vgl. E. K. Horwood, „Language Dropouts: Pointing some Problems.“ *Babel* 8/III (1972), S. 12.

⁴ Diese Reform stützte sich auf das Gutachten von H. S. Wyndham u. a., *Report of the Committee Appointed to Survey Secondary Education in New South Wales*. (Sydney, 1957)

⁵ Vgl. G. Robinson, „Foreign Language Study or Foreign Social Studies?“ *Babel* 11/I (1975), S. 5: „Equality of opportunity for all adolescents' is no longer just a slogan but an educational reality ... In an effort to change general secondary education in accordance with this principle and to rid the general curriculum of any elitism, foreign language study was omitted from the core curriculum ...“

⁶ So sank die Zahl der Fremdsprachen-Schüler (Abschlußklasse) in ganz Australien von 22 700 (1967) auf 18 200 (1972). Das eigentliche Ausmaß dieser Entwicklung wird noch deutlicher, wenn das obligatorische Schulfach Englisch als Vergleichsmaßstab dient. Während zwischen 1967 und 1972 die Zahl der Englisch-Schüler von 18 000 auf 31 000 stieg, sank im selben Zeitraum der prozentuale Anteil der Französisch-Schüler von 37% auf 13%, der Deutsch-Schüler von 9% auf 2%. Noch anders ausgedrückt, lernten im Jahre 1967 52% aller Oberschüler eine Fremdsprache, im Jahre 1972 nur noch 22%. Vgl. D. E. Ingram u. a., „Foreign Languages in University Entrance Requirements – a Justification.“ *Babel* 11/II (1975), S. 18; G. Robinson, „Foreign Language Study in N. S. W.: State of the Art, 1973.“ *School Management Bulletin* 13 (1974), S. 38.

⁷ Von schulischer Seite wurden denn auch bereits damals die vollen Auswirkungen dieser angeblich universitätsinternen Maßnahme erkannt und als „objective encouragement to the further neglect of languages in the secondary schools“ bezeichnet. Vgl. R. F. Jackson, „Foreign Languages in Australian Schools and Universities.“ *Babel* 4/III (1968), S. 4.

⁸ Ein Blick auf den Englischunterricht in Deutschland mag das fremdsprachliche Defizit Australiens noch klarer verdeutlichen: Obwohl Englisch jahrzehntlang als unumstrittenes Schulfach etabliert ist und – bis zum Abitur – in der Regel 9 Jahre lang gelernt wird, sehen sich viele Universitäten veranlaßt, dem jungen Anglistik-Studenten „Nachhilfe“ in elementarer Sprachkompetenz zu erteilen.

⁹ R. F. Holt, *Modern Languages – a Key to Commercial Growth*. (Melbourne, 1967), S. 6.

¹⁰ L. N. Collard, „The Great Australian Apathy.“ *Babel* 11/III (1975), S. 42.

¹¹ W. Bostock, „Monolingualism in Australia.“ *The Australian Quarterly* 45/II (1973), S. 44; R. F. Holt, a. a. O., S. 3.

¹² R. F. Holt, a. a. O., Preface.

¹³ Modern Language Teachers' Association of Victoria, „Primary Language Teaching.“ *Babel* 8/III (1972), S. 28.

¹⁴ Die starken Vorbehalte der angelsächsischen Bevölkerung gegenüber fremden Einflüssen jeglicher Art kommen treffend in der Rede eines Gewerkschafts-Vorsitzenden am Ende der sechziger Jahre zum Ausdruck: „One of the first causes of friction we encounter is the fear that the presence of foreigners will undermine our own way of life. And Australian men and women cannot be blamed if they seek reassurances on this point. They are certainly not reassured by hearing foreign languages spoken in public places.“ Zit. bei W. Bostock, a. a. O., S. 41.

¹⁵ L. N. Collard, a. a. O., S. 41.

¹⁶ M. Clyne, „Language Contact and Language Ecology in Australia.“ *Bilingual Education*, hg. M. Rado. (Bundoora, 1974), S. 52: „We are dealing with a melting pot situation and not a closed settlement situation.“

¹⁷ A. J. Grassby, *Foreign Languages in Australia*. (Paper by the Minister for Immigration, Brisbane, August 1973) (Canberra, 1974), S. 4.

¹⁸ J. A. Wheeler, „Individualization and Foreign Language Teaching.“ *Babel* 9/II (1973), S. 3.

¹⁹ R. F. Jackson, a. a. O., S. 4 f. (Fordert „an official policy of educated bilingualism“ statt der bisherigen „short-sighted emphasis on unilateral assimilation“)

²⁰ Die besonderen Schwierigkeiten der direkten Methode bestehen u. a. auch darin, daß der Gebrauch von Fremdsprachen in primären Realsituationen infolge der geographischen Isolierung Australiens praktisch unmöglich ist. Daran ändert auch die Anwesenheit von Einwanderern

nichts, da diese selbst allmählich die Fähigkeit zur Habitualisierung und zum Transfer ihrer eigenen Muttersprache verlieren. Vgl. dazu P. M. McCallum, der von „effects of the monstrous irrelevance of a spoken foreign language to the older pupil almost completely cut off from the real community of speakers of that language“ spricht; in: „What Price a Modern Languages Policy for the Seventies?“ *Babel* 7/I (1971), S. 14.

²¹ *The Aims and Objectives of Secondary Education in New South Wales*, hg. Dept. of Education. (Sydney, 1973), S. 23. Vgl. auch M. Rado, „The Role of Sociolinguistics in a Modern Language Syllabus.“ *Babel* 10/I (1974), S. 16–19.

²² *Syllabus in German, Ordinary and Advanced Levels. Forms II, III, IV.* hg. Secondary Schools Board, N. S. W. Dept. of Education. (Sydney, 1973)

²³ Vgl. Modern Language Teachers' Association of Victoria, *a. a. O.*, S. 28: „Children's attitudes to other peoples and their way of life appear to be largely formed in the first ten years of life.“

²⁴ R. F. Holt, „German Composition.“ *Babel* 2/III (1966), S. 14.

²⁵ D. E. Ingram u. a., *a. a. O.*, S. 20.

²⁶ Die Zahlen beziehen sich auf die letzte Volkszählung aus dem Jahre 1971.

²⁷ M. Clyne, „Teaching German to German Migrants' Children.“ *Babel* 5/I (1969), S. 5 ff.

²⁸ L. Bodi, „Cultural Background Material in German.“ *Babel* 4/II (1968), S. 9.

²⁹ A. Bonyhady, „Elementary German Courses in Australian Universities.“ *Babel* 5/III (1969), S. 23.

³⁰ Vgl. etwa G. Robinson, *a. a. O.*, S. 8: „We need to conceptualize, analyse, and understand the multiple and interconnected causes . . .“

Die Situation der Leibeserziehung an den äthiopischen Schulen

*Herbert Müller-Courté, Lippstadt**

I. Die Lehrpläne

Der bisherige Lehrplan stammt aus dem Jahre 1963. Er wurde vom Erziehungsministerium herausgegeben. Seine Autoren sind nicht bekannt. Neben anderen Lehrgegenständen enthält er u. a. auch „Jagdfertigkeiten und Bogenschießen“. Beides mag zwar in abgelegenen Landesteilen nützlich sein, doch gibt es in den betreffenden Gegenden keine Schulen.

Nach der Auffassung von Fachleuten folgen die Schulen kaum dem Lehrplan. Vielen ist er nicht einmal bekannt, wie die Reaktion auf eine Presseverlautbarung des Erziehungsministeriums zeigte. Einige Schulen haben eigene Lehrpläne aufgestellt.

Immer wieder wurde von verschiedenen Seiten der Anlauf genommen, zeitgemäße und auf die Bedürfnisse des Landes zugeschnittene Lehrpläne vorzuschlagen bzw. auszuarbeiten. Im Dschungel der Kompetenzen blieben alle Vorstöße liegen. Ende 1974 hat das Erziehungsministerium erneut einen Anstoß zu einer Neufassung gegeben. Das Schulportamt Addis Abeba hat deshalb eine Arbeitsgruppe gebildet, die sich mit der Sammlung und Sichtung von Materialien und dem Vorschlag neuer Lehrpläne befassen soll. Der Fachleiter für Leibeserziehung an der Deutschen Schule Addis Abeba war mit beratender Stimme in der Arbeitsgruppe vertreten. Die Arbeit kann aber z. Zt. nicht

vorankommen, da fast alle kompetenten Lehrer an der nationalen Kampagne „Fortschritt durch Zusammenarbeit“ teilnehmen. Über die tatsächliche Dauer dieser Kampagne ist noch nichts Endgültiges bekannt.

II. Lehrerbildung

Das Programmheft des Äthiopischen Schulsportbundes gibt auf S. 36 anlässlich der äthiopischen Schulmeisterschaften 1973 folgende Auskünfte über die bis 1973 getroffenen Maßnahmen zur Ausbildung von Sportlehrern:

1. Ein Einjahrestrainingsprogramm für Lehrer an Sekundarschulen, die sich für Sport interessieren, wurde begonnen.
2. Mehr Lehrer wurden zur Vertiefung ihrer Ausbildung als Sportlehrer ins Ausland geschickt.
3. Die Haile-Selassie-I-Universität (HSIV) hält einen Zweijahreskurs zur Ausbildung von Sportlehrern ab.
4. Am Junior College (für Lehrer an Primarschulen) wurde ein Programm zur Ausbildung von Sportlehrern begonnen.

Dazu folgende Anmerkungen:

1. Die unter 1 und 4 genannten Programme wurden zusammengelegt. Junior Colleges gibt es in 4 Städten. In Addis Abeba wird das Programm als mehrwöchiger Kurs für Interessierte angeboten – während der Ferien.
2. Es wurden insgesamt bis 1973 etwa 25 Äthiopier im Ausland zu Sportlehrern ausgebildet! Einige davon sind mir bekannt; hier eine Aufstellung über ihr Ausbildungsland und ihre jetzige Funktion: Schweden – Abteilungsleiter „Gesundheit und Leibeserziehung“ im Erziehungsministerium; England – Direktor der Abteilung Sport an der HSIU (keine Lehrtätigkeit); England – leitende Funktion im äthiopischen Sportbund; Indien – Leiter der Abteilung Sport am College of Teacher Education in Addis Abeba; Ungarn – Leiter der Abteilung Freizeitgestaltung an demselben College; Bulgarien – Leiter der Abteilung Sport in der Schulverwaltung Addis Abeba; in der CSSR wurden der jetzige Leichtathletiktrainer der äthiopischen Nationalmannschaft und zwei Sportlehrerinnen ausgebildet; das Ausbildungsland des jetzigen Leiters der Pfadfinderbewegung und eines jetzigen Sportjournalisten sind mir nicht bekannt; andere im Ausland ausgebildete Sportlehrer sind in der Armee tätig.
3. Der unter 3 genannte Kurs wurde 1969 nach dreijähriger Dauer wegen Mangels an Fachpersonal wieder abgebrochen.
4. Am College of Teacher Education in Addis Abeba (Ausbildung von Lehrern für den Unterricht in den Klassen 9–12), an dem der Autor dieses Artikels einige Stunden wöchentlich ehrenamtlich tätig war, wurde 1971 mit einer Zweijahresausbildung von Sportlehrern begonnen (Anzahl der Teilnehmer 1971: 8, 1972: 12, 1973: 17). Hauptamtliche Lehrer sind die in Indien bzw. Ungarn ausgebildeten Sportlehrer; sie werden unterstützt von ehrenamtlich tätigen, ebenfalls im Ausland ausgebildeten Sportlehrern.

Der Lehrplan umfaßt:

Einführung in Geschichte, Prinzipien und philosophische Grundlagen der Leibeserziehung	2 Std.
Seminar Gesundheitserziehung	2 „
Heilgymnastik (einschl. Massage und Sportverletzungen)	1 „
Kleine Spiele	1 „
Verwaltung der Organisation	2 „
Meßverfahren und Abnahme von Prüfungen	2 „
Regeln	1 „
Basketball, Volleyball, Fußball, Leichtathletik, Geräteturnen	je 2 „
Methodik dazu	je 2 „
Handball	1 „

Sportlehrerinnen werden nicht ausgebildet.

5. Die vom Erziehungsministerium *geschätzte* Zahl von äthiopischen Sportlehrern aller genannten Ausbildungswege beträgt 400. Kenner der Verhältnisse sprechen von höchstens 250. Dieser Zahl standen 1972 gegenüber 2565 Schulen mit 866 800 Schülern.

6. Sportlehrerinnen wurden bisher nur im Ausland ausgebildet.

7. Die HSIU plant (der Verf. arbeitete ebenfalls in dem Planungskomitee), für alle Studenten des 1. Jahres sportliche Betätigung verbindlich zu machen, um allen Studenten die Möglichkeit zu geben, ihr Interesse an Leibesübungen zu entdecken. Eines der Ziele ist, die Studenten, die das Lehramt an höheren Schulen anstreben, für eine Ausbildung zum Sportlehrer zu gewinnen.

Nur die Universitätsbibliothek verfügt über einen Bestand an Fachbüchern für Leibeserziehung und Sport. Die Benutzung ist Universitätsfremden nach Vorlage eines Einführungsschreibens und gegen Hinterlegung von Eth. Dollar 10,00 je entliehenes Buch gestattet. (Studenten des College of Teacher Education erhalten ein monatliches Stipendium von Eth. Dollar 50,00. Damit müssen alle Ausgaben, ausgenommen ärztliche Versorgung, gedeckt werden.) Soweit mir bekannt ist, können Studenten anderer Ausbildungsstätten aber die Universitätsbibliothek tatsächlich nicht benutzen, wohl auf Grund schlechter Erfahrungen bei der Buchbehandlung und -ausleihe.

III. Die Ausstattung der Schulen für den Sportunterricht

Vorausgeschickt werden muß, daß sich Äthiopien in der Anfangsphase seines Schulausbaus befindet, der natürlich ungeheure Gelder verschlingt. Die Schulen kleinerer Städte und auf dem Lande haben einen „Sportplatz“. Er ist den Klimaverhältnissen entsprechend kein Rasenplatz. Jeder Windhauch und jede Bewegung wirbelt Wolken von Staub auf. Oft ist eine Laufbahn und Sprunggrube vorhanden. In der Trockenzeit wird der Boden steinhart und rissig, in der Regenzeit verwandelt er sich in Schmierseife. In den bedeutenderen Städten sind die kleinen Sportplätze, falls überhaupt vorhanden, mit Asphalt belegt. Der Raum reicht meistens nur für ein Volleyballfeld.

In Addis Abeba gibt es ein Stadion. Es steht den Schulen samstags während einiger Stunden zur Benutzung offen. Samstag ist allerdings generell schulfrei. Eine Turnhalle besitzt nicht einmal Addis Abeba. Schwimmbäder gibt es in einer Handvoll Städte. Sie können von Schulen in einigen Fällen benutzt werden.

Jede Schule erhält für Anschaffungen aller Art einen kleinen Fonds. Wieweit davon Sportgeräte angeschafft werden, hängt vom Direktor der Schule und der Persönlichkeit des Lehrers, der Sportunterricht erteilt, ab. Einige Geräte — Bandmaße, Kugeln, Stoppuhren, Speere, Disken — sind an jeder Schule vorhanden, allerdings in ungenügender Zahl und zum Teil stark abgenutzt. Bälle befinden sich meist in einem unvorstellbaren Zustand, da sie benutzt werden müssen, bis sie sich in ihre Bestandteile auflösen. Praktisch nicht vorhanden sind Teile einer Ausrüstung, die Geräte- oder Bodenturnen erlaubt, obwohl Matten und Kästen leicht und ohne große Kosten hergestellt werden könnten. (Der Autor hat im Auftrag der Botschaft der Bundesrepublik die Möglichkeiten des Sportgerätebaus in Äthiopien einmal erkundet und hat darüber mit Verantwortlichen des Schulsports gesprochen. Das Problem ist überall dasselbe: Geld.)

IV. Die Praxis des Schulsports

Die Schüler sind generell gut veranlagt und an sportlicher Betätigung interessiert. Auf der Straße wird mit „Bällen“ (Stoffknäueln) Fußball gespielt.

Der genannte Lehrplan verordnet zwei Wochenstunden Leibesübungen. Ob an den Schulen tatsächlich Unterricht in den Leibesübungen erteilt wird, hängt vom Direktor ab. Die meisten Direktoren sind den Leibesübungen gegenüber aufgeschlossen. Die Möglichkeit, Unterricht in diesem Fach erteilen zu lassen, wird allerdings eingeschränkt durch den Mangel an qualifizierten bzw. interessierten Lehrkräften, die Raumnot, die ungenügende Ausstattung mit Geräten und die hohen Klassenfrequenzen.

Alle diese Umstände führen dazu, daß nur für einige Schüler auf freiwilliger Basis Wettkampfsport betrieben wird oder daß ein paar Schüler Volley- oder Fußball spielen können. Angemessene Sportkleidung ist dabei unbekannt. Wird an einer Schule Unterricht in den Leibesübungen erteilt, so besteht ab Klasse 10 die allgemeine Tendenz, ihn zugunsten anderer Fächer fallenzulassen, um die Schüler stattdessen auf das zentrale Abschlußexamen vorzubereiten, denn die hohen Klassenfrequenzen bleiben nicht ohne Auswirkung auf den allgemeinen Leistungsstand und die Erfolgsquote.

In einem Lande, in dem jeder des Schreibens und Lesens Kundige nur Arbeit am Schreibtisch als angemessene Beschäftigung ansieht, kann man kein großes Interesse an der freiwilligen Übernahme von Sportstunden erwarten. Andererseits ist dem Schüler kein Anreiz geboten, sich auf sportlichem Gebiet zu betätigen, da die Note in den Leibesübungen bei der Versetzung keine Rolle spielt.

V. Wettkämpfe

Bis 1960 fanden allenfalls Wettkämpfe innerhalb einer Schule, kaum auf regionaler Ebene statt. Der 1949 gegründete äthiopische Schulsportverband konnte 1966 erstmals Mittel bereitstellen, um Vorkämpfe auf Provinzebene (14 Provinzen und Addis Abeba) und einen nationalen Schulsporttag in Addis Abeba durchführen zu lassen. Bei den Provinzwettkämpfen treten die Schüler unter dem Banner ihrer Schule an. Die jeweils Besten vertreten dann in Addis Abeba ihre Provinz. Wettkämpfe werden in Leichtathletik, Fußball, Volleyball und Basketball ausgetragen. Die Vorbereitung der Mannschaften auf die Ballspiele verzögert sich meistens, weil erst Bälle bereitgestellt werden müssen.

Nichts zeigt besser die Situation des Schulsports als eine Tabelle der Sieger (S. 38 des genannten Programmheftes).

Jungen

Provinz	Gold	Silber	Bronze	Gesamt	Rang
Shoa	5	2	8	15	1
Eritrea	8	4	1	13	2
Addis Abeba	1	6	6	13	3
Harrar	1	1	—	2	4
Wollega	—	1	—	1	5
Gemu Gofa	—	1	—	1	

Mädchen

Addis Abeba	8	1	3	12	1
Shoa	1	1	6	8	2
Eritrea	—	6	1	7	3
Wollega	1	2	—	3	4

Shoa ist die Provinz, in der Addis Abeba liegt.

Eritrea stand bis 1952 unter fremdem Einfluß.

Addis Abeba (Mädchen): Hier sind die ersten Plätze einer deutschen Schülerin der Deutschen Schule Addis Abeba im Hochsprung und Weitsprung 1971 und 1972 mitgezählt. Symptomatisch ist, daß die westlichen und südlichen Provinzen keine Vertreter für die Mittel- und Langstrecken stellen, obwohl dort die Verkehrserschließung noch ganz mangelhaft ist. Die Schulmeisterschaften können nur in Addis Abeba stattfinden, weil außer Asmara und Dira Dawa (Provinz Harrar) keine Provinzhauptstadt ausreichende Wettkampfanlagen aufweist.

Schlußbemerkung:

Zur Zeit befindet sich das Land in einem Umbruch. Es ist zu hoffen, daß sich dabei auch die Situation des Schulsports bessert. Pläne und Zusagen gibt es genug. Alles hängt aber davon ab, ob Geld bereitgestellt werden kann und wird. Das Schulproblem ist aber nicht das einzige Problem des Landes.

Anmerkung

* Der Autor dieses Artikels war von 1969 bis 1975 an der Deutschen Schule Addis Abeba tätig.

Das Diktat in der Grundschule

Werner Brosch, Bruchköbel b. Hanau

Zur Situation

Obwohl die traditionelle Diktatpraxis im Rechtschreibunterricht der Grundschule seit längerer Zeit als sehr problematisch angesehen wird, erleben wir in vielen Klassen täglich das gleiche Bild: Diktate unterschiedlicher Länge werden den Kindern diktiert, vom Lehrer korrigiert, zensiert, mit dem Notenspiegel versehen, zurückgegeben und von den Kindern „berichtigt“. Im Leistungsspiegel, der besonders die schwachen Kinder im wahrsten Sinne des Wortes abstempelt, haben die einzelnen Schüler dabei oft ihre Stammplätze: Einige schreiben ein Diktat ohne Fehler nach dem anderen, andere erfüllen in etwa die Anforderungen, etliche finden sich beinahe immer am Ende der Zensurenskala und verzagen durch den ständigen Mißerfolg. Bei den Verbesserungen/Berichtigungen der Diktate werden oftmals die Fehlerworte ein-, zwei- oder dreimal geschrieben, eine Arbeit, die ziemlich gedankenlos getan wird und kaum rechtschreibwirksam sein dürfte. So gibt es Kinder, die in der Berichtigung den gleichen Fehler wieder schreiben. Sicherlich ist die Verbesserung im Satz sinnvoller, bringt aber neue Fehlerquellen.

Da Richtlinien und Vorschriften in verschiedenen Bundesländern eine bestimmte Anzahl von Diktaten für die Grundschule fordern, wiederholt sich die skizzierte Situation im Laufe des Schuljahres.

Schwächen traditioneller Diktatpraxis

Von der gängigen Diktatpraxis wird oft behauptet, sie habe einen hohen Übungswert und bringe gute Erfolge. Daß das nur teilweise stimmt – wenn überhaupt –, beweist der Leistungsspiegel unter vielen Diktaten. Eine bestimmte Anzahl von Schülern hat immer „mangelhaft“ und „ungenügend“, so daß man aus ihrer Sicht Erfolg und Übungswert dieses Verfahrens bezweifeln muß. Diese rechtschreibschwachen Kinder werden durch ein Diktat, das sich an alle Schüler einer Klasse gleichzeitig richtet, von vornherein benachteiligt, weil sie wegen spezieller Lernaussfälle keine Aussichten haben, zu einem zufriedenstellenden Ergebnis zu kommen. Der Schüler erhält in einem solchen Diktat eine Zensur, die nicht durch absolute Leistung, sondern durch ihre relative Lage zu den anderen Schülern bestimmt ist. Zur Benotung werden oft die Fehler im Diktat um den Durchschnittswert der Klasse gruppiert, so daß eine doppelte Relativierung die Note bestimmt: der vom Zufall der Klassenzugehörigkeit abhängige Klassendurchschnitt und das Gaußsche Proportionsverfahren. Wegen dieser klasseninternen Normen und der Notenverteilungskurve können schwache Kinder ihre ausreichenden oder mangelhaften/ungenügenden Noten durch eigene Anstrengungen kaum verbessern. Dazu ein Beispiel aus der (rauen) Praxis:

Eine Lehrkraft gibt einem Kind in einem Diktat (4. Schj.) bei 10 Fehlern die Note „noch ausreichend“. In den darauffolgenden beiden Diktaten hat das gleiche Kind jeweils 6 Fehler, erhält aber wieder nur „ausreichend“, obwohl gegenüber der ersten Arbeit ein Leistungsanstieg erfolgte. Da es sich um eine „gute“ Klasse handelt, kann die Lehrerin,

wie sie behauptet, keine bessere Note (bei 6 F.) geben. Wäre das erwähnte Kind in einer „schlechteren Klasse“, hätte es bei 6 Fehlern „befriedigend“.

„Mit dieser Benotung ist folglich nicht der individuelle Leistungsfortschritt des Schülers ‚belohnt‘ worden, sondern ein Beziehungsverhältnis des Kindes zu bestimmten objektiven Forderungen und zugleich auch zu der sozialen Bezugsgruppe der Schulklasse“¹.

Besonders problematisch ist die gängige Diktatpraxis dort, wo sog. unvorbereitete Diktate gefordert werden, also Texte diktieren werden, die nicht unmittelbar vorher geübt werden konnten; dies hat mit Leistungsmessung überhaupt nichts zu tun. Eine „Leistungsmessung kann sich nur auf Dinge erstrecken, die nachweisbar einem Lernprozeß unterlagen, und das tun Diktate dieser Art nicht. Eine Notengebung auf dieser Basis ist somit irreführend und für die Schüler in jedem Fall frustrierend, weil sie sich darauf nicht vorbereiten konnten. Das einzig mögliche Verfahren der Leistungsmessung kann nur sein, von einem genau umrissenen und dem Schüler bekannten Wortschatz (also Wortreihen in Form von Sätzen oder Texten) auszugehen und in einem so gekennzeichneten Diktat die Schreibsicherheit zu überprüfen“².

Die Organisation der Jahrgangsklasse begründet offenbar bei vielen Lehrern die Meinung, daß alle Schüler zu gleichen Lernerfolgen geführt werden können und müßten, obwohl die Benotung besonders bei den schriftlichen Arbeiten diese Auffassung widerlegt. Unentwegt wird noch immer in vielen Grundschulklassen (und nicht nur da) versucht, dreißig verschiedene Kinder zur gleichen Zeit mit der gleichen Methode über den gleichen Stoff zu unterrichten. Dabei ist aus der Kinder- und Entwicklungspsychologie bekannt, wie weit sich Kinder einer Jahrgangsklasse in ihrer seelischen, geistigen und körperlichen Entwicklung unterscheiden. Diese Erkenntnisse berücksichtigen auch viele Grundschulen viel zu wenig; das Kind hat die Forderungen der Schule zu erfüllen. Kann es das nicht, aus welchen Gründen auch immer, wird es mit schlechten Noten „bestraft“. Zwar verlangen schon immer Richtlinien Individualisierungs- und Differenzierungsmaßnahmen, man findet sie aber in der Schule kaum nennenswert praktiziert. Daher werden in den meisten Klassen noch immer alle Kinder über den Leisten des gleichen Diktates geschlagen. Das Diktat, „eine sowohl didaktisch als auch methodisch längst überholte Unterrichts- und Kontrollform, die durch bessere und zeitgemäßere Übungsformen und Hilfen abzulösen ist“ (Weisgerber), dürfte ohne Zweifel zu einem großen Teil dazu beitragen, daß wir viele rechtschreibschwache Kinder in unseren Klassen „produzieren“ und später aus der Schule entlassen, wie uns Industrie- und Handelskammern immer wieder vorhalten. Erst wenn mit der praktizierten Diktatpraxis Schüler zu Problemkindern geworden sind, versuchen wir mit viel Mühe und Geld diese Schäden zu beheben (u. a. durch Fördermaßnahmen).

Obwohl das Diktat nach Weisgerber „die ungeeignetste Form der Rechtschreibübung und Leistungsmessung ist“, wird es nicht nur der Vorschriften wegen von vielen Lehrern gern und oft eingesetzt. Anders läßt sich nämlich nicht erklären, warum Lehrkräfte zu den mancherorts geforderten Diktaten in der Grundschule zusätzliche Übungsdiktate schreiben lassen und zensieren, oft schon im 1. und 2. Schuljahr ohne rechtliche Grundlage und zwingende Notwendigkeit etwa wegen Zeugnisnoten, da z. B. in den 1. Schuljahren heute vorwiegend Wortzeugnisse erteilt werden.

Daß sich die Diktatpraxis so hartnäckig in unseren Schulen hält, hat u. a. einen Grund darin, daß mit Rechtschreibung nach wie vor Auslese betrieben wird. „Nach der Unter-

suchung von Kemmler ist eine regelmäßige und damit fehlerfreie Rechtschreibung das Einzelmerkmal, das in unseren Schulen am schärfsten die erfolgreichen von den versagenden Schülern trennt ...³. Da nach Rigols und Müllers Untersuchungen erkannt ist, daß bei Klassendiktaten Fehlerzahl und Schichtzugehörigkeit korrelieren⁴, könnten Systemkritiker in der Tat hier ein Argument sehen, die Rechtschreibung diene auf diese Weise der Stabilisierung gesellschaftlicher Machtverhältnisse.

Stellen wir zusammenfassend noch einmal die besonders neuralgischen Punkte der gängigen Diktatpraxis der Grundschule zusammen, die den relativen Mißerfolg unseres Rechtschreibunterrichtes bedingen⁵:

- Jahrgangsklassennormen für alle Schüler
- permanenter Leistungsdruck durch Zensuren
- Frustration vieler Schüler, besonders der Rechtschreibschwachen, durch ständiges Zensurieren des Versagens
- Lernen von Rechtschreibung durch den Umweg über den Fehler durch Fehlerzählung, Hervorhebung der Fehler durch rotes Unterstreichen
- Ungerechtigkeit der Notengebung durch Gaußsche Normalverteilungskurve
- Selbstständigkeit des Verfahrens der Diktatpraxis, d. h. die Diktate werden oft geschrieben, um Noten geben zu können
- Überbewertung der Rechtschreibung durch eine Verquickung von Übungs- und Prüfungsmaßnahmen.

Vorschläge zur Verbesserung der Diktatpraxis in der Grundschule

Wenn auch viele Mängel der traditionellen Diktatpraxis nur administrativ zu lösen sind, d. h. Vorschriften geändert werden müssen, so kann der Lehrer im Rahmen seiner pädagogischen Freiheit vieles selbst ändern, ohne etwa gegen Richtlinien zu verstoßen. Wichtig ist dabei vor allem, daß er z. B. bei der Diktatpraxis erkennt, wie problematisch sein Tun ist. Wenn zwischen Aufwand und nachweisbaren Ergebnissen in bezug auf die Rechtschreibung eine große Diskrepanz besteht, dürfen Unterrichtsmaßnahmen nicht nach überalterten Konzepten und fragwürdigen Vorschriften ausgerichtet werden, sondern nach ihrer Wirksamkeit.

Wegen der breiten Leistungsstreuung im Primarbereich muß der Rechtschreibunterricht von Anfang an weitgehend differenziert und individualisiert werden, was in der Regel im Einklang mit Richtlinien und Vorschriften steht. Die Anforderungen müssen sich nach der individuellen Leistungsfähigkeit der Kinder richten, d. h. nicht alle Schüler müssen alles in derselben Zeit lernen (was sie im undifferenzierten Unterricht ja auch nicht tun!). Rechtschreiben darf kein Ausleseprinzip mehr sein, „sondern eine allen Schülern in ausreichendem Maße zu vermittelnde Fertigkeit“⁶. Ausgehend von der Überlegung, daß es auch weiterhin eine wichtige Aufgabe der Grundschule sein wird, Kinder zu richtigem Schreiben anzuleiten und zu motivieren, muß das Ziel des Rechtschreibunterrichts sein, „allen Kindern soviel Sicherheit im richtigen Schreiben eines Grundwortschatzes zu vermitteln, wie sie zur Bewältigung der Aufgabe brauchen, die ihnen der Umgang mit geschriebener Sprache stellt“⁷.

In einem so konzipierten Unterricht hat das gleichzeitig allen Schülern gegebene Diktat keinen Platz mehr. Auch die Antinomie zwischen dem Prinzip der Differenzierung in

der Übungsphase einerseits und dem Zwang zur Benotung der in Jahrgangsklassen organisierten Schüler andererseits darf nicht als Argument gelten, um wie bisher zu verfahren. Unter „Bemerkungen“ in den Zeugnissen kann der Lehrer z. B. vermerken „Rechtschreibung gut, Gruppe B“.

Da Differenzierungsmaßnahmen im Rechtschreibunterricht sehr abhängig sind von guten Arbeitsmitteln, soll in diesem Zusammenhang auf das Wortlistentraining von Balhorn / Harries hingewiesen werden⁸. Dieser konsequent durchdachte, motivierende und lernzielorientierte Lehrgang besteht aus 4 aufeinander aufbauenden Lehrgängen für das 2. bis zum 5. Schuljahr. Die Schüler üben mit diesem Arbeitsmaterial in 127 Lerneinheiten die Wörter, die sie mit hoher Wahrscheinlichkeit auch anwenden werden; die Beschränkung des Mindestwortschatzes erreicht, daß nur die relativ wenigen Wörter geübt werden, die einen verhältnismäßig großen Teil geschriebener und gesprochener Sprache ausmachen. Dieser Lehrgang erlaubt den differenzierten Einsatz und fördert die Selbstkontrolle des Schülers. Damit wird eine planmäßige, lehrgangsartige, ökonomische Übungsweise möglich, die motivieren und Repressionen abbauen kann. Mit Hilfe von kriteriumsbezogenen Tests kann die Schülerleistung mit einem konkreten, erfüllbaren Lernziel ohne leistungsfremde Faktoren bei der Messung verglichen werden. „Differenzierende Übungsarbeit im RU kann nur mit operationalisierten Lernzielen und lehrgangsimmanenten Erfolgskontrollen, zu denen auch leistungsdifferenzierte Testdiktate für bestimmte Gruppen einer Klasse gehören können, auf ihren Erfolg hin und damit auf Leistungsfähigkeit geprüft werden“⁹. Dieses lernzielerreichende Lernen macht traditionelle Diktate weitgehend überflüssig. „Mit größeren Erfolgserlebnissen könnte das Selbstwertgefühl von rechtschreibschwachen Schülern erhöht, Konkurrenzverhalten vermindert, soziales Verhalten gefördert und die Überbewertung der Rechtschreibung innerhalb der Schule abgebaut werden“¹⁰.

Die Arbeitsgruppe „Kritik an der Diktatpraxis“ des Grundschulkongresses Niedersachsen hat daher folgende Forderungen für den Rechtschreibunterricht aufgestellt, die in neue Richtlinien aufgenommen werden sollten:

1. Pro Schuljahr sollen höchstens sechs lernzielorientierte, differenzierte Prüfungsdiktate ab Klasse 3 geschrieben werden. Prüfungsdiktate können auch Lückentexte sein. Unter „Bemerkungen“ muß dann die Gruppe A, B, C erwähnt werden.
2. Alle Übungen werden nicht zensiert.
3. In der 1. und 2. Klasse werden keine zensierten Diktate geschrieben¹¹.

Schluß

Niemand wird bezweifeln, daß Kinder durch überholte Schulmethoden geschädigt und durch übertriebene Schulforderungen sogar in den Tod getrieben werden können. Von Schädigungen, die aus der ständigen Überforderung von Kindern entstehen, von denen Leistungen verlangt werden, die ihren Entwicklungsstufen nicht entsprechen, wird oft berichtet.

Mehrfährige Arbeit macht bewußt, wie schwer es ist, traditionelle Vorstellungen und gefestigte Riten wie etwa die Diktatpraxis zu verändern. Es ist zwar nicht zu bestreiten, daß der Grundschulbereich in den letzten Jahren reformiert wurde, man muß aber feststellen, daß sich an seiner Struktur nichts Wesentliches geändert hat. Zu sehr erstrecken

sich die Reformbestrebungen auf den Austausch von Lehrinhalten oder Arten in Methodenstreit aus (moderne Mathematik, Erstlesen, Heimat- und/oder Sachkunde u. a. m.). Reformen, etwa auf dem Gebiet der Zensuren und Zeugnisse, der Diktatpraxis, des Sitzenbleibens, der Jahrgangsklasse, der Realisierung von Differenzierungsmaßnahmen fanden dagegen noch keinen nennenswerten Eingang in unsere Grundschulen.

Eine gezielte Förderung derjenigen, die ihr Schulleben mit Lernrückständen beginnen, die in manchen Schulfächern weniger schnell auffassen und nicht so rasch denken können wie andere, hat es – von halbherzigen Ansätzen einmal abgesehen – bisher nicht gegeben¹². Die bisher geübte Diktatpraxis muß daher den neueren Intentionen angepaßt werden. Ein Stück Humanisierung der Schule als Arbeitsplatz des Kindes wäre damit erreicht.

Benutzte Literatur

Hansheinrich Wolfes, „Curriculumreform im Deutschunterricht ohne Veränderung der Diktatpraxis?“ in: Lehrpläne und ihre Verwirklichung, Unterricht in der Grundschule I, Grundschulkongreß Niedersachsen, Frankfurt 1975, S. 211–220.

¹ a. a. O., S. 216.

² a. a. O., S. 216.

³ a. a. O., S. 217.

⁴ a. a. O., S. 212/213.

⁵ a. a. O., S. 216.

⁶ a. a. O., S. 218.

⁷ a. a. O., S. 220.

⁸ Sirch, „Der Unsinn mit der Legasthenie“, Stuttgart 1975, S. 90.

⁹ u. ⁷ B. Weisgerber, „Rechtschreibreform in der Grundschule?“, in: *Die Grundschule*, Ffm., 6/74, S. 325–329.

¹⁰ Balhorn-Harries-Schniebel, „betrifft – rechtschreibung – zur didaktik des rechtschreibunterrichts“, Lehrerheft, Hamburg 1974; siehe dazu auch „Rechtschreibung mit Wortlisten“, in: *Die Grundschule*, 6/74, S. 330.

¹² Niehl, „Wer zurückfällt, wird nicht bemerkt“, in: *Der Spiegel*, 40/1975, S. 58.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – teilt mit:

Änderungen von Zonenzuteilungen und Kaufkraftausgleichen:

Stand 22. 4. 1976

Norwegen	ab 1. 12. 1975	III/25
Finnland	ab 1. 12. 1975	IV/10
Spanien		
Madrid, Sevilla, Vigo, Kanarische Inseln	ab 1. 5. 1976	IV/20
Barcelona, Valencia, Bilbao, San Sebastian	ab 1. 5. 1976	III/20
Uganda	ab 1. 3. 1975	VIII/40
Venezuela	ab 1. 9. 1975	VII/15
Peru	ab 1. 5. 1976	VII/20
Brasilien		
Porto Alegre, São Paulo, São Leopoldo		V/25
Rio de Janeiro		VI/25
Curitiba		V/30
Chile	ab 1. 9. 1975	VI/10
Uruguay	ab 1. 12. 1975	VI/10
Argentinien		
Buenos Aires, Temperley	ab 1. 6. 1976	VI/-15
Cordoba, Bariloche, Belgrano	ab 1. 6. 1976	V/-15
Afghanistan	ab 1. 1. 1976	VIII/15
Malaysia	ab 1. 5. 1976	VII/10

176. Plenarsitzung der KMK

Die Kultusminister und -senatoren der Länder traten am 10./11. Juni 1976 unter dem Vorsitz von Kultusminister Professor Dr. Wilhelm Hahn (Baden-Württemberg) – Präsident der Kultusministerkonferenz im Jahre 1976 – in Hamburg zu ihrer 176. Plenarsitzung zusammen.

Beratungsschwerpunkte der Sitzung waren die Beschäftigungsmöglichkeiten für Lehramtsanwärter und Lehrer, die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe, die Reform der deutschen Rechtschreibung sowie die wirtschaftliche und soziale Lage der Künstler in der Bundesrepublik. Im Mittelpunkt des zweiten Sitzungstages stand ein ausführlicher Meinungsaustausch mit dem französischen Erziehungsminister René Haby.

Die *Kommission der Kultusministerkonferenz „Beschäftigungsmöglichkeiten für Lehrer“*, die auf der 174. Plenarsitzung eingesetzt worden war, um die in den Kultusverwaltungen der Länder laufenden Arbeiten an Problemen der Lehrerarbeitslosigkeit verstärkt zu koordinieren und neue Wege zur Milderung des Problems der Lehrerarbeitslosigkeit zu prüfen, hat auf dieser Sitzung das Ergebnis ihrer Arbeiten vorgelegt. Die Vorsitzenden der Kommission, Staatssekretärin Dr. Laurien (Rheinland-Pfalz) und Senatsdirektorin Schacht (Berlin), erläuterten auf der Grundlage des Berichtes der Kommission mögliche Maßnahmen für eine Milderung des Problems der Lehrerarbeitslosigkeit. Nach einer ausführlichen Beratung dieser Vorschläge in der Konferenz soll dieser Bericht nunmehr der Ministerpräsidentenkonferenz zugeleitet werden.

In Fortsetzung der von der Kultusministerkonferenz bisher herausgegebenen Berichte über die „Möglichkeiten der Übernahme von Bewerbern in die schulpraktische Ausbildung in den Schuldienst im Jahr 1975“ haben die Kultusminister auch für das Jahr 1976 zur Unterrichtung aller Studierwilligen und der interessierten Öffentlichkeit eine weitere *„Information der Kultusministerkonferenz zu den Einstellungsmöglichkeiten für Lehramtsbewerber und Lehrer im Jahr 1976“* herausgegeben, um erneut auf die großen Schwierigkeiten hinzuweisen, denen sich Hochschulabsolventen gegenübersehen, die den Lehrerberuf ergreifen wollen (vgl. Anlage).

Im Hinblick auf die in der Öffentlichkeit immer wieder laut gewordene Besorgnis beschäftigten sich die Kultusminister und -senatoren der Länder noch einmal mit der Durchführung der *„Vereinbarung über die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 7. Juli 1972“*. Sie haben ihren Schulausschuß gebeten, die sich bei der Durchführung noch ergebenden unterschiedlichen Fragen in den einzelnen Ländern festzustellen und Vorschläge für einheitliche Lösungen zu erarbeiten.

Im Zusammenhang mit der Diskussion um eine *Reform der deutschen Rechtschreibung* – auch in unseren europäischen Nachbarländern – haben die Kultusminister über das weitere Verfahren bei dieser Reform beraten und den Präsidenten beauftragt, im Einvernehmen mit der Bundesregierung alsbald Gespräche mit den deutschsprachigen Nachbarländern mit dem Ziel einer verstärkten Zusammenarbeit für ein gemeinsames Vorgehen bei der Reform der deutschen Rechtschreibung aufzunehmen.

Ausführlich befaßte sich die Konferenz mit einem Bericht des Ausschusses für Kunst- und Erwachsenenbildung über die *Gesamtsituation der Kunst- und Künstlerförderung* in der Bundesrepublik. Um den Künstlerverbänden Gelegenheit zu geben, die Möglichkeiten für eine Verbesserung der wirtschaftlichen und sozialen Lage ihrer Mitglieder mit den Kultusverwaltungen zu erörtern, wurde zunächst das Präsidium der Konferenz beauftragt, alsbald eine Reihe von Informationsgesprächen mit Vertretern der Künstlerverbände aus den Bereichen Bildende Kunst, Theater, Musik, Bibliotheken und Literatur zu führen.

Auf Einladung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz hat der *französische Erziehungsminister René Haby* vor den Kultusministern und -senatoren der Länder über die Reform des französischen Erziehungswesens gesprochen, die gegenwärtig in seinem Land durchgeführt wird. Er hat dabei die Grundzüge des Reformgesetzes von 1975 dargelegt und insbesondere die Bestimmungen über die Verbesserung der Chancengleichheit, die Förderung der technischen Ausbildung und die Entwicklung einer echten Schulgemeinschaft zwischen Lehrer, Schüler und Eltern erläutert. – Minister Haby hat insbesondere die Fortschritte der deutsch-französischen Zusammenarbeit auf dem Gebiet des Erziehungswesens unterstrichen und dabei auf die Bedeutung der Kenntnis der Partnersprache für eine gegenseitige Verständigung und die gemeinsame Arbeit hingewiesen.

Bei dem sich anschließenden ausführlichen Meinungsaustausch wurden dem französischen Erziehungsminister auch die Schwerpunkte der Reformen im deutschen Schulwesen erläutert.

An diesem Meinungsaustausch hat der Bevollmächtigte der Bundesrepublik Deutschland für kulturelle Angelegenheiten im Rahmen des Deutsch-Französischen Vertrages, Regierender Bürgermeister Klaus Schütz, auf dessen Anregung hin dieses Gespräch zustande gekommen ist, teilgenommen; das Auswärtige Amt war durch den Leiter der Kulturabteilung Ministerialdirektor Dr. Hans Arnold vertreten.

Seitens des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft hat Staatssekretär Professor Dr. Jochimsen an beiden Sitzungstagen an den Beratungen der Konferenz teilgenommen.

Anlage: Information der Kultusministerkonferenz zu den Einstellungsmöglichkeiten für Lehramtsbewerber und Lehrer im Jahr 1976

I. Die Kultusminister und -senatoren der Länder sehen sich erneut veranlaßt, eindringlich auf die Schwierigkeiten hinzuweisen, denen sich Hochschulabsolventen, die den Lehrerberuf ergreifen wollen, ungeachtet des in bestimmten Ländern und Bereichen des Bildungswesens noch anhaltenden Bedarfs an Lehrern, künftig gegenübersehen werden. Langfristig rückläufige Schülerzahlen im Primar- und in der Folge auch im Sekundarbereich werden bei Verknappung der öffentlichen Finanzen dazu führen, daß in den nächsten Jahren weniger Lehrer zusätzlich eingestellt werden können. Stark wachsende Zahlen der Hochschulabsolventen mit Lehramtsprüfung werden zur Verschärfung der Situation beitragen. Selbst eine Besserung der Finanzausstattung der Länder und Gemeinden infolge einer veränderten Wirtschaftslage dürfte das stark erhöhte Beschäftigungsrisiko der Lehrer nur mildern, aber nicht beseitigen.

II. Die Kultusministerkonferenz hat in einer Erklärung anlässlich ihrer 173. Plenarsitzung im November 1975 auf die geschilderte Problematik hingewiesen. Die seitherige Entwicklung ist nach Feststellungen, die Anfang Mai dieses Jahres getroffen wurden, durch folgende Tendenzen gekennzeichnet:

Zahl der Hochschulabsolventen

1. *Beschleunigte Zunahme der Zahl der Hochschulabsolventen mit Erster Lehramtsprüfung*

Es ist zu erwarten, daß im Jahre 1976 34 000 Lehramtsstudierende die Prüfung bestehen werden. Das wären 4 000 mehr als im vorigen Jahr.

Aufnahme in den Vorbereitungsdienst

2. *Starke Zunahme der Zahl derjenigen, die sich um Aufnahme in den Vorbereitungsdienst für die Lehrämter an allgemeinbildenden Schulen (ohne Gymnasien) bewerben*

Diese Zahl dürfte einschließlich der in den Vorjahren zurückgestellten Bewerber zwischen 18 000 und 19 000 liegen und die des Vorjahres um 1 500 bis 2 000 übersteigen.

Dank gesteigerter Ausbauleistungen der Länder werden voraussichtlich bis zu 18 000 Bewerber (d. s. etwa 2 000 mehr als 1975) in den Vorbereitungsdienst für die Lehrämter an Grund-, Haupt-, Sonder- und Realschulen übernommen werden können.

Im Jahre 1975 konnten wegen begrenzter Aufnahmekapazität nicht alle Bewerber um einen Platz im Vorbereitungsdienst aufgenommen werden; 1976 werden es erheblich mehr sein.

3. *Zunahme der Zahl der Bewerber um Aufnahme in den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Gymnasien*

Es werden 11 600 Bewerber erwartet, 200 mehr als im vorigen Jahr. Die Zahl der Plätze im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Gymnasien ist um mindestens 700 vermehrt worden, so daß voraussichtlich mindestens 10 400 Bewerber aufgenommen werden können.

(Entsprechende Zahlen über den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an berufsbildenden Schulen konnten Anfang Mai dieses Jahres noch nicht ermittelt werden.)

Einstellung in den Schuldienst

4. *Entwicklung der Zahl von Bewerbungen um Einstellung in den Schuldienst*

Nach dem Stand von Anfang Mai kann mit folgenden Bewerberzahlen gerechnet werden (in Klammern Vergleichszahlen 1975):

Gymnasien: 8 000 bis 8 500 (7 000), übrige allgemeinbildende Schulen: 20 000 bis 20 500 (21 500), berufsbildende Schulen: 3 500 bis 4 000 (3 700).

5. *Zunahme der Einstellungen im Bereich der Gymnasien und berufsbildenden Schulen*

Für den Bereich der Gymnasien ist mit mindestens 8 100 Neueinstellungen für den Schuldienst in diesem Jahr zu rechnen, das sind rund 1 100 mehr als 1975. Im Bereich der berufsbildenden Schulen werden nahezu alle Bewerber (ca. 4 000) nach Abschluß des Vorbereitungsdienstes in den Schuldienst übernommen werden können; lediglich eine geringe Zahl von Bewerbern (100 bis 150) aus anderen Berufen (z. B. Dipl.-Volkswirte) wird abgewiesen werden müssen.

6. Zunahme der Zahl der abgewiesenen Bewerber im Bereich der Grund-, Haupt-, Sonder- und Realschulen

Für die allgemeinbildenden Schulen (ausgenommen Gymnasien) ist mit einer Verdoppelung der Abweisungen gegenüber 1975 (1 900) auf 3 500 bis 4 000 zu rechnen. Vermindert haben sich zunächst vor allem die Einstellungschancen der Grundschullehrer. Aber auch die Aussichten der Haupt- und Realschullehrer haben sich verschlechtert. Es ist nicht auszuschließen, daß 1976 weniger Bewerber für diese Lehrämter neu eingestellt werden können als im vorigen Jahr (1975: 21 500).

III. Die weitere Entwicklung der Einstellung von Lehramtsbewerbern und Lehrern wird durch die laufenden Bemühungen der Länder beeinflusst, durch besondere Maßnahmen möglichst viele Bewerber zu berücksichtigen. In diesem Zusammenhang ist auf den Bericht der Kommission „Beschäftigungsmöglichkeiten für Lehrer“ der Kultusministerkonferenz und die darin enthaltenen Vorschläge hinzuweisen.

Die Kultusministerkonferenz wird im Herbst dieses Jahres und im nächsten Jahr weitere Informationen über die Einstellungsmöglichkeiten von Lehramtsbewerbern und Lehrern herausgeben.

Neufassung der Empfehlung „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“

Die Kultusministerkonferenz hat auf ihrer letzten Plenarsitzung am 8. April 1976 eine Neufassung der *Empfehlung „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“* beschlossen. Die Neufassung, die den Beschluß vom 3. Dezember 1971 ablöst, ist eine Fortschreibung der bisherigen Empfehlung. Sie will insbesondere verbesserte Möglichkeiten schaffen, die Kenntnisse in der Muttersprache zu festigen und zu vertiefen, um auf diese Weise eine Wiedereingliederung der jungen Ausländer in ihr heimatliches Schulwesen zu erleichtern. Zugleich enthält die Empfehlung eine Reihe von Verbesserungen für die Wahrnehmung von Bildungschancen im deutschen Schulwesen durch die ausländischen Kinder.

Einleitend heißt es in der Empfehlung: „Durch die Beschlüsse vom 14./15. Mai 1969 und vom 3. Dezember 1971 hat die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland den Unterrichtsverwaltungen der Länder empfohlen, für den Unterricht der Kinder von Ausländern geeignete Maßnahmen zu treffen. Auf der Grundlage dieser Beschlüsse haben die Länder in vielfältiger Weise die Aufgabe wahrgenommen, ausländischen schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen eine erfolgreiche Mitarbeit in den deutschen Schulen zu ermöglichen und ihnen die Wiedereingliederung in die heimatlichen Schulen offenzuhalten.

Es geht darum, die ausländischen Schüler zu befähigen, die deutsche Sprache zu erlernen und die deutschen Schulabschlüsse zu erreichen sowie die Kenntnisse in der Muttersprache zu erhalten und zu erweitern. Gleichzeitig sollen die Bildungsmaßnahmen einen Beitrag zur sozialen Eingliederung der ausländischen Schüler für die Dauer des Aufenthaltes in der Bundesrepublik Deutschland leisten. Außerdem dienen sie der Erhaltung ihrer sprachlichen und kulturellen Identität.“

Schulpflicht in deutscher Schule, aber auch Hilfe für Wiedereingliederung in der Heimat

Die Kultusministerkonferenz geht auch in ihrer neuen Empfehlung weiter von dem Grundsatz aus, daß sich die *Schulpflicht* der ausländischen Kinder in der Bundesrepublik

unabhängig von den Regelungen der Heimatländer *nach deutschem Recht* richtet und im Rahmen der deutschen Schule zu erfüllen ist, d. h., daß *deutsche und ausländische Kinder und Jugendliche die gleichen Rechte und Pflichten haben*. Das gilt auch für Förderungs- und Fürsorgemaßnahmen. Den ausländischen Kindern und Jugendlichen sollen im übrigen besondere Hilfen zuteil werden, die über die bisher schon gewährten hinausgehen, z. B. zur Erfolgssicherung bei der Eingliederung in weiterführende Schulen durch Förderkurse und in der Berufsschule erforderlichenfalls durch Vollzeit- und Teilzeitunterricht in besonderen Klassen, oder auch bei lediglich zu geringen Deutschkenntnissen durch Intensivkurse in deutscher Sprache.

Im Rahmen der *Doppelaufgabe* – a) Integration in die deutsche Umgebung, b) Schaffung der Voraussetzungen für eine Wiedereingliederung in der Heimat – wird durch die Empfehlung allerdings dem zweiten Ziel verstärkte Aufmerksamkeit gewidmet. Ausländische Schüler mit gleicher Muttersprache sollen künftig in Ballungsgebieten ausländischer Arbeitnehmer in *Klassen* unterrichtet werden können, in denen, ggf. nach besonderen Lehrplänen, Lerninhalte der Jahrgangsstufe *auch in der Muttersprache* unterrichtet werden. Ist die Zusammenfassung von Berufsschulpflichtigen auf örtlicher Basis möglich, können den Schülern Unterrichtsinhalte in der Muttersprache durch ausländische Lehrer vermittelt werden. Im übrigen sollen ausländische Schüler, die sich in Regelklassen ohne Unterricht in der Muttersprache befinden, nach der Empfehlung die Möglichkeit haben, *muttersprachlichen Ergänzungsunterricht* zu erhalten, der sich auf die Pflege der Muttersprache und die für die Landeskunde wichtigen Inhalte erstreckt, allerdings 5 Wochenstunden nicht überschreiten soll, um die ausländischen Schüler nicht zu überlasten.

Bitten an die Entsendeländer

Die Empfehlung, die sich u. a. mit der Frage der Zeugnisse und sehr eingehend mit der Frage der deutschen und insbesondere der ausländischen Lehrer befaßt, schließt mit einem betonten Hinweis auf die besondere Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen den Schulverwaltungen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und den Entsendeländern. Die Kultusministerkonferenz empfiehlt, die Entsendeländer zu bitten,

- bewährte Lehrer zur Wahrnehmung ihrer Aufgaben in den deutschen Schulen für einen angemessenen Zeitraum zur Verfügung zu stellen,
 - für eine gründliche Information der ausländischen Erziehungsberechtigten über die Schulpflicht und die Bedeutung des Schulbesuchs ihrer Kinder Sorge zu tragen,
 - die schulischen Leistungen der ausländischen Schüler, die den Anforderungen der jeweiligen Jahrgangsstufe einer deutschen öffentlichen Schule entsprechen, in ihren Ländern anzuerkennen (durch Gleichstellung der in den entsprechenden Klassenstufen erreichbaren Abschlüsse)
- und
- für die ins Heimatland zurückgekehrten Schüler besondere Maßnahmen zu ergreifen, um deren möglichst reibungslose Wiedereingliederung zu gewährleisten.

Der Neufassung der Empfehlung sind intensive Beratungen der Länder untereinander sowie auch enge Kontakte mit Regierungsvertretern verschiedener Entsendeländer vorangegangen. Die Empfehlung und ihre Umsetzung in den Ländern wird dazu beitragen,

die Rahmenbedingungen für den Unterricht ausländischer Schüler in der Bundesrepublik einheitlich zu strukturieren und den gewandelten Erfordernissen anzupassen.

Prüfungen zur Erlangung eines deutschen Zeugnisses der allgemeinen Hochschulreife an Schulen im Ausland vom 1. April 1975 bis 31. März 1976

Zwischen dem 1. April 1975 und dem 31. März 1976 sind an einer Reihe von Schulen im Ausland Prüfungen zur Erlangung eines deutschen Zeugnisses der allgemeinen Hochschulreife abgehalten worden. Diese Prüfungen fanden statt unter dem Vorsitz eines Beauftragten der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, den der Präsident dieser Konferenz im Einvernehmen mit dem Auswärtigen Amt bestellte.

Die ausgefertigten Zeugnisse tragen die Unterschrift des von der Kultusministerkonferenz beauftragten Prüfungsleiters; sie sind dem an einem Gymnasium in der Bundesrepublik Deutschland erworbenen Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife gleichwertig.

I.

Deutsche Reifeprüfungen fanden an folgenden Deutschen Auslandsschulen, die zur Reifeprüfung führen, statt:

Ägypten:	Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo
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
Libanon:	Deutsche Schule in Beirut
Niederlande:	Deutsche Schule in Den Haag Deutsche Abteilung der Internationalen AFCENT-Schule in Brunssum Arnold-Janssen-Schule in Steyl Kolleg St. Ludwig in Vlodrop
Portugal:	Deutsche Schule in Lissabon Deutsche Schule in Porto
Schweden:	Deutsche Schule in Stockholm
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

Diese Prüfungen wurden nach der Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland vom 30. April 1974 (i. d. F. vom 7. Juni 1974) durchgeführt.

II.

Folgende Schulen wurden von der Kultusministerkonferenz zur Abhaltung einer deutschen Reifeprüfung ermächtigt:

Türkei: Deutsche Schule in Istanbul

Venezuela: Colegio Humboldt in Caracas, Deutscher Zug

Diese Prüfungen wurden nach der Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland vom 30. April 1974 (i. d. F. vom 7. Juni 1974) durchgeführt, an der Deutschen Schule Istanbul in Verbindung mit der schuleigenen, vom türkischen Unterrichtsministerium genehmigten Reifeprüfungsordnung vom 2. März 1956.

III.

Die Kultusministerkonferenz erteilte zwei Privatschulen im deutschsprachigen Ausland die Genehmigung, eine deutsche Reifeprüfung abzuhalten:

Schweiz: Institut auf dem Rosenberg in St. Gallen
Lyceum Alpinum in Zuoz

Diese Prüfungen 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 Porto Seguro in São Paulo

Kolumbien: Colegio Andino – Deutsche Schule in Bogotá

Mexiko: 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 bzw. vom 18. Juli 1975 (Neufassung) durchgeführt.

V.

An der Deutschen Abteilung der Internationalen SHAPE-Schule in Shape/Belgien wurde auf der Grundlage des belgischen Schulabschlußzeugnisses eine Prüfung zur Erlangung eines deutschen Zeugnisses der allgemeinen Hochschulreife nach der für diese Schule geltenden Prüfungsordnung vom 14. Februar 1969 durchgeführt.

VI.

An den Deutschen Abteilungen der internationalen französischen Schulen in Fontainebleau und St. Germain-en-Laye wurde eine Reifeprüfung, die sich für deutsche

Schüler in einen französischen und einen deutschen Teil gliedert, nach der für diese Schulen geltenden Prüfungsordnungen durchgeführt.

Ermittlung der Durchschnittsnote bei deutschen Hochschulzugangsberechtigungen, die im Ausland erworben werden

– Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 20. Mai 1976 –

Nach § 7 Abs. 10 der Verordnung zur Durchführung des Staatsvertrages über die Vergabe von Studienplätzen (i. d. Fassung der Bekanntmachung vom 2. 6. 1975) hat bei Hochschulzugangsberechtigungen, die außerhalb des Geltungsbereichs des Staatsvertrages erworben wurden, der Bewerber eine Gesamtnote durch eine besondere Bescheinigung nachzuweisen, die von der für seinen Wohnsitz zuständigen obersten Landesbehörde für das Schulwesen auszustellen ist. Hat der Bewerber keinen Wohnsitz im Geltungsbereich des Staatsvertrages, ist der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen zuständig.

Zur Sicherung eines einheitlichen Verfahrens bei Hochschulzugangsberechtigungen, die aufgrund einer Abschlußprüfung unter dem Vorsitz eines Beauftragten der Kultusministerkonferenz an deutschen Schulen im Ausland und an Privatschulen im deutschsprachigen Ausland erworben wurden, kommen die Kultusverwaltungen der Länder überein, die Durchschnittsnote dieser Zeugnisse nach den folgenden Regelungen zu ermitteln.

1. Zeugnisse der allgemeinen Hochschulreife, die an deutschen Schulen im Ausland, die zur Reifeprüfung führen, erworben wurden

Bei diesen Zeugnissen wird die Durchschnittsnote gebildet aus den Noten in den sieben Prüfungsfächern, die nach § 11 II und III der Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland vom 30. 4. 1974 i. d. F. vom 7. 6. 1974 vorgeschrieben sind (Deutsch, Mathematik, Geschichte/Gemeinschaftskunde, zwei Fremdsprachen und zwei naturwissenschaftliche Fächer oder drei Fremdsprachen und ein naturwissenschaftliches Fach).

2. Zeugnisse über die Teilnahme an der Erweiterten Ergänzungsprüfung zu einem ausländischen Zeugnis der Hochschulreife an deutschen Schulen im Ausland

Bei diesen Zeugnissen wird die Durchschnittsnote gebildet aus den Noten in den sechs Prüfungsfächern, die nach § 5 der Ordnung der Erweiterten Ergänzungsprüfung zu einem ausländischen Zeugnis der Hochschulreife an deutschen Schulen im Ausland vom 18. 7. 1975 vorgeschrieben sind (Deutsch, Mathematik, Geschichte/Gemeinschaftskunde, zwei Fremdsprachen, ein naturwissenschaftliches Fach).

(An der Deutschen Schule Lima/Peru ist ein weiteres naturwissenschaftliches Fach vorgeschrieben.)

3. Zeugnisse der allgemeinen Hochschulreife, die an deutschen Schulen im Ausland, an denen regelmäßig die Erweiterte Ergänzungsprüfung zu einem ausländischen Zeugnis der Hochschulreife abgehalten wird, erworben wurden

Bei diesen Zeugnissen wird die Durchschnittsnote gebildet aus den Noten in den sechs Prüfungsfächern, die nach § 19 Ziff. 6 c der Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland vom 30. 4. 1974 i. d. F. vom 7. 6. 1974 vorgeschrieben sind (Deutsch, Mathematik, Geschichte/Gemeinschaftskunde, zwei Fremdsprachen, ein naturwissenschaftliches Fach).

(An der Deutschen Schule Lima ist ein weiteres naturwissenschaftliches Fach vorgeschrieben.)

4. Zeugnisse der allgemeinen Hochschulreife, die an der Deutschen Abteilung der Internationalen SHAPE-Schule in Shape/Belgien erworben wurden

Bei diesen Zeugnissen wird die Durchschnittsnote gebildet aus den Noten in den sechs Prüfungsfächern, die nach § 2 der Ordnung der Prüfung zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife für die Schüler der Deutschen Abteilung an der Internationalen SHAPE-Schule in Shape vom 14. 2. 1969 vorgeschrieben sind (Deutsch, Mathematik, Geschichte/Gemeinschaftskunde, Englisch, Französisch, ein naturwissenschaftliches Fach).

5. Zeugnisse der allgemeinen Hochschulreife, die am Lyzeum Alpinum in Zuoz/Schweiz, am Institut auf dem Rosenberg in St. Gallen/Schweiz und am Kolleg Stella Matutina in Feldkirch/Österreich erworben wurden

Bei Zeugnissen, die am Lyzeum Alpinum in Zuoz und am Institut auf dem Rosenberg in St. Gallen erworben wurden, wird die Durchschnittsnote gebildet aus den Noten in den sieben Prüfungsfächern, die nach § 9 II und III der Ordnung für deutsche Reifeprüfungen an Privatschulen im deutschsprachigen Ausland vom 3. 4. 1970 vorgeschrieben sind (Deutsch, Mathematik, Geschichte/Gemeinschaftskunde, zwei Fremdsprachen und zwei naturwissenschaftliche Fächer oder drei Fremdsprachen und ein naturwissenschaftliches Fach).

Bei Zeugnissen, die am Kolleg Stella Matutina in Feldkirch erworben wurden, wird die Durchschnittsnote gebildet aus den sieben Prüfungsfächern, die nach § 11 II und III der Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland vom 30. 4. 1974 i. d. F. vom 7. 6. 1974 vorgeschrieben sind (Deutsch, Mathematik, Geschichte/Gemeinschaftskunde, zwei Fremdsprachen und zwei naturwissenschaftliche Fächer oder drei Fremdsprachen und ein naturwissenschaftliches Fach).

Persönliche Nachrichten

Adalbert Wehmeyer 65 Jahre

Am 30. Juni 1976 vollendete Rektor a. D. Adalbert Wehmeyer in Mainz das 65. Lebensjahr. 1911 in Darmstadt geboren, studierte er nach dem Abitur von 1930 bis 1932 am Pädagogischen Institut der Technischen Hochschule Darmstadt. Seine erste Verwendung als Lehrer fand er an einklassigen Schulen in Rheinhessen und Oberhessen. Von 1936 bis 1941 war er Lehrer an der *Deutschen Schule in Burgas/Bulgarien*. Der Zar zeichnete ihn 1942 für seine Verdienste um die bulgarisch-deutsche Zusammenarbeit auf kulturellem Gebiet mit dem Ritterkreuz aus.

Im Kriege, von 1942 bis zum Zusammenbruch der Balkanfront, war er als Nachrichtendolmetscher für Bulgarisch eingesetzt. Nach der Rückkehr aus der Gefangenschaft unterrichtete er an der Volksschule Essenheim bei Mainz.

Von 1955 bis 1960 wirkte er als Lehrer und Leiter der *Primaria an der Deutschen Schule in Porto/Portugal*, wo er maßgeblichen Anteil am Ausbau der Schule hatte. Bis zu seiner Pensionierung im Jahre 1975 war er Leiter der Hauptschule Süd in Mainz-Weisenau. Er gehört seit 1955 dem VdLiA an und ist seit zehn Jahren Kassenprüfer des Verbandes.

Wir danken ihm für seine wertvolle Mitarbeit an der Zeitschrift und wünschen ihm viele gute Jahre des Ruhestandes zusammen mit seiner Gattin.

G. Lepiorz

R. Schröter

G. Scholz

Hinausgegangen bzw. zum 1. 9. 1976 verpflichtet:

Europa:

Fluch, Hans, OStR, 8952 Marktoberdorf, Kögelrißweg 2 – DS Helsinki

Halfmann, Dietrich, OStR, 7830 Emmendingen, Keplerstr. 25 – DS Stockholm
 Kügler, Johannes, VL, 3510 Hann. Münden, Tulpenweg 4 – DS Stockholm
 Bergmann, Hartmut, OStR, 2301 Mönkeberg, An den Baken 13 – DS Brüssel
 Möller-Kruse, Edda, StR, 2000 Hamburg 61, Bataverweg 35 – ES Mol/Belgien
 Jahn, Eberhard, StR, 1000 Berlin 27, Neheimer Str. 12 – ES Luxemburg
 Biesalski, Jochen, OStR, DHP Windhoek/SWA – ES Karlsruhe
 Böttcher, Erwin, VL, 2270 Wyk auf Föhr, Postfach 1103 – ES Karlsruhe
 Benstem, Heidemarie, L, 2870 Delmenhorst, Heerstr. 6 – DS Madrid
 Dieckelmann, Theda, VL, 3403 Friedland 1 – DS Madrid
 Hanisch, Michael, GHL, 6200 Wiesbaden, Tannusstr. 87 – DS Madrid
 Hornisch, Manfred, OStR, 3200 Hildesheim-Ochtersum, Am Wallhof 7 – DS Madrid
 Steenbeck, Gretlies, VL, 2050 Hamburg 80, Hermann-Distel-Str. 10 – DS Madrid
 Unmüßig, Bernhard, StD, 7800 Freiburg, Zaisusstr. 65 – DS Madrid
 Wenig, Burkhard, OStR, 2105 Seevetal 3, Horster Landstr. 124 – DS Madrid
 Brandt, Werner, RL, 6500 Mainz 1, A.-Mumbächer-Str. 30 a – DS Las Palmas
 Langer, Manfred, RSL, 2800 Bremen, Paschenburgstr. 86 – DS Las Palmas
 Götzinger, Sigmund, RL, 7702 Gottmadingen, Hilzinger Str. 19 – DS Mailand
 Großmann, Gotthard, GHL, 8420 Kelheim, Traubenweg 24 – DS Mailand
 Rümmele, Arnold, StR, 8952 Marktoberdorf, Ruderatshofener Str. 2 – DS Mailand
 Füller, Eduard, OStR, 4400 Münster, Hoppengarten 20 – Ist. Giulia Mailand
 Paatz, Dieter, OStR, 7910 Neu-Ulm, Schützenstraße 5 – Ist. Giulia Mailand
 Kleinhenz, Jutta, RSL, 6229 Walluf, Marktstraße 38 – ES Varese
 Aigner, Franz, OStR, 8221 Waging am See, Ganghoferstr. 9 – DS Athen
 Becker, Heinrich, OStR, 7530 Pforzheim, Obere Rodstr. 23 – DS Athen
 Kupper, Wilhelm, GSLeiter, 5202 Hennef, Sieg 1, Südweg – DS Athen
 Ohnesorg, Willibald, OStR, 3000 Hannover, Bessemerstr. 2 – DS Thessaloniki
 Weinlein, Günther, StR, 8806 Neuendettelsau, Föhrenstr. 3 – DS Thessaloniki
 Wöhlens, Herbert, OStR, 7100 Heilbronn, Innsbrucker Str. 59 – DS Thessaloniki
 Gillert, Reinhard, OStR, 8728 Haßfurt, Bres-

lauer Str. 3 – Erkek Lisesi Istanbul
 Göbel, Klaus, RSL, 6102 Pfungstadt, Mozartstraße 3 – Erkek Lisesi Istanbul
 Krauss, Walter, OStR, 7970 Leutkirch, Wilhelmstr. 18 – Erkek Lisesi Istanbul

Asien:

Hortig, Gerhard, OStR, 8730 Bad Kissingen, Beatrixstr. 19 – DS Tokio

Afrika:

Schmid, Harald, OStD, 7702 Gottmadingen, Im Brügel 2 – DS Addis Abeba

Amerika:

Ahlsdorff, Rainer, VL, 3000 Hannover, Plauer Str. 25 – DS Bogotá
 Graf, Lothar, RL, 7903 Laichingen, Hans-Reyhing-Weg 5/2 – DS Cali/Kolumbien

Aus aller Welt

Deutschland

Halbe Lehraufträge für alle Lehrer mit mindestens der Note „drei“

Alle Lehrer, die 1976 an den baden-württembergischen Hochschulen die erste Dienstprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen mit mindestens der Note „befriedigend“ bestehen, werden zu Beginn des neuen Schuljahrs im August als Angestellte mit halbem Lehrauftrag in den Schuldienst übernommen. Gleichzeitig hat die Landesregierung vor dem Lehrstudium gewarnt, weil die Zahl der jetzt schon studierenden 40 000 Lehramtsanwärter zu hoch sei.

Auch diejenigen Lehrer, die bereits im Frühjahr ihre Dienstprüfung bestanden und nur Lehraufträge mit 13 oder 14 Wochenstunden erhalten hatten, sollen vom neuen Schuljahr an einen halben Lehrauftrag erhalten. Alle Anstellungsverträge sollen zunächst einmal auf 18 Monate beschränkt werden. Danach haben all diese Lehrer ihre zweite Dienstprüfung abzulegen. Von denen, die diese bestehen, sollen bis zu 80 Prozent in den Schuldienst übernommen werden und für weitere anderthalb Jahre mit einem halben Deputat beauftragt werden. Danach sollen sie als Beamte voll übernommen werden.

Die Landesregierung geht davon aus, daß mehr als 90 Prozent der zum Schuljahresbeginn erwarteten 4200 Bewerber sowie die bereits rund 2000 Bewerber mit beschränktem

Lehrauftrag einen halben Lehrauftrag erhalten können. Die restlichen Bewerber, die nicht den Notendurchschnitt 3,0 erreicht haben, sollen zu einem späteren Zeitpunkt eine Chance zur Übernahme in den Schuldienst erhalten. Für den halben Lehrauftrag sollen die Lehrer an Grund- und Hauptschulen monatlich 1200 Mark erhalten.

Von den Bewerbern für Realschulen und Gymnasien, die 1976 ihre zweite Dienstprüfung bestanden haben, werden bis zu 90 Prozent voll in den Schuldienst übernommen. Die restlichen Bewerber werden zunächst ebenfalls mit halbem Lehrauftrag beschäftigt und kommen damit auch wie ihre jungen Kollegen in den Grund- und Hauptschulen in den Genuß der Sozialversicherung und später eventuell der Arbeitslosenversicherung. Die Bewerber für die beruflichen Schulen werden praktisch alle in den Schuldienst übernommen. Wer bereits den Grundwehrdienst oder den Dienst als Soldat auf Zeit hinter sich hat, soll keine Benachteiligung erfahren.

Die Landesregierung strebt für künftige Jahre eine „wesentliche Reduzierung“ der Zulassungszahlen für Lehrerstudenten an den Pädagogischen Hochschulen und an Universitäten sowie an den Kunsthochschulen an. Man müsse die Ausbildungskapazität dem künftigen Lehrerbefund und den finanziellen Möglichkeiten des Landes anpassen, heißt es in einer Pressemitteilung des Staatsministeriums.

(Stuttgarter Zeitung 11. 6. 1976)

14. Freundschaftstreffen ehemaliger Lehrer und Schüler der deutschen Schulen in Bulgarien

Soll mehr als dreißig Jahre nach Schließung der deutschen Schulen in Bulgarien das Erinnern an sie noch wachgehalten werden?

Noch immer kommen alle zwei Jahre über Pfingsten ehemalige Lehrer und Schüler dieser Schulen zu einem Freundschaftstreffen zusammen. Und wie groß war das Erstaunen, als die Anwesenheitsliste des 14. Treffens in Würzburg die bisher unerreichte Zahl von 90 Teilnehmern auswies! Das konnte nur geschehen, weil der zwar seitig verminderte Kreis der Lehrerschaft durch die verstärkte Teilnahme ehemaliger Schüler zunehmend ergänzt wird, so daß sich für die Zukunft schon jetzt der Weiterbestand dieses Freundeskreises abzeichnet.

Und noch hat die Gemeinschaft ihren persönlichen und geistigen Mittelpunkt, unseren verehrten Ministerialrat a. D. Dr. Heinz Langerfeld und seine Gattin. Ein Freundschaftstreffen ohne ihn ist schwerlich denkbar. Wer ihn in

Würzburg erlebte, wie er eindrucksvoll und meditierend von den Erlebnissen und Eindrücken seines vorjährigen Bulgarienbesuches erzählte – von den Schwierigkeiten ideologischer Gegensätze, der gewandelten Einstellung uns Westdeutschen gegenüber, aber auch von der großen Herzlichkeit alter Freundschaften und der unverminderten Anhänglichkeit unserer ehemaligen Schüler –, der war erstaunt über die geistige Frische des 92jährigen. Wer ihn dann weiterhin das gesamte Tagungsprogramm einschließlich aller Besichtigungen, ohne „Marscherleichterungen“ bewältigen sah, der blieb nicht ohne Verwunderung über solche Vitalität.

Kaum nötig ist es zu erwähnen, daß Würzburg bei schönstem Wetter einen großartigen Rahmen für dieses Treffen abgab. Fach- und ortskundige Führung brachte die Teilnehmer an bedeutende Bauten und Kunstwerke heran, die mit den Namen Balthasar Neumann und Tilman Riemenschneider verbunden sind. Besinnliche Minuten im Lusangarten am Grabstein von Walther von der Vogelweide werden uns stets in Erinnerung bleiben. Rechtes und linkes Mainufer miteinander abwägend führen wir am Pfingstmontag nach Veitshöchheim zu einem Spaziergang durch den berühmten Rokokogarten. Unermüdlige trafen sich am Nachmittag wieder im Mainfränkischen Museum auf der Festung Marienberg. Zum fröhlichen Ausklang waren dann am Abend alle Teilnehmer im Residenzkeller versammelt, dem fränkischen Wein die Ehre zu geben und alte Bande fester zu schmieden.

R. Schröter

Sonstige Länder

Das Deutsche Gymnasium für Nordschleswig

wurde im Jahre 1926 (als Deutsches Gymnasium Apenrade) gegründet und nach dem Zweiten Weltkrieg im Jahre 1959 neu errichtet. Es gehört zum Schulwesen der deutschen Volksgruppe in Nordschleswig.

Die Unterrichtsorganisation richtet sich nach den dänischen Gesetzen und Verordnungen, die in einigen Fällen (für die Fächer Dänisch, Deutsch, Englisch, Geschichte) für dieses Gymnasium erweitert wurden. Die Unterrichtssprache ist Deutsch.

Die Abschlußprüfungen, dokumentiert durch das dänische „Studentereksamen“ und die schleswig-holsteinische „Anerkennungsbescheinigung“, berechtigen zum Hochschulzugang sowohl in Dänemark als auch in der Bundesrepublik Deutschland. – Dem schleswig-holstei-

nischen Realschulabschluß entspricht das dänische „Realeksamen“.

Das Deutsche Gymnasium für Nordschleswig führt zur Zeit in der sprachlichen Abteilung (s) den neusprachlichen Zweig (den sproglige linjes nysproglige gren – sN). Die mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung (m) wurde mit Beginn des Schuljahres 1974 erweitert; sie gliedert sich nun in einen mathematisch-physikalischen Zweig (den matematiske linjes matematisk-fysiske gren – mF) und einen mathematisch-naturfachlichen Zweig (den matematiske linjes naturfaglige gren – mN).

Beim Abschluß der Klasse 2 sN können die Schülerinnen und Schüler der sprachlichen Abteilung nach schleswig-holsteinischen Richtlinien die Prüfung für das „Kleine Latinum“ ablegen.

Auf einem Empfang am 29.11.1975 verabschiedete sich der bisherige Direktor, OstD Dr. Saß, um sein neues Amt als Leiter der Zentralstelle für Information und Arbeitsplanung im IPTS in Kiel zu übernehmen.

Als nach dem Tode des Gründungsrektors J. H. Jensen und der kommissarischen Leitung durch StR D. Gill mit dem 1.4.1966 Dr. Saß zum neuen Direktor ernannt wurde, fand er ein Gymnasium vor, dessen organisatorischer und räumlicher Aufbau abgeschlossen und dessen Stellung im Bewußtsein der deutschen Volksgruppe bereits fest verankert war.

Innerhalb dieses zweifachen Auftrags unserer Schule – der festen Bindung an das deutsche Schulwesen in Nordschleswig und der wachen, kritischen Offenheit für Impulse vom Norden und vom Süden – fand Dr. Saß seinen neuen Tätigkeitsbereich. Mit nüchternem Verstand und hanseatisch-kühler Distanziertheit bemühte er sich pädagogisch-engagiert, alle gute Tradition zu wahren und neue, belebende kulturelle Anstöße aufzunehmen.

Im unterrichtlichen Bereich konnten unter Dr. Saß' Leitung die rechtlichen Möglichkeiten, die unsere steigenden Schülerzahlen (von 99 im Jahre 1966 auf 211 in diesem Jahr) boten, genutzt werden und 1974 die mathematische Abteilung sich in einen physikalischen und einen naturfachlichen Zweig teilen.

Für die neusprachliche Abteilung schufen seine Verhandlungen ab 1968 die Möglichkeit, nach deutscher Prüfungsordnung auch das „Latinum“ zu erwerben.

Nach Jahren mühsamer Vorverhandlungen besicherte uns das 50jährige Jubiläum des deut-

schen Schulwesens in Nordschleswig die Einrichtung eines Sprachlabors als Geschenk des Landes Schleswig-Holstein.

Über den Alltag hinaus suchte Dr. Saß die Arbeit unserer Schule fruchtbar und lebendig zu machen, indem er – auch durch das eigene häufige Beispiel – Schüler wie Lehrer zum Besuch von Tagungen und Kursen in Nord und Süd anregte, um Entwicklungen und Tendenzen auf kulturellem Gebiet wahrzunehmen.

Von 1968 an wurden durch sein Bemühen die Studioaufführungen der Flensburger Bühnen und des Schleswig-Holsteinischen Landestheaters mit ihren anschließenden Diskussionen ein belebender, gelegentlich provozierender Faktor und gleichzeitig ein Stück guter Tradition im deutschen kulturellen Leben Nordschleswigs.

Fast ein Jahrzehnt lang hat Dr. Saß auf vielerlei Weise die Geschicke unserer Schule und der in ihr Arbeitenden gelenkt – 157 Schüler bestanden in dieser Zeit das Realexamen, 279 das Studentenexamen –, und durch seine Persönlichkeit, durch das Erreichte und auch durch seine Zielsetzungen hat er sie in ihrer Entwicklung geprägt und damit ihre Geschichte entscheidend mitgeformt.

Unser Gymnasium dankt ihm aufrichtig.

(Aus den Mitteilungen aus dem Schuljahr 75/76)

Deutsche Schule Djakarta

Zu Ende des Schuljahres 1974/75 zählte die Schule 224 Schüler; davon besuchten 45 den Kindergarten und die Vorschule, und 179 verteilten sich auf 10 Schulklassen. 170 Schüler sind deutscher, 54 fremdländischer Staatsangehörigkeit.

Der sprunghafte Anstieg der Schülerzahl veranlaßte den Deutschen Schulverein, als Zwischenlösung einen Pavillon errichten zu lassen, der den Kindergarten, die Vorschule und die 1. Klasse aufnehmen soll. Daneben soll in Bintaro ein Neubau erstellt werden. Von den geplanten zwei Baustufen mit 4 Bauabschnitten soll der erste Abschnitt für 150 Schüler sofort begonnen werden.

(Aus dem Schulbericht 1975/75)

Abdou lernt Deutsch – ein Seminar in Dakar

In der Woche vor Ostern fand an der Ecole Normale Supérieure (ENS) in der senegalesischen Hauptstadt Dakar ein Seminar für Deutsch als Fremdsprache statt, das zum Ziel hatte, das Lehrbuch „Yao lernt Deutsch“ den

senegalesischen Verhältnissen anzupassen. Nach Madagaskar, wo der Titel „Lala lernt Deutsch“ heißt, ist der Senegal damit das dritte Land, wo dieses Unterrichtswerk auf seine eigene Weise adaptiert wird, nachdem es in neun Staaten des frankophonen Afrika und in Madagaskar offiziell eingeführt worden ist. Die Arbeitsgruppe, die aus senegalesischen und deutschen Deutschlehrern bestand, konnte das endgültige Manuskript fertigstellen, so daß die Exemplare zum Schulbeginn im Herbst im Senegal vorliegen werden (Verlag „Nouvelles Editions Africaines“ Dakar-Abidjan – Finanzierung zum Teil durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln).

Außerdem befaßten sich die Teilnehmer der Tagung mit der Modernisierung der Prüfungen für das Brevet d'études du premier cycle (BEPC) und das Baccalauréat, um endlich Lehrinhalte, Lehrmethoden und Prüfungen aufeinander abzustimmen. Der Senegal hat damit wohl das beste Prüfungssystem für Deutsch als Fremdsprache im frankophonen Afrika vorgelegt.

Veranstalter der Tagung war das senegalesische Erziehungsministerium, das Volker Schernikau von der ENS Dakar zum Leiter bestellt hatte. Die große Bedeutung, die man im Senegal der Tagung beimaß, ging aus der Anwesenheit des Erziehungsministers Doudou N'Gom und anderer hoher Beamter aus dem Ministerium sowie des Rektors der ENS Dakar hervor. Von deutscher Seite nahm Botschafter Dr. Alexander Török an der Eröffnung teil. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen war durch den Afrikareferenten Manfred Schroeder vertreten, der als Autor von „Yao lernt Deutsch“ an der Abfassung des Schlußentwurfs mitarbeitete.

Das Seminar in Dakar ist die siebte in einer Reihe von Tagungen, die seit 1974 in den afrikanischen Hauptstädten Lomé, Wagadugu, Porto Novo und Yaoundé sowie in Tananarivo auf Madagaskar stattfanden und die jeweils dazu dienten, einheimische Deutschlehrer in das Lehrwerk einzuführen und den Anstoß zur Anpassung des in der Elfenbeinküste entwickelten „Yao lernt Deutsch“ an die jeweiligen Verhältnisse in Togo, Obervolta, Benin (früher Dahomey), Kamerun und Senegal zu geben. Gleichzeitig wurde in Verhandlungen mit den jeweiligen Regierungen begonnen, Regionalfachberatungen einzurichten. Es handelt sich dabei um die pädagogische Beratung der afrikanischen Deutschlehrer, für die in jedem Land mindestens ein deutscher Experte zuständig

sein soll, der neben seinem reduzierten Unterricht an einer Oberschule des jeweiligen Landes Seminare organisieren und die Fortbildung der Deutschlehrer intensivieren wird. Als flankierende Maßnahme sind Intensivkurse der afrikanischen Deutschlehrer in Deutschland während der Ferien in einem bestimmten Turnus vorgesehen.

Die Bundesregierung hat mit den Regierungen der Maghreb-Staaten Kontakt aufgenommen, um festzustellen, inwieweit dort der Wunsch zu einer Zusammenarbeit besteht, um den Deutschunterricht an nationalen Schulen zu verbessern. Die Regierungen werden ggf. Vereinbarungen über geeignete Maßnahmen treffen. In Uganda unterrichten bereits 4 entsandte deutsche Lehrer an nationalen Schulen. Die Bundesregierung fördert auch hier in Absprache mit der Regierung von Uganda den Deutschunterricht.

Die Bundesregierung wird im Rahmen ihrer finanziellen Möglichkeiten auch in Kenia und Ghana zur Erweiterung und Qualitätsverbesserung des Deutschunterrichts an nationalen Schulen beitragen, wenn die Regierungen dieser Länder entsprechende Wünsche äußern.

So wird Deutsch als Fremdsprache in Afrika gelehrt und gelernt, nicht um die europäische Kulturpräsenz dort einseitig zu verstärken, sondern um in Kooperation die Begegnung zwischen alten Kulturen zu ermöglichen.

H.-E. Eckert

Deutsche Schule Medellín (Kolumbien)

Das Schuljahr 1975 begann am 27. Januar und endete nach normalem Verlauf am 28. November (kolumbianischer Schuljahrsplan A).

Die Zahl der Schüler bewegte sich um 330 in Kindergarten, Primaria und Sekundaria. Die insgesamt 12 Klassen wurden von 21 Lehrkräften unterrichtet (3 Entsandtlehrer, 7 deutschsprachige Ortskräfte und 11 kolumbianische Lehrer). Etwa 24% der Schüler waren deutschsprachig.

Rechtzeitig zu Beginn des Schuljahres wurden drei neue Klassenzimmer fertig, von denen zwei für die beiden ersten Klassen der Sekundaria (7. und 8. Schuljahr) und eines als kombinierter Musik- und Werkraum dienen.

Der weitere Ausbau des Sekundaria-Pavillons wurde gegen Ende des Schuljahres abgeschlossen. Die Schule verfügt also jetzt über drei Pavillons mit insgesamt 20 Räumen. Ein Pavillon mit 4 Klassenzimmern beherbergt den

Kindergarten. Im Primaria-Pavillon mit 8 Räumen wurden zwei Zimmer zweigeteilt für Verwaltung und Rektorat sowie für Lehrzimmer und Bibliothek mit Fernsehraum für Schulfernsehen. Im eben fertiggestellten Sekundaria-Pavillon mit ebenfalls 8 Räumen finden im nächsten Jahr neben den drei Sekundariaklassen die Deutsch-Gruppen Unterkunft, die wegen der Differenzierung im Fach Deutsch in muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht eigene Räume brauchen (später sollen sie im noch zu errichtenden Fächtrakt untergebracht werden; in diesem Jahr behelfen wir uns mit Lehrzimmer und selbst mit Bussen!), sowie der Musiksaal, der jetzt vom Werkraum getrennt werden kann.

Ebenfalls fertiggestellt wurde (mit finanzieller Unterstützung durch die Bundesrepublik Deutschland) die Wasseraufbereitungsanlage, so daß bei uns jetzt endlich trinkbares Wasser aus den Leitungen fließt.

Im Rahmen der Förderung für das Fach Deutsch erhielt die Schule von der Bundesrepublik Deutschland neben ergänzenden Lieferungen für „Komm bitte“ und „Vorwärts“ und Lehrbüchern für den muttersprachlichen Unterricht in der Sekundaria auch zwei Tonbandmaschinen mit den zugehörigen Lautsprecher-Verstärkereinheiten sowie einen Diaprojektor.

(Aus dem Schulbericht 1975)

Deutsches Pädagogisches Seminar Buenos Aires

Zweisprachige Lehrerausbildung

Seit 1959 werden im Gebäude der Goetheschule Lehrer ausgebildet. Anfangs erwarben die Absolventen des Deutschen Pädagogischen Seminars nur die Lehrbefähigung für den Unterricht an den deutschen Abteilungen der argentinisch-deutschen Schulen. Später verlangte man von den Studenten auch eine Ausbildung nach dem argentinischen Programm und den Erwerb eines argentinischen Lehrzeugnisses. Das argentinisch-deutsche Doppelstudium befähigte die Absolventen, als Lehrer sowohl im argentinischen als auch im deutschen Zweig der Schulen zu unterrichten. Das kam den Kindern in hohem Maße zugute. Sie hatten einen Lehrer, der in der Lage war, Verbindungen zwischen argentinischer und deutscher Pädagogik und Methodik zu schaffen. Der „Bruch“ zwischen dem Unterricht in beiden Abteilungen fiel weg.

Einige Jahre lang bot das Seminar dieses Doppelstudium an. Für die Studenten war die

gleichzeitige Ausbildung in zwei Studiengängen mit manchen Problemen verbunden: Hohe Wochenstundenzahlen, unterschiedliche Ausbildungskonzeptionen, Nichtanerkennung der deutschen Ausbildung durch die argentinischen Behörden stellten eine schwere Belastung für sie dar. So entstand der Wunsch, die beiden Abteilungen miteinander zu koordinieren und einen geschlossenen neuen Ausbildungsgang anzubieten, der auch die Anerkennung der argentinischen Behörden finden würde.

Im Jahre 1974 wurde dem Ministerium das Projekt für eine Bilingüe-Lehrerausbildung vorgelegt. Dieses Projekt hebt die Doppelgleisigkeit des Studiums auf. Es sieht vor, daß in einem einzigen Studiengang die Studenten zum „maestro especializado en idioma alemán“ ausgebildet werden. Das Projekt stieß bei den Behörden auf Interesse. Mit ministerieller Resolution Nr. 629 vom 11.6.1975 wurde dem Instituto Escolar Goethe die Durchführung der neuen Ausbildung genehmigt.

Es handelt sich um eine dreijährige Ausbildung, in der argentinische und deutsche Fächer miteinander kombiniert sind. Ca. 60% des Unterrichts werden in spanischer Sprache erteilt, 40% in deutscher Sprache. Eine besonders enge Verbindung zwischen argentinischen und deutschen Fächern gibt es im Bereich der Schulpraxis des Seminars. Die schulpraktischen Übungen werden nach einem gemeinsamen Konzept und mit ständigen Absprachen von einem argentinisch-deutschen Dozententeam geleitet und in den respektiven Abteilungen der argentinisch-deutschen Schulen durchgeführt. Auch die musischen Fächer werden gemeinsam von argentinischen und deutschen Dozenten im team-teaching erteilt.

Die neue Lehrerausbildung unterscheidet 4 Schwerpunkte des Studiums:

1. Studium der pädagogischen Grundwissenschaften
2. Fachstudium Deutsch
3. Didaktik der Unterrichtsfächer
4. Schulpraxis.

Als Besonderheit ist hervorzuheben, daß das 3. Studienjahr ausschließlich der Schulpraxis vorbehalten ist.

Das erste Jahr, in dem nach dem neuen Programm gearbeitet wird, geht zu Ende. Es war ein interessantes Jahr für alle Beteiligten. Allen wurde klar, daß ein gutes Funktionieren des Seminars von dem Grade der Verständigung

zwischen argentinischen und deutschen Dozenten abhängt. Viele Diskrepanzen zwischen den pädagogischen und wissenschaftlichen Konzeptionen wurden deutlich. Viele Ansätze zu einer besseren Integration ergaben sich im Gespräch. Gleichzeitig zeigte sich, daß eine Integration der Fächer nicht von einem Tag auf den anderen geschaffen werden kann. Es handelt sich vielmehr um einen Prozeß, der viel Geduld erfordert. Schon die Ausarbeitung der integrierten Programme ließ Probleme erkennen, die erst mit der Zeit gelöst werden können.

Für die Studenten war es nicht immer leicht, den Ansprüchen dieser breit angelegten Spezialausbildung zu genügen. Da die meisten Studenten aus deutschsprachigen Familien kommen, wissen sie es jedoch zu schätzen, an dieser ihrer Lebenswirklichkeit so entsprechenden Ausbildung teilnehmen zu können und schließlich einen offiziellen Titel zu erwerben, der ihnen manche Möglichkeiten eröffnet und der ihnen eine höchstmögliche wirtschaftliche Absicherung gewährleistet.

Der neue Lehrertyp wird ganz besonders interessant sein für die argentinisch-deutschen Schulen, da er in der Lage sein wird, die Problematik einer zweisprachigen Ausbildung weitgehend aufzufangen und ein guter Mittler zwischen zwei Kulturen im Bereich der Erziehung zu sein.

(Aus dem Jahresbericht 1975 der Goethe-Schule)

Deutsche Schule Sankt Thomas Morus Santiago de Chile

Bei einer Bilanz unserer Arbeit in den beiden vergangenen Jahren verdienen zwei Grundtatsachen festgehalten zu werden:

Der deutsche Charakter unserer Lehranstalt wurde in vollem Umfang aufrechterhalten. Das allgemeine Leistungsniveau konnte auf dem erreichten hohen Stand gehalten werden.

Das Ergebnis der Abschlußprüfung (*prueba aptitud*) lag über dem des Vorjahres, und sämtliche Schüler wurden auf Grund ihrer guten Punktzahlen zum Studium an der Universität zugelassen. Auch bei der 1974 erstmals im Bereich der Deutschen Schulen Chiles abgehaltenen Prüfung zum Sprachdiplom II bestanden sämtliche teilnehmenden Schüler der Abschlußklasse, wobei zu beachten ist, daß es sich ausschließlich um fremdsprachige Schüler handelt. Die Ergebnisse der Prüfungen des Jahres 1975 brachten nochmals eine leichte Steigerung. Dabei verdient vor allem das ausgezeichnete Ab-

schneiden der Prüfungsklassen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Examensteil Erwähnung. Dank der großzügigen Lehrmittelspenden der Bundesrepublik Deutschland verfügt unsere Lehranstalt über eine ausgezeichnete Lehrmittelsammlung im naturwissenschaftlichen Bereich und über eine zufriedenstellende Ausstattung an audiovisuellen Hilfsmitteln für den modernen Sprachunterricht.

Einen entscheidenden Fortschritt bedeutete die Anerkennung als *colegio bilingüe* durch das chilenische Erziehungsministerium im Oktober 1975. Die Schule ist nunmehr berechtigt, bis zum 8. Schuljahr alle Fächer außer Spanisch und Geschichte in deutsch zu erteilen. Die Zuerkennung des Sonderstatus stellt zugleich eine Anerkennung der von uns geleisteten Arbeit durch die chilenischen Behörden dar und kann uns daher mit berechtigtem Stolz erfüllen.

Von den 33 Lehrern der Schule ist einer vom Auswärtigen Amt vermittelt; 5 deutschsprachige Kräfte kommen aus Deutschland. Von den 27 Ortskräften sind 10 deutschsprachig und 17 spanischsprachig.

Von den 411 Schülern sind 70 deutschsprachig, 341 spanischsprachig; 82 besuchen den Kindergarten, 223 die achtklassige Grundschule und 106 die vier Klassen der Oberschule.

(Aus dem Jahresbericht 1974—75)

Buchbesprechungen

Richard Schmid: Das Unbehagen an der Justiz (Beck'sche Schwarze Reihe Band 123). C. H. Beck, München 1975. 176 S., Ppb. DM 16,80.

Der Stuttgarter Oberlandesgerichtspräsident a. D. betrachtet das Unbehagen an der Justiz als begrüßenswertes Gegenteil der oft penetranten Selbstzufriedenheit und Selbstgerechtigkeit der deutschen Justiz früherer Jahre und nennt zwei seiner wichtigsten Gründe: „Im Strafrecht und in der Strafjustiz ist es der aus der Wissenschaft vom Menschen eingedrungene Zweifel an der Schuld und dem Recht zu strafen“ und „Auf allen Rechtsgebieten, nicht nur dem Strafrecht, hat ... ein Einbruch des Verfassungsrechts, insbesondere der Grundrechte, stattgefunden, die den Richter ... nötigt, die Verfassungsmäßigkeit der Gesetze zu prüfen, die er anwendet ...“ (8). Er möchte in den elf gesammelten Auf-

sätzen und Vorträgen dartun, weshalb es keine allgemeine Orientierung, keine Theorie oder Methode der Rechtsfindung geben kann und daß sich das Erlebnis und die Erkenntnis der Gerechtigkeit nur unmittelbar aus den erkannten Fakten gewinnen läßt. „*Das Unbehagen an der Justiz*“ wird durch die Einsicht, daß Schuld um so zweifelhafter wird, je tiefer man in den kriminellen Sachverhalt eindringt, zum Unbehagen in der Justiz. „*Die Isolierung der Schwachen*“ wird am Widerstand der Mächtigen gegen das Recht der Versammlungsfreiheit der Schwachen historisch dargestellt und durch Urteile belegt. „*Das Postulat der Gleichheit und die Verwirklichung der Grundrechte*“ verhindern nicht, daß im formellen System der Rechtsgleichheit höchst materielle Ungleichheit durch die Rolle des Geldes und des Reichtums in der Gesellschaft fortbesteht (u. a. bei der Steuer: Abzugsfähigkeit von Autos usw., Steuerfreiheit bei Spekulationsgewinnen). „*Der Journalist im toten Winkel*“ heißt der 4. Beitrag, denn der Publizist wird durch nach außen kaum erkennbare privat- und arbeitsrechtliche Mittel vom Verleger kontrolliert, der allein Pressefreiheit genießt, soweit nicht Inserenten sie einschränken. „*Der Fall Mephisto*“ beleuchtet die nicht klare Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom 24. 2. 1971 über die Verfassungsbeschwerde gegen das Verbot des Romans „*Mephisto*“ von Klaus Mann (1936 in Amsterdam erschienen, mit Gustav Gründgens als Modell des negativen Helden). „*Richter und Politik*“ sind miteinander verflochten. Dem Richter werden oft politische Entscheidungen abverlangt, weil sich der Gegensatz von „*Law and Order*“ und der „*défense sociale*“ weithin mit dem Gegensatz von rechts und links in der Politik deckt. Nonkonformistisches Verhalten bleibt auch für den Richter ein Wagnis: „Ein Richter, der öffentlich und ohne daß ihm darob Schlimmes widerfährt, bezweifeln kann, daß er unabhängig ist: der ist unabhängig“ (100). In „*Justiz — die anonyme Elite*“ bemängelt der Autor u. a., daß die Auslese der Bundesrichter fast unter Ausschuß der Öffentlichkeit erfolgt, wobei, außer beim Bundesverfassungsgericht, Qualität durch den strengen Landesproporz (gemäß Art. 36 GG), durch Parteien- und Konfessionsproporz gemindert wird. „*Über die Schuld und das Recht zu strafen*“ wird nicht bloß in diesem Beitrag gesprochen.

Daß eine Strafe nur gerecht ist, wenn sie Persönlichkeit und Lebensfakten des Täters berücksichtigt und dem Täter durch einen zweckmäßigen, d. h. seiner Resozialisierung dienenden Strafvollzug hilft, wird in der Praxis oft übersehen. „*Die Kriminalphantasie*“ weiter Bevölkerungskreise zeigt sich am intensiven Interesse an Kriminalfällen, dient der Verdrängung von Aggressionstrieben und schafft Lustgewinn. „*Der Eid — eine fragwürdige Tradition*“, auch von Jesus in der Bergpredigt verboten, sollte abgeschafft werden. „*Die Würde des Gerichts*“, die durch Ungebühr verletzt werden kann, ist den Prozeßgesetzen wie dem Grundgesetz fremd und läßt sich weder durch Äußerlichkeiten noch durch Förmlichkeiten sichern, sondern allein durch die menschliche, natürliche Autorität der Richter. — Der hier knapp umrissene Inhalt des wohlfeilen Bändchens geht alle kritischen Staatsbürger an; dem Lehrer der Gemeinschaftskunde bietet er manchen Anstoß zu fruchtbarer Diskussion. G. Scholz

Dorothea Lohmeyer: Faust und die Welt.

Der zweite Teil der Dichtung. Eine Anleitung zum Lesen des Textes. Verlag C. H. Beck, München 1975. 427 S., Ppb. DM 42,—.

„Die Behandlung fiktional-poetischer Texte im Literaturunterricht erscheint somit als Notwendigkeit wie als Motivierungschance; sie erfüllt die drei Aufgaben des Literaturunterrichts: Hinführung zur kritischen Zeitgenossenschaft; Einsicht in die Geschichte und Geschichtlichkeit des Menschen; Vermittlung einer Zukunftsperspektive.“ So oder ähnlich verlangen es die Stoffpläne für die Sekundarstufe II. Zumindest eines dieser Ziele leistet die Beschäftigung mit Faust II als „Weltgedicht“. Wir wissen, wie sehr diese große Dichtung im Sinne des sich wandelnden Zeitgeschmacks interpretiert, gebraucht und mißbraucht worden ist. Diese Studie hier erläutert die Denkformen der Goethischen Naturphilosophie als Voraussetzung zum Verstehen von Faust II, „denn zur Einsicht in den geringsten Teil ist die Übersicht des Ganzen nötig“ (Zit. aus der „Farbenlehre“, Vorwort). Die Geschichte Fausts, die zunächst als eine Herzengeschichte erzählt wurde, wird im zweiten Teil weitererzählt als die Lebensgeschichte eines kosmischen Ichs. Metamorphose, Polarisation, steigern- de Vereinigung sind Urphänomene, die das

Bildungsgesetz offenlegen. „Hinzu kommt die Vorstellung von den Monaden oder Entelechien, die dem Dichter das Wesen der Individualität erklären“ (15). Die Entelechie als Lebenszentrum, als Kraft voll rastloser Tätigkeit, ist ausgestattet mit einer Intention (Auftrag), die das Geheimnis der Individualität enthält. Idee und Erscheinung, Erkenntnis und Phantasie sind Qualitäten der einen erscheinenden Welt. Sie ist Thema, um das es im Drama geht. Ihr Bildungsprinzip zeigt sich im farbigen Sonnenbogen als Metamorphose in „des bunten Bogens Wechseldauer“. Die Welt reiht sich in Bezirke; sie ist im ganzen die Summe dieser Bezirke, die Faust „als gefräßige Monade“ (61) in sich aufnimmt. Gesellschaft gegen Herrschaft, Kunst gegen Wissenschaft, Natur gegen Kultur, Wissenschaft gegen Natur sind Polaritäten dieser Gesamtheit (30). Der Kreis, zu dem sich die Welten zusammenschließen, wenn Faust, vom Kaiserhof ausgehend, dorthin zurückkehrt, ist Zeichen für die Welttotalität. War Faust in I ein Mensch, so erweitert er sich in II zu dem Menschen schlechthin, d. h. aber, er ist aus menschlicher Sicht allein nicht mehr verstehbar; er ist die Entelechie als geistiges Prinzip für ein kosmisches Subjekt. So reiht er seine Verwirklichungen als Plutus, Hofzauberer, Paralyzierter, Wanderer im mythischen Griechenland, mittelalterlicher Burgherr, Obergeneral und Kolonisator als Metamorphosen einer Form aneinander. Es ist eine Häutung durch eine „Reihe von kleinen Toden“, eine Wandlung nach dem Schema von Systole und Diastole. Dieser Wandlungsprozeß zu einer neuen Ganzheit, sukzessiv sich ereignend, aber zugleich simultan gedacht, macht jeweils die Handlung eines Aktes aus. Im Augenblick des letzten Todes erhält sich Faust die personale Einheit einer Geisteskraft durch ungebrochenes Tätigsein; jetzt ergänzt sich diese Geisteskraft um die kosmische Qualität des Sichaufgebens zu der reinen Lebensbewegung der Entelechie. Die ersten drei Akte sind auf diesem Hintergrund interpretiert, und diese „Anleitung zum Lesen“ eröffnet neue, klärende, überraschende Einblicke.

C. Schneider

Peter Dettmeyer: Heinrich von Kleist. Zur Psychodynamik in seiner Dichtung (slg dialog Bd. 74). Nymphenburger Verlagshandlung, München 1975. 128 S., Ppb. DM 16,—.

„Das Wort, das gewöhnlich über einen mehr oder weniger großen Hof, einen Umkreis verfügt, aus dem es in einem bestimmten Zusammenhang seine Bedeutung bezieht, wird in solchen Momenten zum Ding, das die dramatis personae einander wie ein Ball zuwerfen, und erst dann zu einem Schlüssel, der eine bis dahin unverständliche Bedeutungsschicht erschließt“ (S. 19). In den Prinzipien der Interpretation von E. D. Hirsch bleibt der Sinn jeden Wortes konstant, hingegen kann sich die Bedeutung dessen, was der Sinn meint, ändern. Und nur der vermag dem Sinn eines ausgedrückten Gedankens am nächsten zu kommen, der den oben erwähnten Schlüssel zur Hand hat. Der Verf. probiert es mit dem Dietrich der Psychoanalyse entgegen der These des Aristoteles, daß jede wissenschaftliche Disziplin ihre autonome Methode besitze. Warum also nicht? Der interdisziplinäre Versuch, die Grenzen des Gemeinten, aber Gesagten bei Kleist psychoanalytisch zu sprengen, führt zu erstaunlichen Erkenntnissen. Freilich ist keine Gestalt seiner Werke mehr ihres Lebens, aber garantiert ihres Todes sicher. Das bestehende überzeugende Buch besticht allzu sehr, denn welcher noch lebende Schriftsteller oder sogar Dichter könnte sich wehren, wenn man sein Vorbild, sein Billard, sein drittes Buch oder sein Einhorn nach Komplexen untersucht?

C. Schneider

Gerd-Bodo Reinert: Verhaltenslehre. Exemplarisch ausgewählte Themen für einen fachübergreifenden Unterricht (Unterrichtshilfen Naturwissenschaften, hrsg. v. Prof. Dr. Hans Grupe, Lüneburg). Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1974. 115 S., DIN A 5, 40 Abb., kart. DM 14,80 (Bestellnr. 4201).

Mit dem Band Verhaltenslehre beginnen die biologischen Themen der Reihe Unterrichtshilfen für die Vorbereitung des Lehrers. Im vorliegenden Band verläßt der Verfasser bewußt den traditionellen Weg der Lehrplanerfüllung und versucht, in einem exemplarischen Verfahren mit ausgewählten Beispielen einen Unterricht zu gestalten, der die ganze Biologie repräsentativ widerspiegelt. Die Ethologie ist hierfür geeignet, sie kommt der Motivation der Schüler entgegen, sie erlaubt den klassischen didaktischen Dreischritt „Erkunden — Erkennen — Handeln“, sie gestattet die nahtlose methodische Verknüpfung mit wei-

teren biologischen Disziplinen, und sie erzwingt eine Problemdiskussion, welche in den human-ethischen Bereich hineinführt und dem Unterricht erzieherische Funktionen zuweist. Teil I bringt didaktische Vorüberlegungen und fachliche Begriffsdefinitionen vom Reflex bis zu den sozialen Verhaltensweisen. Teil II gibt an Beispielen des Rangordnungs-, Territorial-, Sexual- und Brutpflegeverhaltens praktische Unterrichtshilfen. Anhand von Beobachtungen an leicht zu beschaffenden Tieren oder Medien werden Methoden und Ergebnisse der Verhaltenslehre aufgezeigt. Der Verfasser legt seine Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis in einer siebten und in einer neunten Realschulklasse in Form von Schülerprotokollen und Tafelanschriften ausführlich dar und erläutert Einstiegsmöglichkeiten und Lernzielkontrollen (Arbeitsbögen und Abschlußtests im Anhang). Das Buch ist besonders für Schulen geeignet, in denen die biologischen Erkenntnisse fachübergreifend im Rahmen des Allgemeinunterrichts oder in der Gemeinschaftskunde nutzbringend verwertet werden können.

A. Riedl

Irenäus Eibl-Eibesfeldt: Krieg und Frieden

aus der Sicht der Verhaltensforschung.

R. Piper & Co. Verlag, München 1975.

316 S. mit 20 Abb., Ln. DM 32,—.

Auf „Liebe und Haß“ vom gleichen Verfasser (1970, in 11/70 bespr.) folgt das weiterführende Buch über menschliches Aggressionsverhalten, dessen vielfältige Auslöser und Regulationsmuster, wesentlich auf Grund eigener Feldstudien bei urtümlichen Volksstämmen in aller Welt, wo die innerartliche Aggression und deren Bewältigung durch Ritualisierung und Konventionen methodisch-vergleichend beobachtet werden kann. Vermag die Humanethologie zu einer Klärung der Frage beizutragen, wie der Krieg, dieser „kulturelle Mechanismus“ in der Konfrontation großer Menschengruppen („Pseudospezies“), entbrutalisiert werden kann? Hierum geht es. Der Verfasser, Leiter der Arbeitsgruppe für Humanethologie der Max-Planck-Gesellschaft, ist wie wenige dazu berufen, das brennende Problem zu versachlichen. Aus der Sicht der Verhaltensforschung ist von zwei Tatbeständen auszugehen: der *biologische* Normenfilter, aus dem Selbstschutz-Bedürfnis der Art geboren, verhindert normalerweise bei Tieren und innerhalb überschaubarer Menschengruppen die Ausrottung der eigenen Art;

der *kulturelle* Normenfilter, hervorgegangen aus der Konkurrenz zwischenartlicher Pseudospezies um Raum und Rohstoffe, geht aus dem gleichermaßen angestammten Aggressionstrieb hervor und bedroht das Überleben des Menschen. Ein Normenkonflikt ist die Folge: Du sollst nicht töten! Du sollst töten, nämlich den Volksfeind, den „Untermenschen“ und — heute wie im Zeitalter der Religionskriege — den ideologischen Gegner! Verkehrt wäre es, die Aggression als solche nur negativ zu bewerten. Als Selektionsdruck und unvermeidliches Mittel bei der Durchsetzung erstrebenswerter Ziele dient sie der Weiterentwicklung, so beim Generationenkonflikt. Bei dem heutigen Stand der Waffentechnik hat der Krieg längst die Phase überschritten, wo der Mensch im Gegner noch gesehen wird. „Unser Gewissen bleibt damit unsere Hoffnung ... Eine vernunftgesteuerte Evolution ... hat zur Voraussetzung, daß man erkennt, daß der Krieg Funktionen erfüllt, die es auf unblutige Weise zu ersetzen gilt.“ Flüssig und transparent ist der Stoff in 6 Abschnitte aufgegliedert. 3 Register erlauben einen schnellen Einstieg. Als Beitrag einer neuen Wissenschaftsdisziplin zu einem Existenzproblem verdient das Buch einen möglichst großen Leserkreis.

H. Sewing

IPN-Einheitenbank Curriculum Biologie.

Hrsg. vom Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.

DER MENSCH und DIE TIERE.

— Die Bewegung unseres Körpers. —

Nahrungsmittel und Verdauung. —

Sexualität des Menschen. (5. und 6. Schj.)

— Biologisches Gleichgewicht (6.—8.

Schj.). Je ein Lehrerheft (DM 10,80),

Schülerarbeitsheft (Staffelpreis DM 5,60/

2,20), Testheft (Staffelpreis bei 8 Seiten

DM 0,68/0,50; bei 12 S. DM 1,05/0,79).

— Elternheft zu „Sexualität des Menschen“

DM 5,80. Aulis Verlag Deubner

& Co., Köln 1974.

Die IPN-Einheiten sind überschaubare Unterrichtsmodelle, hauptsächlich für die Orientierungsstufe; sie können nach dem Baukastenprinzip miteinander verbunden werden. Ein Verfasserteam, genannt seien G. Schäfer und K. Dylla, hat sie in Projektgruppenarbeit entworfen, didaktisch zubereitet und praktisch erprobt. Jede Einheit von etwa 12 Unterrichtsstunden umfaßt ein Schülerarbeitsheft (im Mittel 16 Seiten, nur

einseitig bedruckt, verschwenderisch viel freier Platz) mit Testbogen (beide DIN A 4) sowie ein Lehrerheft (durchschnittlich 150 Seiten; 16,7×23,8 cm) mit didaktischen und methodischen Hinweisen. Audiovisuelle Medien, didaktische Schriften und Fachliteratur sind angegeben. Das erste Heft behandelt die biologische Stellung des Menschen, stark vereinfacht aufgezeigt an Körpermerkmalen und Verhaltensweisen, und diskutiert die Rassengliederung der Menschheit. Im folgenden Heft werden die Bewegung und Bewegungssteuerung des Körpers als einheitliche Gesamtleistung exemplarisch dargestellt und Haltungschwächen aufgezeigt. Im Heft „Nahrungsmittel und Verdauung“ ist neben den Problemgebieten gesunde Ernährung und Hunger in der Welt ein deutlicher Schwerpunkt im experimentellen Bereich gesetzt worden: chemische Nachweisverfahren für die Hauptnährstoffe. Geräte und Chemikalien sind angegeben, dem Lehrer werden die nötigen Informationen geliefert und Gefahrenhinweise gegeben. Diese wünschenswerte interdisziplinäre Bereicherung der Biologie birgt die Gefahr in sich, daß alter Lernstoff durch neuen (Millons Reagenz als Merk-Mal) ersetzt wird. Das Sexualität-Heft setzt zuerst eine sexualpädagogische Grundlage und behandelt anschließend die Themenkreise um Schwangerschaft, Geschlechtsorgane und Familienplanung. Diskussion und Gespräch haben Vorrang vor anderen Unterrichtsverfahren. Das Arbeitsheft informiert die Schüler sachlich und läßt sie Zeichnungen ausmalen. Ein Bestellzettel für das Elternheft (64 S.) liegt bei. Der umfangreiche Titel „Biologisches Gleichge-

wicht“ führt anhand des Beispiels Fichtestamm-Borkenkäfer-Specht in die Betrachtungsweise der Ökologie ein. Nahrungskette und Umweltbeziehungen der Organismen werden verständlich gemacht und veranschaulicht. Weitere Informationen vermitteln Einblicke in die kybernetische Deutung der Naturvorgänge und in die Schädlingsbekämpfung. Das korrespondierende Schülerarbeitsheft ist anspruchsvoller und vom doppelten Umfang. — Das IPN hat hier Curriculum-Beiträge erarbeitet, die der Schulpraxis viele Anregungen vermitteln, ohne sie völlig dem Zwang eines fertigen Konzeptes zu unterwerfen. Sozialrelevante Themen rücken in den Vordergrund, Leitgedanke in allen Bausteinen aber ist: Biologie muß als integrierende Naturwissenschaft verstanden werden. Tatsächlich kann sich nur so aus der üblichen Tier- oder Pflanzenkunde eine umfassende biologische Betrachtung der Natur entwickeln.

A. Riedl

Anschriften der Mitarbeiter

Harry Werner, Hobsweg 52, 5300 Bonn-Röttgen 1. — Dr. Erhard Zurawka, D. Litt. Benalmádena-Costa (Málaga), Apartado 61 (Spanien). — Dr. Volker Raddatz, School of German, The University of NSW, P. O. Box 1, Kensington NSW (Australien 2033). — Herbert Müller-Courté, Märkische Straße 26, 4780 Lippstadt. — Werner Brosch, Kilianstädter Straße 26, 6454 Bruchköbel.

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automobellastzügen
von und nach allen Orten
der Bundesrepublik

**sorgfältig,
pünktlich,
zuverlässig**

seit 1868

im Familienbesitz

Carl Grove

Internationale Möbelspedition

33 BRAUNSCHWEIG Auguststr. 4/5 Ruf 46544/45

Fordern Sie bitte meine Referenzenliste an

**BHW: Die Bausparkasse, die es
ihren Kunden leichter macht.**

Deutschlands öffentlicher Dienst gehört ins BHW!

Beamte, Angestellte und
Arbeiter des öffentlichen
Dienstes haben beim

BHW Vorteile, die es sonst
nirgendwo gibt.
Fragen Sie danach!

BHW die Bausparkasse für
Deutschlands öffentlichen
Dienst • 325 Hameln

Signaturen

Zu Heinrich Heine und seinem Werk

von Benno von Wiese

251 Seiten, Ganzleinen mit Schutzumschlag, DM 34,—

Die Rezeption der Werke Heines hat sich in letzter Zeit sehr verstärkt, die nachhaltige Wirkung seiner Dichtungen wird erst jetzt richtig erfaßt. Benno von Wiese will daher mit dem vorliegenden Band das Werk des Dichters für alle literarisch Interessierten in seiner Vielfalt und Bedeutung erschließen. Zugleich werden seine aus langjähriger Beschäftigung mit Heine gewonnenen Erkenntnisse der Forschung weitere, neue Impulse geben.

Der Autor zeichnet in den verschiedenen Kapiteln des Bandes die großen Linien und die im Werk Heines miteinander verflochtenen Themen nach. Zugleich arbeitet er, stets vom Text ausgehend, das Persönlichkeitsbild des Dichters heraus. Der von Heine selbst wiederholt verwendete Begriff „Signaturen“ kennzeichnet diese Akzentsetzung. Dabei werden Dichter und Werk aus den verschiedensten Blickpunkten und Schaffensperioden erfaßt und dargestellt. Diese unterschiedlichen Perspektiven lassen die Bedeutung und das Bild Heines besonders lebendig hervortreten.



ERICH SCHMIDT VERLAG

Berlin 30 • Bielefeld • München 60

*Der Tradition verbunden,
der Moderne
aufgeschlossen –
der*

Echtermeyer

*Die deutsche Anthologie
für Schule und Familie –
als Prüfungsexemplar
für deutsche Lehrer im
Ausland.*

Bestellabschnitt

Ich bestelle hiermit beim
August Bagel Verlag,
Postf. 1520, D-4000 Düsseldorf 1

1 Prüfungsexemplar Echtermeyer/von Wiese Deutsche Gedichte

752 Seiten, Inhaltsverzeichnis,
Kleine Bibliographie, Register der
Interpretationen, Quellennach-
weise der neueren Autoren,
Verzeichnis der Dichter, alpha-
betisches Verzeichnis der Ge-
dichtanfänge und -überschriften.

**Vorzugspreis für Prüfungs-
exemplare DM 9,90 + Porto**
(statt DM 14,80)

Absender:

Name: _____

Schuladresse: _____

Straße _____

Ort: _____

Staat: _____

*Klassensätze bestellen Sie bitte
über Ihre Buchhandlung.*

Neu bei Hueber für den Sprachunterricht

Fertigkeit Schreiben

Lehr- und Übungsheft zur Förderung
schriftlicher Äußerungen im Sprach-
unterricht für Fortgeschrittene

von Gerhard Kirchhoff

Teil 1

52 Seiten, DIN A 4, geheftet DM 7,—,
Hueber-Nr. 1256

Die Fakten, über die geschrieben wer-
den soll, werden durch Ausgangs-
material (Statistik, Grafik, Bild, Text)
gegeben; Fragen dazu fordern auf-
grund klarer Arbeitsregeln zu be-
stimmten Antworten auf, so daß über
Lernerlösungen diskutiert und eine
Übereinstimmung über die beste mög-
liche Lösung erzielt werden kann.

Teil 2 erscheint im Herbst 1976.

Lernerfolgstests Französisch

Schwerpunkt Hörverstehen

von Albert Raasch

Schülerheft: 72 Seiten, DIN A 4, ge-
blockt DM 6,50, Hueber-Nr. 2.3128

1 Compact-Cassette: beide Halbspuren
bespielt, Laufzeit 40 Min., DM 25,—,
Hueber-Nr. 3.3128

Lehrerheft: 72 Seiten, DIN A 4, gehef-
tet DM 8,—, Hueber-Nr. 3128

Dieser neue Test kann im 1. und
2. Unterrichtsjahr eingesetzt werden.

Sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag

Krausstraße 30

D-8045 Ismaning/München

KIRCHE UND STAAT

Erwin Gatz

Akten zur preußischen Kirchenpolitik

in den Bistümern Gnesen-Posen, Kulm und Ermland aus dem politischen Archiv des Auswärtigen Amtes Bonn (1885—1914)

ca. 372 S. Ln. ca. 78,— DM

Die Edition dieser Dokumente leistet einen wichtigen Beitrag zur Erforschung der preußischen Kirchenpolitik und des kirchlichen Lebens in den Ostprovinzen.

Heinrich Brauns

Katholische Sozialpolitik im 20. Jahrhundert

Ausgewählte Aufsätze und Reden
Bearbeitet von Hubert Mockenhaupt

VIII + 212 S. Ln. 39,— DM

Aufsätze und Reden Brauns zur Gewerkschaftsfrage, zur Parteienkonstellation in der Weimarer Republik und zur staatlichen Sozialpolitik.

Rudolf Ebneth

Die österreichische Wochenschrift „Der Christliche Ständestaat“

Deutsche Emigration in Österreich 1933—1938
XXVIII + 271 S. Kt. 66,— DM

Die Auseinandersetzung mit dem Totalitarismus bzw. Nationalsozialismus in der österreichischen Wochenschrift ist Gegenstand vorliegender Untersuchung.

Bernhard Stasiewski (Hg.)

Akten deutscher Bischöfe über die Lage der Kirche 1933 — 1945

Band I: 1933—1934
LII + 969 S. Ln. 120,— DM

Band II: 1934—1935
ca. 520 S. Ln. ca. 98,— DM

Zum großen Teil erstmalig veröffentlichte Dokumente, die deutlich machen, wie die Kirche sich gegen die Einschnürung ihrer Wirksamkeit im öffentlichen und privaten Leben wehrte.

Akten Kardinal Michael von Faul- habers 1917—1945

Bearbeitet von
Ludwig Volk
Band I: 1917—1934
XCVI + 952 S. 2 Bildff.
Ln. 168,— DM

Heinrich Küppers Der Katholische Lehrerverband in der Übergangszeit von der Weimarer Republik zur Hitlerdiktatur

Zugleich ein Beitrag
zur Geschichte des
Volksschullehrer-
standes
XXX + 202 S.
Kt. 54,— DM

Johannes Schauff Das Wahlverhalten der deutschen Katholiken im Kaiserreich und in der Weimarer Republik

Untersuchungen aus
dem Jahre 1928 von
Johannes Schauff.
Herausgegeben und
eingeleitet von
Rudolf Morsey
X + 214 S. Ln. 36,— DM

Barbara Schellen- berger Katholische Jugend und Drittes Reich

Eine Geschichte des
Jungmännerverbandes
1933—1939 unter
besonderer Berück-
sichtigung der Rhein-
provinz
XXVII + 202 S.
Kt. 54,— DM

Veröffentlichungen der
Kommission für Zeit-
geschichte.

Bitte fordern Sie das
Gesamtverzeichnis
dieser Reihe an!

**Matthias-
Grünewald-Verlag
Postfach 3080
65 Mainz**

GRÜNEWALD

Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache

Herausgegeben von Alois Wierlacher und Dietrich Eggers,
Ulrich Engel, Hans-J. Krumm, Alois Palzer,
Robert Picht, Gerhard Wahrig, Kurt-F. Bohrer (Dokumentation)

Im Studienbereich Deutsch fehlte bisher ein wissenschaftliches Kommunikationsmedium, das geeignet ist, die jahrzehnte lange Vernachlässigung und Fragmentierung des Arbeitsbereiches Deutsch als Fremdsprache in der Bundesrepublik zu überwinden und zugleich den internationalen und sachlich umfassenden Horizont dieses Lehr- und Forschungsgebietes angemessen zu berücksichtigen. Das Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache bringt wissenschaftliche Analysen zu Theorie und Praxis des Faches, kritische Bestandsaufnahmen auch der Arbeitsvoraussetzungen, einschlägige Dokumentationen von Ordnungen, Erlassen etc. sowie Anschriften von Unterrichtsstätten, Mittlerorganisationen, Ferienkursen etc. im In- und Ausland, deren Kenntnis für

Lehrende und Lernende gleichermaßen wichtig ist; es informiert über Tagungen, Projekte, Workshops und relevante Neuerscheinungen, gleichfalls im internationalen Rahmen. Bei dieser Zielsetzung geht das Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache von einem gegenwartsbezogenen, um landeskundliche Fragestellungen erweiterten Begriff von Deutschunterricht und Deutschstudium aus. In diesem thematischen Horizont ist das Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache ein Kompendium der Information für alle Personen und Institutionen, die im In- oder Ausland in Lehre, Forschung, Verwaltung, Organisation mit der Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur befaßt sind.

Band 1

X/262 Seiten. Gebunden
Bestell-Nr 172

DM 24,-

Band 2

Ca. 380 Seiten. Gebunden
Bestell-Nr. 181

Abonnementpreis
Einzelpreis

DM 29,-
DM 38,-



JULIUS GROOS VERLAG
Postfach 10 24 23 · 6900 Heidelberg 1

**wichtige
Information**

ELEMENTARY DICTIONARY OF ENGLISH

283 Seiten, Format 14 x 20,5 cm, DM 9,80 (Bestell-Nr. 50800)

Dieses völlig neue einsprachige Wörterbuch für die Schulen in den deutschsprachigen Ländern ist mit rund 7500 Stichwörtern ganz für den Wörterbuchanfänger angelegt. Der Wortschatz der zur Zeit der Kompilation eingeführten Lehrbücher wurde daher sorgfältig ausgewertet. Auch die elementaren Wörter des englischen Grundwortschatzes wurden nicht als bekannt vorausgesetzt. Die Definitionen sind nach dem Prinzip „so einfach wie möglich und so exakt wie nötig“ gestaltet worden; sie überfordern das Abstraktionsvermögen des Lernenden nicht.

Neben diesen einfachen Umschreibungen und den aussagekräftigen Illustrationen findet der Benutzer bei der überwiegenden Anzahl der Stichwörter anschauliche und leicht verständliche Anwendungsbeispiele, mit deren Hilfe ihm die Erschließung des Stichwortes aus dem Kontext leichtfällt.

In jedem Stichwort werden die Silbentrennungen markiert; hinter jedem Stichwort wird die phonetische Transkription in internationaler Lautschrift nach Jones/Gimson angegeben.

Zielgruppe: ab 3. Unterrichtsjahr Englisch

Fachlehrer können das "Elementary Dictionary of English" zum halben Preis von der Schulabteilung des Verlages, 8 München 40, Postfach 40 11 20, anfordern.

Langenscheidt-Longman

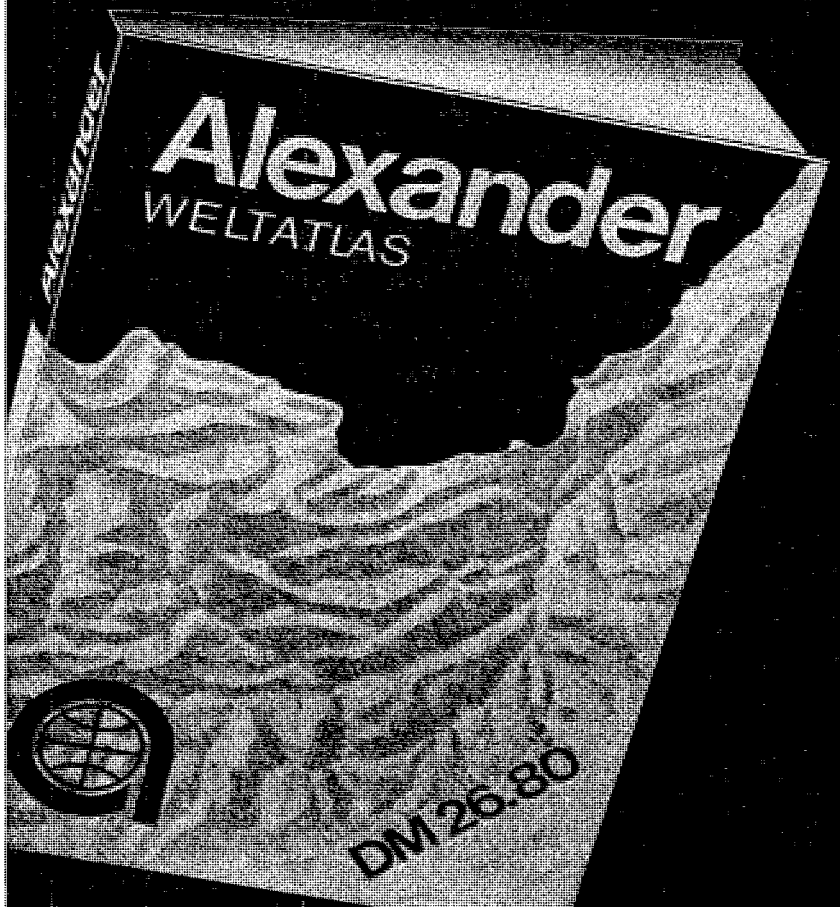
ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Langenscheidt-Longman Verlag

Neusser Straße 3, 8000 München 40

Klett

*Mit Alexander
ins nächste
Schuljahr*



Ernst Klett Verlag, Postfach 809, 7000 Stuttgart 1

23. Jahrgang Heft 5–1976

Der deutsche Lehrer im Ausland

Der deutsche Lehrer im Ausland

23. Jahrgang Heft 5 — 1976

Inhalt

P. Wolter Senatsdirektor a. D. Dr. Hans Reimers	181	K. Weist Das Programm „Vorwärts“ am Istanbul Erkek Lisesi	194
E. Hertell 50 Jahre Deutscher Lehrerverein Süd- und Südwestafrikas	183	Informationen über und für das Auslandsschulwesen	199
F. Pfeiffer Die Deutsche Schule in San Salva- dor	184	Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK	200
E. Haar Kriterien und Vorschläge zur Lek- türeauswahl in Englisch	185	Persönliche Nachrichten	209
		Aus aller Welt	213
		Buchbesprechungen	219
		Zeitschriftenschau	221
		Anschriften der Mitarbeiter	222

Begründet von Dr. L. Hettich und R. Schröter

Herausgeber und Schriftleiter:

Studienprofessor a. D. Dr. Gerhard Lepiorz,
Fliederweg 23, 7303 Neuhausen/F. (Allge-
meines, Beiträge über höhere Schulen)

Rektor a. D. Rudolf Schröter, Gartnicher
Weg 18, 4802 Halle/Westf. (Beiträge über
Volks- und Realschulen)

Oberstudiendirektor a. D. Dr. Günther
Scholz, Alex-Müller-Straße 2, 6750 Kaisers-
lautern (Buchbesprechungen)

Unverlangt eingesandte Besprechungsexem-
plare können nicht zurückgesandt werden.

Erscheinungsweise:

Jährlich sechs Hefte (Februar, April, Juni,
August, Oktober, Dezember). Umfang je
Heft: 48 Seiten.

Bezugsbedingungen:

Jahresabonnement DM 29,— zuzüglich Por-
to. Einzelheft DM 5,50 zuzüglich Porto.

Verlag und Anzeigenverwaltung:

Max Hueber Verlag, Krausstraße 30, 8045
Ismaning bei München, Tel. (089) 9 62 31
Es gilt Anzeigenpreisliste Nr. 9

© Max Hueber Verlag München
Satz und Druck: Akademische Buchdruckerei
Stefan Schwarz, München
Printed in Germany

Senatsdirektor a. D. Dr. Hans Reimers

Senatsdirektor a. D. Dr. Hans Reimers, Hamburg, hat im Frühjahr 1976 das letzte der ihm nach seinem Eintritt in den Ruhestand vor nunmehr 3 Jahren verbliebene Amt niedergelegt: die ständige Vertretung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz im Obersten Rat der Europäischen Schulen. Dies ist für den Unterfertigten ein Anlaß, dem Mann einige Gedanken zu widmen, der in der Entwicklung des deutschen Schulwesens der letzten 20 Jahre so etwas wie eine Institution gewesen ist. Die folgenden Zeilen beziehen sich allerdings nur auf einen Teilaspekt der umfangreichen Tätigkeit von Dr. Hans Reimers, nämlich seine Tätigkeit als Vorsitzender des Ausschusses für das Auslandsschulwesen der Kultusministerkonferenz.

In der Registratur des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus finden sich die Niederschriften über die Sitzungen des Ausschusses für das Auslandsschulwesen ab der 3. Sitzung am 10. Januar 1952 in Hamburg. Als Vertreter der Freien und Hansestadt Hamburg ist Oberschulrat Dr. Reimers aufgeführt. Tatsächlich war Hans Reimers bereits ein Mann der ersten Stunde (1. Sitzung des Ausschusses am 28. Mai 1951 in Stuttgart). Man muß die Niederschriften des Ausschusses dann nur bis zur 15. Sitzung am 3. Juli 1956 in Hamburg durchblättern, um bei der Teilnehmerliste erstmals den Vermerk zu finden „Vorsitz: Leitender Regierungsdirektor Dr. Reimers“. Letztmals findet sich der Eintrag „Vorsitz Senatsdirektor Dr. Reimers“ in der Niederschrift über die 94. Sitzung des Ausschusses am 10./11. 7. 1975 in Kiel. Zwischen der 15. und der 94. Sitzung liegen 19 Jahre einer Tätigkeit, deren Bedeutung allen geläufig ist, die am deutschen Auslandsschulwesen Interesse nehmen. Nach den Jahren eines zunächst zögernden Wiederbeginns der Tätigkeit deutscher Auslandsschulen etwa ab 1950 sind es zunächst die Jahre einer stürmischen und manchmal fast ungestümen Expansion, in denen Dr. Reimers die immer enger werdende Zusammenarbeit zwischen Auswärtigem Amt und Kultusministerkonferenz im deutschen Auslandsschulwesen koordiniert. Es folgen Jahre der inneren Konsolidierung, gekennzeichnet durch Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zur Anerkennung zahlreicher deutscher Auslandsschulen, durch Grundsatzbeschlüsse zur rechtlichen Stellung der vermittelten Lehrer, durch Bemühungen um eine Verbesserung der Struktur der Schulen. Schließlich die Jahre ab 1969, in denen es gilt, den Standort der deutschen Auslandsschule im Gesamtkonzept der auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland zu überdenken und neu zu definieren.

Hans Reimers hat in all diesen Jahren den Ausschuß mit der Souveränität eines Grand-seigneurs geleitet. Neben den Tücken der Materie im einzelnen hat er nie die Implikationen des Gesamtkontexts aus den Augen verloren. Sein Verhandlungsgeschick war bewundernswert, seine Zähigkeit nicht minder. Kein Mitglied des Ausschusses war je besser vorbereitet als der Vorsitzende. Seine gleichzeitige Tätigkeit als Vorsitzender des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz erlaubte es ihm, die innerdeutsche Entwicklung fortlaufend in das Auslandsschulwesen einzubringen. Durch seine Tätigkeit als Vertreter der Länder in vielen internationalen Gremien war die Verbindung über nationale Grenzen hinaus ständig gegeben.

Es wäre sicher nicht richtig, eine *laudatio* zu schreiben, ohne auf die Probleme hinzuweisen, deren Bewußtsein Hans Reimers zeit seiner dienstlichen Tätigkeit begleitete. Die

pädagogische Gestaltung der deutschen Auslandsschule war ihm ein Anliegen, das er nie als ganz gelöst anzusehen bereit war. Die Größe und schiere Unlösbarkeit dieser Aufgabe stand ihm stets vor Augen. Der Anbindung des Auslandsschulwesens an den inner-deutschen Bereich galt sein besonderes Interesse, das nicht nur gegen Widerstände von außen stets neu durchzusetzen war – bei aller Beachtung der Eigengesetzlichkeiten, die sich zwangsläufig aus der besonderen Situation der Auslandsschule ergeben. Für eine zum Nutzen der Sache harmonische Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern ist er stets mit Energie und wenn nötig mit Schärfe eingetreten.

Nur am Rande sei erwähnt, daß Hans Reimers im Laufe seiner Tätigkeit weite Teile der Welt kennengelernt hat. Noch vor wenigen Jahren führte ihn eine Prüfungsreise in den mittleren und fernen Osten, eine weitere Dienstreise in das südliche Afrika. Weltläufig und weltgewandt sind freilich Attribute, die bei einem Mann seiner Art als Selbstverständlichkeit erscheinen.

Es ist sicher nicht leicht, nach einem dienstlichen Leben voller Engagement und reich an Erfolgen in den Ruhestand zu treten. Wer Hans Reimers kennt, weiß, daß ihm auch der Ruhestand als erfülltes Dasein erscheinen wird. Der Dank aller, die mit ihm zu arbeiten hatten, ist ihm gewiß. Anlässlich seines Ausscheidens aus dem aktiven Dienst wurde Hans Reimers bei der 158. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 16. 3. 1973 in Hannover vom damaligen Präsidenten, Senator Thape, verabschiedet. Die amtliche Notiz in der Niederschrift über die Sitzung sei an das Ende dieser Würdigung gestellt:

„Mit einer besonderen Ansprache verabschiedet der Präsident sodann Senatsdirektor Dr. Reimers (Hamburg) anlässlich seines Ausscheidens aus dem aktiven Hamburger Staatsdienst. Er weist besonders darauf hin, daß Dr. Reimers schon seit dem Jahre 1949 an den Beratungen des Schulausschusses und des Plenums der Kultusministerkonferenz beteiligt war, daß er seit 1955 den Vorsitz des Schulausschusses und seit 1956 auch den Vorsitz des Ausschusses für das Auslandsschulwesen ständig innegehabt habe. Unter Aufzählung der verschiedenen Tätigkeiten von Dr. Reimers im Rahmen der internationalen und europäischen kulturellen Zusammenarbeit würdigt der Präsident die einzigartige Stellung von Dr. Reimers auf diesem Gebiet. In seinen persönlichen Schlußworten hebt der Präsident die allzeit loyale und von großem Wissen und hoher Verantwortung getragene vorzügliche Beratung der Ministerkonferenz besonders hervor und spricht ihm den Dank aller Kultusminister und -senatoren und der Mitarbeiter der Kultusministerien für seine jahrzehntelange Arbeit im Rahmen der Kultusministerkonferenz aus.“

Dem Unterfertigten sei es gestattet, der Hoffnung Ausdruck zu geben, es möge ihm gelingen, die Arbeit des Auslandsschulausschusses im Sinne seines Vorgängers weiterzuführen.

Dr. Pius Wolter

Ministerialrat im Bayerischen Staatsministerium
für Unterricht und Kultus

Vorsitzender des Ausschusses für das Auslands-
schulwesen

50 Jahre Deutscher Lehrerverein Süd- und Südwestafrikas

Ernst Hertell, Pretoria

Am 9. und 10. Oktober 1976 findet in Wartburg (Natal) die 40. Jahrestagung des Deutschen Lehrervereins Süd- und Südwestafrikas statt, der dabei sein fünfzigjähriges Bestehen feiert. Das Tagungsprogramm enthält Vorträge über deutsche Literatur, über den Unterricht in neuerer deutscher Geschichte, über die politischen Probleme Südafrikas und über die deutschen und südafrikanischen Lehrbücher für Deutsch als Fremdsprache.

Der Deutsche Lehrerverein – kurz DLV – ist nach mehreren vergeblichen Anläufen 1926 von Nataler Landlehrern gegründet worden. Trotz der großen Entfernungen – von Natal nach Windhuk sind es rund 1500 km – haben sich die Lehrer alljährlich in den Winterferien getroffen, um gemeinsame Anliegen, vor allem Fragen des Deutschunterrichts, zu besprechen. Gastgeber waren und sind die deutschen Kirchengemeinden, die vorwiegend auf die Hermannsburg Mission zurückgehen.

Bis zum Zweiten Weltkrieg hatte sich die Aktivität des DLV über ganz Süd- und Südwestafrika und über die deutschen Schulen in den Städten ausgedehnt. Während des Krieges fanden keine Treffen statt; danach schlossen sich viele Lehrer, die in Ostafrika interniert und nach Kriegsende in Südafrika angestellt worden waren, dem Verein an. Auch die Hochschullehrer beteiligten sich in wachsendem Umfang. Infolge der Nachkriegseinwanderung entstanden in den neuen Industriegebieten sogenannte Sonnabend-schulen, deren Schüler die staatlichen Schulen besuchen, aber sonnabends zum Deutschunterricht zusammenkommen. Auch deren Lehrer halten Kontakt zum DLV. Die aus der Bundesrepublik vermittelten Lehrer trugen im letzten Jahrzehnt durch ihre Referate wesentlich zur Bereicherung der Tagungsprogramme bei.

Die Vereinsmitglieder, die Pastoren der Kirchengemeinden und andere Förderer der schulischen Arbeit wurden jeweils durch Rundschreiben über organisatorische und pädagogische Entwicklungen informiert. Die jährlichen Referate wurden vervielfältigt und versandt. Seit 1970 versorgt eine eigene Zeitschrift, die DLV-Information, zweimal jährlich die Lehrer, Schulen, Universitäten, Bibliotheken usw. mit Berichten und Informationen aus dem Leben der Schulen (vgl. DdLiA Heft 9/1970 S. 255). In den letzten Jahren kommen in der Zeitschrift und bei den Tagungen in stärkerem Maße auch aktuelle Landesprobleme zur Sprache.

Ein Bindeglied zwischen allen deutschen Schulen und vielen provinziellen höheren Schulen mit Deutsch als Fremdsprache ist seit Jahrzehnten die jährliche Deutschprüfung. An einem bestimmten Tag schreiben tausend oder mehr Schüler des 6. bis 11. Schuljahrs einen Aufsatz oder einen Brief und beantworten Grammatikfragen. Die Prüfungsanforderungen entsprechen dem Lehrplan, der vom DLV für die deutschen Schulen erstellt wird.

Alle zwei Jahre findet die Tagung des DLV in Natal statt, wo die meisten Mitglieder arbeiten. Dazwischen werden Treffen in anderen Teilen des Landes, in Kapstadt, in Transvaal oder in Südwestafrika, angesetzt. Regionale Treffen dienen insbesondere der Weiterbildung. Angesichts der überdurchschnittlichen Belastung der deutschen Lehrer und der großen Entfernungen darf die wachsende Aktivität des Deutschen Lehrervereins Süd- und Südwestafrikas als besonders verdienstvoll bezeichnet werden.

Die Deutsche Schule in San Salvador

Friedrich Pfeiffer, Leiter der DS San Salvador

Die Deutsche Schule in San Salvador, der Hauptstadt des mittelamerikanischen Staates El Salvador, wurde auf Initiative des deutsch-salvadorianischen Kulturvereins im Jahre 1965 gegründet. Der Unterricht begann mit zwei Jahrgängen aus dem Vorschulbereich. Im Jahre 1977 wird mit Erreichen der 12. Klasse der Aufbau zur vollen Grund- und Oberschule abgeschlossen sein. Die abgehenden Schüler erlangen die Hochschulreife des Landes (*bachillerato*).

Zur Zeit besuchen 425 Schüler/innen die Schule, von denen 17% die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. 32% der Schüler haben Deutsch als Mutter- bzw. Ergänzungssprache.

Es unterrichten an der Schule 8 vermittelte Lehrer, darunter der Schulleiter und der Leiter der Primaria, 8 deutschsprachige Ortskräfte und 8 Lehrer mit Unterrichtsaufträgen im Umfang weniger Wochenstunden. Fünf Lehrer sind zugleich Deutschdozenten in den gut besuchten Erwachsenenkursen.

Nach der Gründung eines selbständigen Schulvereins (*Asociación Escolar Alemana*) mit 50 Mitgliedern im Januar 1969 wurde mit der Planung eines eigenen Schulgebäudes begonnen. Der Schulträger stellte das Gelände zur Verfügung, und das Auswärtige Amt übernahm die Baukosten. Zu Beginn des Schuljahres 1972 konnte der erste Bauabschnitt mit Räumen für Vor- und Grundschule und Verwaltung und einer Mehrzweckhalle bezogen werden.

Die Fertigstellung des zweiten Bauabschnitts für die Sekundarstufen mit Sonderräumen, Turnhalle und Schwimmbad erfolgte in der ersten Jahreshälfte 1976.

Ursprünglich war die Schule als Begegnungsschule nach dem Konzept der frühen sechziger Jahre angelegt. Nach zweizügigem Beginn im Kindergarten sollte die Schule vom 3. Schuljahr an einzügig weitergeführt werden. Seit 1972 erfolgte dann die stufenweise Umstellung auf die Modellvorstellungen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Die gegenwärtige Organisationsform entspricht einer Kombination der Modelle I und II. Die Zulassungen fremdsprachiger Kinder in den Vorschulbereich wurden drastisch reduziert. Mit Beginn des ersten Schuljahres wird der Deutschunterricht als muttersprachlicher und fremdsprachlicher Unterricht in getrennten Gruppen erteilt, wobei allerdings vertikale Kombinationen nicht vermeidbar sind. Die fremdsprachlichen Gruppen werden nach „Komm bitte“ bzw. „Vorwärts“ unterrichtet.

Erstmals werden im Herbst 1976 Schülerinnen und Schüler des 10. und 11. Schuljahres an der Prüfung zur Erlangung des Sprachdiploms der Stufe I teilnehmen.

Seit 1974 ist der neue Sekundarzweig für salvadorianische Schüler geöffnet. Etwa 80 bis 100 Bewerber nehmen an einem Test teil, der von Psychologen der benachbarten Universität durchgeführt und ausgewertet wird. Während die ausgewählten Kinder die 5. Klasse ihrer jeweiligen Schule besuchen, nehmen sie an einem einjährigen Vorbereitungskurs der Schule teil. An drei Nachmittagen der Woche erhalten sie 5 Stunden Deutschunterricht nach „Vorwärts“ (Stufe 1 A) sowie einen wöchentlich einstündigen

Stützunterricht in Mathematik. Im Verlauf und am Ende des Vorbereitungsjahres erfolgt die endgültige Auswahl für die Klasse 6b des neuen Sekundarzweiges. Die Erfahrungen mit den Kindern dieses Zweiges sind gut. Das Eingliederungsverfahren wird laufend überprüft und verbessert.

Die Zusammenarbeit der Schule mit dem deutsch-salvadorianischen Kulturverein, den Unterrichtsbehörden und dem Elternbeirat ist eng und gut. Nach einer nationalen Schulreform im Jahre 1972 wurde die Oberstufe (Klasse 10 bis 12) ähnlich wie in der Bundesrepublik aufgegliedert. Es gibt zehn verschiedene Abschlußmöglichkeiten, für die jeweils noch eine beschränkte Wahlmöglichkeit von Leistungsfächern vorgesehen ist. Wegen der geringen Schülerzahlen in den Abschlußklassen kann die Deutsche Schule zur Zeit nur den mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig des *Bachillerato académico* anbieten. Die akademische Hochschulreife berechtigt zum Studium an allen Fakultäten in El Salvador. Die Schulreform-Bestrebungen des Gastlandes werden aktiv und experimentell unterstützt. Die Schule genießt das volle Vertrauen der nationalen Schulaufsicht und einen weiten Raum zu eigenständiger Entfaltung im pädagogischen und sprachlichen Bereich.

Kriterien und Vorschläge zur Lektüreauswahl in Englisch

Eberhard Haar, Addis Abeba

Die integrierende Rolle, die die Lektüre der fremdsprachlichen Ganzschrift im Unterricht in den neueren Sprachen für sich beansprucht, ist heute wohl ebenso unbestritten wie die Tatsache, daß die Vielfalt des vorliegenden Angebots eine besonders kritische Selektion erforderlich macht. Im folgenden soll versucht werden, neben allgemeinen Betrachtungen zur Lektüreauswahl insbesondere auch jenen Kriterien Rechnung zu tragen, die speziell für die Situation an der Auslandsschule von Bedeutung sind. Wir unterscheiden dabei zwischen den Gegebenheiten der Unter- und Mittelstufe (der künftigen Sekundarstufe I) und der Sekundarstufe II, der neuen Kollegstufe. Dabei kann es nicht unser Ziel sein, allgemein verwertbare Grundsätze absolut zu setzen, sondern es soll vielmehr angestrebt werden, Überlegungen und Ergebnisse aus dem persönlichen Erfahrungsbereich zur Diskussion zu stellen, an Hand eines Lektürekansons zu exemplifizieren und ihre weitere Erprobung anzuregen.

A. SEKUNDARSTUFE I

I. Wann?

Die These, daß mit der Lektüre fremdsprachlicher Ganzschriften bereits in einem möglichst frühen Lernstadium begonnen werden sollte, läßt sich einerseits durch die wertvolle Rolle, die jene Lesestoffe bei der Festigung des neuen Wort- und Strukturschatzes und

bei der Heranbildung eines Gefühls für die fremde Sprache spielen können, durchaus rechtfertigen; dagegen steht jedoch der Einwand, daß ein gewisser Grad der Sprachbeherrschung, ein Fundament wichtiger Strukturelemente und ein Basiswortschatz bereits als Gerüst vorhanden sein müssen, um dem Schüler den Einstieg in sprachlich neue Gefilde zu erleichtern; einerseits vermittelt die Freude am Erfassen inhaltlicher Zusammenhänge in einem bis vor kurzem noch unbekannten Medium ein Erfolgserlebnis, das Impulse für künftige Initiativen zu setzen vermag; andererseits würden durch zu frühen Einstieg und die Präsentation ungeeigneter Texte eben jene latenten Initiativen gelähmt und ein Frustrationseffekt geschaffen, der den weiteren Lernprozeß nur negativ beeinflussen könnte. So sprechen zwar jugendpsychologische Faktoren wie z. B. Leselust, gesteigerte Aufnahmefähigkeit, Entdeckerfreude für eine rasche Integration der Lektüre in den Anfangsunterricht; dieser beim Schüler immanent vorhandenen Bereitschaft sind jedoch sprachpraktische Grenzen gesetzt, die nicht ignoriert werden dürfen. Es wäre wohl absurd, eine Maxime formulieren zu wollen, die den Beginn fremdsprachlicher Lektürearbeit schematisch zu datieren versuchte; als Orientierungshilfe kann allenfalls der Hinweis gelten, daß leichte Texte wohl erstmals mit Ende des ersten bzw. Beginn des zweiten Lehrjahres in Englisch zu bewältigen sind.

Gerade an der Auslandsschule erfordert jedoch die spezifische sprachliche Situation der Schüler des Gastlandes vom Lehrer ein großes Maß an Flexibilität. An der Deutschen Schule Addis Abeba ist z. B. in den Anfängerklassen¹ ein breiter (allerdings häufig auch sehr fehlerhafter) englischsprachiger Hintergrund bei den äthiopischen Kindern und bei Schülern aus Drittnationen gegeben, der korrigiert und weiterentwickelt werden muß. Zu den strukturellen Basisübungen und systematischen Pattern Drills kann hier das frühe Lektüreangebot (auch im privaten Rahmen) wertvolle ergänzende Arbeit leisten; es trägt der Erwartung jener Schüler Rechnung, die sich sprachlich schon soweit fortgeschritten fühlen, daß sie bei einem dem Gesamtniveau angepaßten Einstieg Gefahr laufen, ihr Interesse zu verlieren; zugleich läßt es zum Aufbau und zur Festigung der elementaren Kenntnisse eine individuelle Erweiterung und Vertiefung parallel laufen.

II. Was?

Es versteht sich wohl von selbst, daß die Textauswahl nicht dem Zufall überlassen werden darf, sondern daß ein Katalog inhaltlicher und sprachlicher Kriterien dafür in Betracht gezogen werden muß².

1. Sprachliche Gesichtspunkte

a) In welcher Relation steht die Schwierigkeit des vorliegenden Textes zum Leistungsstand der Klasse? Ist die Lektüre sprachlich flüssig und kontinuierlich zu bewältigen, oder häufen sich komplizierte Strukturen, syntaktische Schwierigkeiten, unbekanntes Vokabular? Gibt es andere retardierende Momente, die eingehende Erklärungen erfordern und die Behandlung mühsam machen?

b) Wie ist der Text bearbeitet? Ist er in der sprachlichen Präsentation idiomatisch, in Struktur und Wortschatz gängig? Ist er trotz sprachlicher Durchsichtigkeit so anspruchsvoll, daß über den Elementarbereich hinaus Möglichkeiten zur Vertiefung geboten werden? Sprachlichen Vereinfachungen sind Grenzen gesetzt: die stilistische Komponente darf nicht einer unangebrachten Simplifizierung geopfert werden³.

c) Kann der Text als angemessene Ergänzung zum Lehrbuch herangezogen werden? Paßt er sich dem im Schuljahrsverlauf erarbeiteten Pensum an, oder erscheint er isoliert vom Lernstoff?

d) Verfügt der Text über eine sinnvolle Kommentierung, wurde er ergänzt durch besondere Übungsformen, die den auftretenden spezifischen sprachlichen Problemen Rechnung tragen? Definitions-, Einsetz- und Grammatikübungen, die bereits vorgegeben sind, erleichtern die häusliche Nachbereitung und fördern besonders schwächere Schüler. – Ist das Wörterverzeichnis einsprachig, sind die Erklärungen der Altersstufe angemessen formuliert und übersichtlich angeordnet?

2. Thematisch-inhaltliche Gesichtspunkte

a) Sind Hintergrund und äußere Ereignisfülle der Geschichte für die Schüler (insbesondere auch jene des Gastlandes) gedanklich faßbar? Bewegt sich die Handlung in einer ihnen zugänglichen bzw. leicht erschließbaren Erfahrungswelt, oder werden Anforderungen an das Vorstellungs- und Abstraktionsvermögen gestellt, die sich als Barriere für die Darbietung erweisen?

b) Ist ein Unterhaltungsmoment gegeben, das die Geschichte zügig voranschreiten läßt, ist sie lebensnah, fesselnd, humorvoll? Wird der Schüler zum Weiterlesen motiviert, oder ist der Handlungsablauf zähflüssig und kompliziert, wird er durch eine der Altersstufe unangemessene Komponente der Reflexion und Kontemplation beeinträchtigt?

c) Inwieweit werden vernünftige, natürlich erscheinende Verhaltensnormen dargestellt, die pädagogisch verwertbar sind, weil sie dem Schüler gestatten, sich spontan mit den Protagonisten zu identifizieren?

Diese Frage erscheint bei der Betrachtung so mancher Ganzschrift besonders problematisch. Stoffe, die zweifelhaften Heroismus und weltfremdes Draufgängertum sanktionieren, sind ebenso abzulehnen wie Geschichten mit klischeehaften Simplifizierungen gewisser Tugenden, die in ihrer idealen Konzeption realitätsfern erscheinen. Andererseits ist es sehr schwierig, die Komplexität menschlichen Verhaltens für die angesprochene Altersstufe bereits faßbar zu machen, ohne in einer Weise zu sublimieren, die die Darstellung gedanklich so anspruchsvoll werden läßt, daß der Schüler verunsichert oder überfordert wird.

d) Werden landeskundliche und gesellschaftspolitische Faktoren in spontaner Weise bzw. latent verarbeitet und dargeboten, oder ist die Lektüre einseitig lehrhaft daraufhin konstruiert? Erschließt sich dem Schüler des Gastlandes ein Erfahrungsbereich, den zu akzeptieren ihm aufgrund seiner Begriffswelt und seiner sozialpolitischen Situation durchaus möglich ist, oder wird er in eine Konfliktsituation gedrängt, die aus der Diskrepanz zwischen seiner Umwelt und einer ihm präsentierten Traumwelt resultiert? Das taktvolle Berücksichtigen gewisser für das Gastland gesellschaftspolitisch wichtiger Faktoren ist als Auswahlkriterium ebenfalls in Erwägung zu ziehen.

III. Wie?

Nachdem eine sinnvolle Auswahl des Stoffes getroffen wurde, bieten sich für das methodisch-didaktische Vorgehen folgende Überlegungen an:

1. Das Spannungselement der Geschichte muß bei der Darbietung erhalten bleiben, d. h. der Handlungsablauf muß zügig erfaßt werden, wobei eine sprachliche Integration des Schülers in die Atmosphäre und Begriffswelt der Lektüre anzustreben ist. Das bedeutet praktisch, daß die Durchnahme konsequent in der Fremdsprache erfolgt; dem gelösten Parlieren (ohne Notendruck und Zensurenbelastung) kommt dabei besonderes Gewicht zu. Der Schüler muß zum freien, ungezwungenen Formulieren motiviert werden; die Klasse sollte den Hauptanteil des Unterrichtsgesprächs bestreiten, die Rolle des Lehrers sich auf das Setzen der nötigsten Impulse und eine angemessene Koordination beschränken.

2. Sprachlich müssen die textimmanenten Möglichkeiten voll ausgeschöpft werden. Darunter ist nicht eine Detailbehandlung aller strukturellen und grammatischen Phänomene zu verstehen, sondern ein zunächst großflächiges Erfassen der auftretenden Komplexe, dem eine häusliche Nachbereitung von seiten des Schülers an Hand vorgegebener Materialien oder durch individuelle Aufgabenstellung folgen kann. Wir verfügen dazu über eine Palette moderner Arbeitsformen, die uns durch Variation in der Aufgabenstellung ein breites sprachliches Feld bewältigen läßt.

3. Das Erschließen des Gehalts der Lektüre wird der Charakterzeichnung und der daraus resultierenden Problemfülle besonderes Gewicht zumessen; im Unterrichtsgespräch wird man sich nicht auf eine Rekapitulation des äußeren Geschehnisablaufs beschränken, sondern versuchen, Verhaltensformen zu analysieren und auszuloten. Diesem Bemühen sind sprachlich und gedanklich altersbedingte Grenzen gesetzt; allzu subtile Reflexion und Streben nach interpretatorischem Perfektionismus sind in dieser Stufe noch unangebracht.

4. Im Anschluß an die eigentliche Arbeit am Text bietet sich eine Fülle von Möglichkeiten zur sprachlichen und gedanklichen Weiterführung und Ergänzung des vorgegebenen Materials: sie erstrecken sich von der Gruppenarbeit⁴ über die Privatlektüre (mit individuellen Anregungen und Aufgabenstellungen)⁵ bis zur Synchronisation des Unterrichtsprogramms im weiteren sprachlichen Bereich, die zur Bewußtwerdung der fachübergreifenden Zusammenhänge beim Schüler führen kann⁶.

IV. Lektürevorschlag

Die folgenden Titel sind als Illustration zu den vorangegangenen theoretischen Ausführungen zu verstehen; ihre Zusammenstellung resultiert aus positiven Erfahrungen des Verfassers mit der angeführten Lektüre.

Klasse bzw. Unterrichtsstufe	Titel
Ende des 1. Lehrjahres	Warner, The Secret of the Island Agle/Wilson, Three Boys and a Lighthouse Agle/Wilson, The Lighthouse Boys on Duty
UNTERSTUFE	
Klasse 6	Cherry Kearton, Toto – the Chimpanzee G. H. Brown, Robin Hood and his Outlaws Anne Frederick, Dial 999 J. M. Capper, A Christmas Mystery
Klasse 7	C. Boone, Robbery in the Docks C. Boone, The Missing Cup J. Leighton, The Story of Beowulf T. Weedon, Buffalo Bill
MITTELSTUFE	
Klasse 8	G. R. Crosher, A Convict Has Escaped A. C. Wilson, The Mystery of Cragford Heights C. Boone, The Ghost of Kirkmuir Castle A. C. Doyle, The Hound of the Baskervilles
Klasse 9	Castle/Hailey, Flight into Danger Charles Dickens, A Christmas Carol H. Harman, Onsongo and the Masai Cattle P. Gallico, The Snow Goose
Klasse 10	John Steinbeck, The Pearl James Baldwin, Sonny's Blues Thornton Wilder, Our Town J. B. Priestley, An Inspector Calls Graham Greene, The Third Man George Orwell, Animal Farm

B. SEKUNDARSTUFE II

I. Grobziele

Für die Behandlung der Lektürestoffe in der Sekundarstufe II läßt sich zunächst allgemein ein Grobzielkatalog erstellen, der die folgenden grundlegenden Elemente umfaßt:

1. Verständnis des Inhalts
 - a) Erkennen der äußeren Geschehnisfülle
 - b) Darstellen von Personen und Verhaltensweisen
 - c) Analysieren und Vergleichen von Vorgängen und Verhaltensweisen
 - d) Erfassen und Aufzeigen inhaltlicher Strukturen
2. Verständnis der Form
 - a) Kenntnis von Fakten und Strukturen
 - b) Exemplifizieren von formalen Strukturen
 - c) Erkennen dramaturgischer Mittel
 - d) Sicherheit im Gebrauch und in der Entwicklung von Begriffen
3. Sprachliche Fähigkeiten
 - a) Selbständige zusammenhängende mündliche Darstellung
 - b) Sicherheit in der schriftlichen Darstellung
 - c) Erweiterung von Wortschatz- und Strukturkenntnissen
 - d) Differenzierung verschiedener Sprachbereiche

Diesen allgemein formulierten Lernzielen sind die konkret-stoffbezogenen Feinziele unterzuordnen, die aus der jeweiligen Ganzschrift abzuleiten sind und deren Operationalisierbarkeit⁸ durch verschiedene Unterrichtsverfahren überprüft werden kann.

II. Stoffauswahl

Die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe setzt die Akzente auf die Möglichkeit einer individuellen Kurswahl durch den Schüler, wobei die angebotenen Strukturmaßnahmen unterschiedlich sind. Der Klasse 11 kommt eine Gelenkfunktion zu, das eigentliche Kurssystem beginnt entweder mit Klasse 11/2. Halbjahr oder 12/1. Halbjahr⁹.

Wir haben für unsere Überlegungen an der Auslandsschule davon auszugehen, daß die Klasse 11 halbjährig als Übergangsphase dient, in der der Schüler in sinnvoller Weise vom Klassenverband der Mittelstufe an die reformierte Oberstufe herangeführt werden soll, in der dann die Halbjahre 11/2, 12/1 und 2 und 13/1 die Hauptphase des Kurssystems bilden¹⁰.

Für die Lektürearbeit bedeutet dies, daß die Kursphasen verschiedenen Themenkreisen unterzuordnen sind; nach den neuesten Lehrplänen wird in der Sekundarstufe II thematisch orientierter Unterricht erteilt. Die Übergangsphase wird sich demnach zum Ziel setzen,

- a) jene literarische Vorarbeit zu leisten, die dem Schüler eine seinen Interessen und Fähigkeiten entsprechende Wahl ermöglicht und
- b) zu einer Behandlung und Abrundung jener Stoffbereiche zu gelangen, die ein integrierendes Moment des neusprachlichen Unterrichts bilden, in den späteren Kursen jedoch nicht mehr erfaßt werden sollen.

Die folgende Aufstellung versucht diesen Gedanken dadurch Rechnung zu tragen, daß

- a) Shakespeare (für uns in den angeführten Komplex b einzuordnen) im Vorkurs der Klasse 11 behandelt wird,
- b) eine Hinführung zur Amerikanistik an Hand zweier Werke Ernest Hemingways ebenfalls in dieser Stufe versucht wird und

c) die Kursthemen (abgestimmt auf einen fünfstündigen Leistungskurs) so übergreifend gestellt werden, daß sie trotz ihrer thematischen Orientierung das Erfassen eines breiten Bereichs der anglo-amerikanischen Literatur ermöglichen, der Schüler und Lehrer zudem ein hohes Maß an Flexibilität und Variationsmöglichkeiten innerhalb der Themenstellung zugesteht.

Dazu ist im einzelnen ergänzend auszuführen:

a) Die gegen Shakespeare als einen für den zeitgenössischen Schulbereich ungeeigneten Autor geltend gemachten Argumente (sprachliche Schwierigkeiten, Komplexität des Handlungsablaufs und der Strukturen; zu hoher Zeitaufwand, bedingt durch die Länge der Werke usw.) reichen sicher nicht aus, ihn aus dem Oberstufenunterricht zu verdrängen, machen aber methodisch-didaktische Vorüberlegungen unabdinglich. Sofern sich nicht besonders gelagerte Interessen von Seiten der Schüler klar artikulieren, erscheint eine Behandlung im Vorkurs ökonomischer und zugleich attraktiver als eine intensive Darbietung in einem Leistungskurs. Auf jeden Fall wird sich die Frage nach einer geeigneten Einführung in Zeit und Werk des Autors stellen, die dem Schüler die geistesgeschichtlichen Grundlagen zum Verständnis der Dramen vermittelt¹¹.

Für die Shakespeare-Lektüre selbst kommt einer sorgfältig kommentierten Ausgabe ein hoher Stellenwert zu. Die Arbeit am Text wird kursorisches Vorgehen ebenso umfassen wie detaillierte sprachlich-gehaltliche Analyse, wobei die Frage zu stellen wäre, ob als Alternative zur Behandlung eines gesamten Dramas nicht die Darbietung ausgewählter Monologe oder dramatisch besonders wirksamer Szenen in Erwägung gezogen werden sollte; hier könnte dann an Hand von vielfältigten Texten besonders kritische Detailarbeit vor dem vorher gerafft dargebotenen Hintergrund des jeweiligen Dramas betrieben werden. Diese Art der Darbietung, vom Verfasser erfolgreich erprobt, vermag unter Umständen größere Resonanz beim Schüler zu finden und bleibendere Akzente zu setzen als die Durchnahme der Ganzschrift.

b) Die Differenzierung nach anglo-amerikanischen Bereichen kann bereits in Klasse 10 einsetzen (vgl. vorangehendes Schema) und so die Orientierungsphase in der Art erweitern, daß sich frühzeitig Interessenschwerpunkte manifestieren, die dann bei der Ausarbeitung der Kursthemen Berücksichtigung finden können. Die linguistischen Aspekte machen ebenso wie die Frage der inhaltlichen Zugänglichkeit die angeführten Werke Hemingways zu einer Lektüre, die für die Sensibilisierung des Schülers zur amerikanischen Moderne hin besonders geeignet erscheint. In unserem Fall wurde die Auswahl durch die Umwelt und den ostafrikanischen Erfahrungsbereich unserer Schüler mitgeprägt.

c) Für die Leistungskurse der Kollegstufe haben wir mit der „Isolation des modernen Menschen in der modernen anglo-amerikanischen Literatur“ einen Komplex gewählt, der eine existentielle Frage unserer Epoche zur Diskussion stellt und sie unter den verschiedensten Aspekten aufrollt. Die literarische Aussage erstreckt sich dabei von den Kurzformen des Erzählens bis zum umfangreichen Roman, sie erfaßt sprachlich differenzierte Ebenen und menschlich komplexe Erfahrungsbereiche. Die Möglichkeiten zur individuellen Ergänzung und zusätzlichen Themenstellung sind so weitgespannt, daß auch für Facharbeiten usw. reiches Material vorhanden ist. Dazu bietet sich die Möglichkeit, literarische Bereiche zu erfassen und auszuwerten, die häufig nur eine periphere

Rolle im Unterrichtsgefüge einnehmen: Zeitungsartikel, Protest Songs und Pamphlete sind ebenfalls vom Thema her geeignet und können zur unkonventionellen Bereicherung des Kursangebots beitragen.

III. Kursangebot

Klasse 11/1

Vera Dale, Shakespeare and the Age that Made Him

William Shakespeare, ein Drama oder eine Komödie (Vorschlag: Macbeth, Merchant of Venice) bzw. ausgewählte Monologe und Szenen

Ernest Hemingway, The Old Man and the Sea; Green Hills of Africa

Klasse 11/2

1. Thema: Die Einsamkeit des modernen Menschen, dargestellt an Hand von Beispielen in der modernen englischen Kurzgeschichte

2. Texte: British Short Stories of Today (Hirschgraben Nr. 1664), ergänzt durch Einzelausgaben

Einführung in die Interpretationstechnik an Hand einer detaillierten Analyse von James Joyce, *Eveline*

Im Anschluß daran Behandlung weiterer short stories von

- a) James Joyce
- b) D. H. Lawrence
- c) K. Mansfield
- d) W. Samson
- e) Dylan Thomas
- f) J. Conrad

Daneben werden folgende Ganzschriften zur ergänzenden Privatlektüre empfohlen bzw. durch Schülerreferat vorgestellt und in Textauszügen behandelt:

- a) J. Joyce, Portrait of the Artist as a Young Man
- b) J. Conrad, Youth
- c) D. H. Lawrence, Sons and Lovers
- d) W. Golding, Lord of the Flies

Klasse 12/1

1. Thema: Der Einzelne und die Gesellschaft, dargestellt an Hand von bedeutenden amerikanischen Kurzgeschichten

2. Texte: Great American Short Stories (Klett Nr. 5764/1); Seven Anglo-American Short Stories (Diesterweg Nr. 04145/2)

Zur thematischen Einführung: H. Melville, Bartleby the Scrivener
Anschließende Behandlung weiterer Kurzgeschichten von

- a) N. Hawthorne
- b) E. A. Poe

- c) Ambrose Bierce
- d) F. Hemingway
- e) F. Scott Fitzgerald
- f) Truman Capote

Es werden Ganzschriften folgender Autoren zur Privatlektüre vorgelegt und zur Diskussion gestellt:

- a) E. Hemingway
- b) J. Steinbeck
- c) W. Faulkner
- d) Th. Dreiser

Klasse 12/2

1. Thema: Beispiele für Formen menschlicher Entwurzelung, dargestellt in der anglo-amerikanischen Literatur des 20. Jahrhunderts
2. Texte: Einzelausgaben der folgenden Werke:
 - a) Sillitoe, The Loneliness of the Long Distance Runner
 - b) G. Greene, The Power and the Glory
 - c) J. Osborne, Look Back in Anger
 - d) T. Williams, The Glass Menagerie
 - e) A. Miller, All My Sons
 - f) J. D. Salinger, The Catcher in the Rye

Klasse 13

Für die abschließende Kursphase bis zur Reifeprüfung wird das Programm in Zusammenarbeit Lehrer-Schüler am Ende von Kurs 12/2 erstellt. Es resultiert aus den in den vorangegangenen Kursen gewonnenen Erfahrungen, den sich daraus ableitenden Vorstellungen der Kollegiaten und den curriculären Bestimmungen.

Anmerkungen:

- ¹ Englisch als erste Fremdsprache setzt mit Klasse 4 des Grundschulzweiges ein.
- ² Eine gewisse Hilfe können dabei die Verlagsverzeichnisse und Prospektangebote des Schulbuchmarktes leisten; die Klassifizierung der Titel nach Alters- und Klassenstufe ist jedoch nur als Orientierungsvorschlag zu verstehen, der eine individuelle Graduierung unumgänglich macht.
- ³ Die sog. Reihe der Easy Readers (Klett) kann gerade in der Mittelstufe bei handlungsbetonten Stoffen, die ein zügiges Erfassen wünschenswert machen, große Resonanz finden. In dem Augenblick jedoch, da subtile Gedankengänge und diffizile psychologische Zusammenhänge den Wert des Kunstwerks ausmachen und detaillierte Analysen fordern, tritt die Problematik dieser Aufbereitung deutlich zutage.
- ⁴ z. B. Bearbeitung eines gegebenen Textes in Hörspielform mit abschließender Tonbandaufnahme (Dickens, A Christmas Carol)
- ⁵ Vergleiche von Ganzschriften der Struktur und dem Gehalt nach; Gliederungen, Essays, Referate usw.
- ⁶ „Onsongo and the Masai Cattle“ – Ausgangspunkt für das Entwickeln der gemeinsamen Züge des Märchens in seinen international verschiedenen Erscheinungsformen.
- ⁷ Vgl. dazu: Rodelinde Brückner, Jean-Paul Sartre, Les Mains sales – Ihre Verwendbarkeit auf lernzielorientiertes Testen. DNSpr, Nr. 5, Mai 1973; S. 266 ff.
- ⁸ Zur curricularen Terminologie vergleiche: Klaus Westphalen, Praxisnahe Curriculumentwicklung, Donauwörth, 1973.

⁹ Zu den Vorstellungen des Verfassers vgl.: Eberhard Haar, Zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe an der Auslandsschule, DdLiA Heft 10/1975.

¹⁰ Nach den Grundsätzen der KMK, verabschiedet vom Ausschuß für das Auslandsschulwesen am 25. 9. 1975.

¹¹ Wir verweisen dazu auf: Vera K. G. Dale, Shakespeare and the Age that Made Him (Klett 5761). In sprachlich leicht zugänglicher Form eröffnet sich dem Leser ein Einblick in das elisabethanische England, der auch das mittelalterliche Drama und die geistige Bewegung der Renaissance erfaßt und anschauliches Material zu Shakespeares Leben und Werk beinhaltet.

Das Programm „Vorwärts“ am Istanbul Erkek Lisesi, einer Schule mit Intensivkurs in Deutsch

Klaus Weist, Istanbul

1. Schulische Voraussetzungen

Das Istanbul Erkek Lisesi* ist ein staatliches türkisches Gymnasium mit deutscher Abteilung; die ausschließlich türkischen Schüler werden von deutschen oder deutsch-sprechenden Lehrern nicht nur im Fach Deutsch als Fremdsprache unterrichtet, sondern darüber hinaus in deutscher Sprache auch in Mathematik und den Naturwissenschaften. Das hohe wissenschaftliche und gute sprachliche Niveau der Abiturienten des Istanbul Erkek Lisesi ist an den Hochschulen und Universitäten des Inlands und des deutschsprachigen Auslands bekannt.

Die Schule besteht aus einer je dreijährigen Mittel- und Oberstufe, denen ein Jahr Vorbereitungsklasse vorgeschaltet ist. Die Schüler, die nach 5jähriger türkischer Grundschulzeit ein fremdsprachiges Gymnasium wie das Istanbul Erkek Lisesi besuchen wollen, müssen sich einem Aufnahmetest unterziehen. In den vier Vorbereitungsklassen des Istanbul Erkek Lisesi sind die Schüler in einem Jahr Intensivunterricht mit 25 Wochenstunden Deutsch so weit zu fördern, daß ihre Kenntnisse in der deutschen Sprache für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht in Mathematik, Biologie und Deutsch in der folgenden Klasse mindestens ausreichen.

2. Bisherige Arbeit

Das aus der speziellen Situation der Schule heraus entstandene Lehrbuch „Wir lernen Deutsch“ von Mahler/Schmitt hatte im Laufe der Jahre Schwächen gezeigt, aber man hatte sich darauf eingestellt. Längst war es keine grammatisierende Methode mehr. Lebendige Sprechsituationen waren der Ausgang zu nachträglicher grammatischer Besinnung und Absicherung des Erlernten, und diese wiederum bildeten die solide Basis für lebendiges und gleichzeitig richtiges Sprechen. Erfahrungswerte begründeten didaktische Erwägungen: Die Zeitform des Perfekts wurde viel früher als im Buch verwendet, allmählich eingeschliffen, später erst wie im Buch systematisch eingeführt. Ähnlich war es bei den häufigeren Präpositionen, den wichtigsten Modalverben, ja selbst bei bestimmten Nebensätzen. So etwas entschied sich kommunikativ im täglichen, lebendigen Umgang mit den Kindern.

In dieser Konzeption kam es zu einer sehr fruchtbaren Zusammenarbeit mit den beiden anderen deutschsprachigen Schulen in Istanbul, dem Alman Lisesi (Deutsches Gymnasium) und dem Avusturya Lisesi (Österreichisches Gymnasium). Das speziell für Istanbul Verhältnisse geschaffene und auf die sprachlichen Voraussetzungen der Vorbereitungsklasse abgestimmte Mathematikbuch von K. Jander, „Mathematik für die Vorbereitungsklassen“, findet am Istanbul Erkek Lisesi wie am Alman Lisesi Verwendung. So konnten die Schüler dieser Schulen nahezu ohne Schwierigkeiten von einer zur anderen Schule wechseln, da die Lehrinhalte einander glichen. Der Erfolg dieser Arbeit blieb nicht aus; vom „Istanbul Modell“ des Deutschunterrichts war in Fachkreisen bald die Rede.

Auch arbeiteten die Kollegen der drei Schulen zusammen, als es darum ging, Programme für das Sprachlabor parallel zu „Wir lernen Deutsch“ zu produzieren. Inzwischen stehen den Vorbereitungsklassen des Istanbul Erkek Lisesi zu allen wichtigen Strukturen im Anfangsunterricht Programme zur Verfügung, mitunter sogar im Schwierigkeitsgrad differenzierte.

Schließlich erstellte der damalige Fachleiter für Biologie in der Unterstufe, Herr E. Preuß, Arbeitsblätter für den Biologieunterricht in der Vorbereitungsklasse, und zwar auf der Grundlage von „Wir lernen Deutsch“. Nach mehrjähriger Erprobung in hektographierter Form gingen sie in Druck und stehen so auch den anderen Schulen zur Verfügung**).

3. Erste Erprobung von „Vorwärts“ im Schuljahr 1973/74

Die Kollegen konnten sich in Anbetracht dessen, was „Vorwärts“ während eines Jahres zu leisten hätte, nicht ohne weiteres entschließen, dieses Programm an die Stelle eines bewährten Lehrgangs zu setzen. Da keinerlei verbürgte Erfahrungen mit „Vorwärts“ von Schulen ähnlicher Voraussetzungen und Zielsetzungen vorlagen, mußten die Lehrer der Vorbereitungsklassen des Istanbul Erkek Lisesi wie des Alman Lisesi ihre eigenen Erfahrungen sammeln. Keineswegs durften dadurch die Lernziele der Vorbereitungsklasse verändert oder auch nur vernachlässigt werden.

Die Konferenzen der Deutschlehrer und der Lehrer der Vorbereitungsklassen des Istanbul Erkek Lisesi kamen darum überein, das Programm „Vorwärts“ im Schuljahr 1973/74 erst einmal versuchsweise vom 2. Semester der Vorbereitungsklasse an einzusetzen, und zwar als Stütz- und Ergänzungskurs. Die geeignetsten audio-visuellen Partien der Lektionen aus den Teilen 1A bis 2B wurden ausgesucht, die Dialoge eingeübt, bis sie jederzeit abrufbar waren, und in einer weiteren Stunde gesprächsweise erläutert, variiert, vertieft. Zwei bis drei Stunden wöchentlich wurden durchschnittlich für eine Teillektion aufgewendet, was vollauf genügte, da die Schüler bei den ausgesuchten Stücken im Grunde keinen Schwierigkeiten begegneten. Es handelte sich um zumeist bekannte Strukturen. Die wenigen den Schülern neuen Wörter waren schnell – meistens auf deutsch – erklärt. Wiedermum kam es zu einem fruchtbaren Erfahrungs- und Meinungsaustausch mit den Kollegen vom Deutschen Gymnasium.

Schon nach diesen ersten Versuchen mit „Vorwärts“ zeigten sich erfreuliche Fortschritte in der Konversation sowie in der Sprechspontaneität. Ein Vorteil der Dia-Tonband-Serien von „Vorwärts“ gegenüber dem bisherigen Kurs ist, daß gesprochenes Deutsch in lebendigen, anschaulichen Situationen außerhalb der Schulsphäre geboten wird, während sich solche Situationen bisher selbstverständlich nur im schulischen Rahmen anboten.

4. Der Einsatz von „Vorwärts“ im Schuljahr 1974/75

Die ersten positiven Erfahrungen mit „Vorwärts“ als Stütz- und Zusatzprogramm ermutigten die Kollegen, im Schuljahr 1974/75 dieses Programm parallel zu dem bisherigen Deutschkurs schon vom ersten Semester an einzusetzen, und zwar nicht nur wie bisher ausgesuchte audio-visuelle Teile, sondern jeweils die ganze Lektion in vorgegebener Reihenfolge.

Dabei galt es, sich mit folgenden Einwänden und Bedenken gegenüber einer für später erwogenen ausschließlichen Arbeit mit dem „Vorwärts“-Kurs auseinanderzusetzen:

1. Es dürfe keineswegs zu einer Vernachlässigung der soliden grammatischen Basis kommen. In der Oberstufe erweise sich bei den meisten Schülern ohnehin schon ein gefährliches Manko gerade auf diesem Gebiet.
2. Die Voraussetzungen türkischer Schüler seien schon von der Ausgangssprache her ganz andere als die englischer, französischer usw. Auch türkische Kinder in Deutschland seien in einer anderen Situation als die in der Türkei.
3. Der sog. „Fachsprache“, die der Unterricht in der anschließenden Klasse voraussetze, sei durch einen ausschließlichen Einsatz von „Vorwärts“ nicht genügend Rechnung getragen. Kausal- und Konditionalsätze etwa, die „Vorwärts“ nicht rechtzeitig bringe, seien für die Formulierung mathematischer oder biologischer Sachverhalte unabdinglich. Auch der Wortschatz von „Vorwärts“ bedürfe in diesem Zusammenhang einer Neuordnung bzw. Ergänzung. (Vgl. oben: Arbeitsbuch für den Biologieunterricht!)
4. Das Ziel der Vorbereitungsklasse sei durch Fleiß und nur durch Fleiß zu erreichen, „Vorwärts“ aber gebe den Schülern wenig Gelegenheit, fleißig zu sein. Die Schüler würden nicht ausreichend gefordert, was sich auch an den Tests in den Übungsheften zu Teil 3 von „Vorwärts“ erweise, die selbst von den schwächsten nach bisher praktizierter Methode unterrichteten Schülern spielend bewältigt würden.
5. Der Schreibkurs setze zu spät ein, so daß mit Sicherheit Rechtschreibschwierigkeiten zu erwarten seien, ferner auch die schon für das 1. Semester vorgeschriebenen schriftlichen Arbeiten nicht geschrieben werden könnten.

Die Frage stellte sich, welchen Raum das Programm „Vorwärts“ an unserer Schule einnehmen könnte. So wurde denn der Austausch der Erfahrungen, Beobachtungen und Eindrücke der Arbeit mit „Vorwärts“ während des ganzen Schuljahres unter den Lehrern der vier Vorbereitungsklassen zu einer ständigen Einrichtung. Beim bisherigen Lehrgang mit „Wir lernen Deutsch“ mußten Abstriche gemacht werden, von denen die quantitativer Art in der Anschlußklasse ausgeglichen werden sollen, die qualitativen aber durch „Vorwärts“ ein Äquivalent finden mußten: Beispielsweise kann auf die Behandlung der Zeitform des Plusquamperfekts, der Partizipien, der ersten Genitivpräpositionen und des Temporalsatzes in der Vorbereitungsklasse verzichtet werden, die übrigen im Lehrgang „Wir lernen Deutsch“ angesprochenen Probleme und Strukturen aber sollte man intensiv und qualitativ ausreichend erarbeiten. Jederzeit hatten sich die vier Kollegen für eine Umdisposition offenzuhalten, hätten sich Anzeichen dafür bemerkbar gemacht, daß das Unterrichtsziel nicht erreicht werden könnte. Für die hervorragende, aufopfernde Zusammenarbeit sei den Kollegen hier gedankt.

Durch einen statistischen Vergleich ein und derselben Nacherzählung, die ich am 13. Mai des Schuljahrs 1973/74 und des Schuljahrs 1974/75 in der jeweiligen Vorbereitungs-klasse A schreiben ließ, kann der allgemeine Eindruck vom Sprachkönnen der Schüler dieses Vorbereitungsjahrgangs, verglichen mit dem der vorigen Jahrgänge, besonders mit dem des Jahrgangs zuvor, eindeutig belegt werden. Dabei scheint uns der leichte Rückgang der Leistungen im grammatischen Bereich (Fehlernote für Grammatik) angesichts einer deutlichen Verbesserung in der Genauigkeit der Darstellung, des Ausdrucks und des Erzählstils (Inhaltsbenotung) reichlich aufgewogen. Die Inhaltsbenotung konnte dem durch eine obere Limitierung bei der Note 10 sowie aufgrund ihrer naturgemäßen Relativität nicht im vollen Maße gerecht werden; die Schülerleistungen zeigen es jedoch deutlich.

So ergibt sich denn auch bei annähernd gleichen Leistungen in der Rechtschreibung bei beiden Jahrgängen eine im Durchschnitt gleiche Gesamtbewertung.

Die Nacherzählungen erhärten im übrigen auch unseren Eindruck, daß die Schüler des Jahrgangs 1974/75, in dem stärker mit „Vorwärts“ gearbeitet wurde, offensichtlich mehr dazu neigen, ganze Wendungen und Sätze wortwörtlich zu übernehmen, sicher ein Ergebnis der auswendig zu lernenden Dialoge von „Vorwärts“ und eine Erklärung für die bessere Ausdrucksfähigkeit und den lebendigeren Erzählstil dieser Kinder.

Die Rechtschreidsicherheit der Schüler wurde durch den verstärkten Einsatz von „Vorwärts“ also keineswegs beeinträchtigt, besonders wenn man den im allgemeinen größeren Wortumfang bei den Nacherzählungen dieses Jahrgangs in Rechnung stellt. Das mag sich schlicht daraus erklären, daß sowohl mit dem bisherigen Schreibkurs als auch mit dem zu „Vorwärts“ möglichst frühzeitig begonnen wurde. – Auch die übrigen o. a. Punkte, die es zu bedenken gab, konnten dadurch entschärft werden, daß beide Konzeptionen optimal aufeinander abgestimmt wurden.

Nach zwei Jahren intensiver Erprobung faßte die Konferenz der Lehrer der Vorbereitungsklassen die positiven Leistungen von „Vorwärts“ zusammen:

1. besseres, d. h. in den Grenzen der eingeübten Strukturen lebendigeres Ausdrucksvermögen und gesteigerte Sprechspontaneität, besonders im umgangssprachlichen Bereich; bessere Aussprache;
2. lustbetontes Lernen und Lernmotivierung, auch für weniger ansprechende Unterrichtsbereiche einschließlich „Wir lernen Deutsch“ (Als besonders geeignet für die Lernmotivierung erwiesen sich die Teile „Deutschlandkunde“ ab Lektion 21: Die Schüler gewinnen einen Einblick in das Leben einer deutschen Familie. Die Bilder zur „Deutschlandkunde“ in den Lektionen zuvor könnten zwar eine Beziehung zum Haupt-handlungsort Cadolzburg herstellen, sind jedoch technisch und fotografisch wenig ansprechend und ermöglichen außerdem zu dem entsprechenden Zeitpunkt noch keine Besprechung in deutscher Sprache).
3. Hilfe für schwächere Schüler gerade dieser Altersstufe durch ganzheitlich-direkte, anschauliche und kommunikative Sprachkonfrontation,
4. in Ergänzung des bisherigen, mehr systematischen Kurses – auch im Vorgriff – anschauliches oder auch intuitives Einüben von Präpositionen, Formen von Verben, Zeitformen, Satzstrukturen usw., was unseren Schülern bisher aufgrund ihrer ganz anders gearteten Muttersprache besonders schwerfiel.

All das kann „Vorwärts“ zusätzlich und vor dem „altbewährten“ Lehrgang leisten. Wie sich jedoch auch zeigte, werden die „jederzeit abrufbaren“ Standardsätze und Satzmuster von „Vorwärts“ allein weder den speziellen Anforderungen unserer türkischen Schule gerecht, noch genügen sie auf die Dauer unseren Schülern. Sehr bald nämlich wollen sich gerade geistig bewegliche Schüler von diesen Mustern lösen und geraten durch Hintanstellung der Grammatik sehr leicht aufs sprachliche Glatteis. Das konnte jedoch weitgehend ausgeglichen werden.

Es muß also darauf ankommen, die beiden Konzeptionen, den bisherigen Lehrgang und „Vorwärts“, optimal aufeinander einzustellen. Schon aus Zeitgründen werden darum Abstriche bzw. Umstellungen auf beiden Seiten notwendig sein. Wie der mehr systematische Kurs umzustellen ist, wurde oben bereits angedeutet und muß an diesem Ort nicht näher erläutert werden. Jedoch soll hier festgehalten sein, welche Teillektionen von „Vorwärts“ sich nach Meinung der vier Lehrer der Vorbereitungsklassen als besonders effektiv erwiesen. Danach kann auf die Teillektionen „Lieder und Reime“ ganz, auf die „Sprachübungen“, „Unterhaltungen“ weitgehend und auf die „Deutschlandkunde“ bis zur Lektion 19/20 verzichtet werden.

Die Integration des audio-visuellen Kurses „Vorwärts“ in den Intensivlehrgang Deutsch der Vorbereitungsklassen am Istanbul Erkek Lisesi wurde praktiziert und ist aus dem Stadium der Erprobung zum abgesicherten, äußerst effektiven Faktor des gesamten Unterrichts geworden.

*) Vgl. hierzu den Beitrag von W. Unger in DLiA 3/76 S. 95 ff.

**) Eberhard Preuß, Biologie in der Hazirlik, Istanbul Erkek Lisesi 1974, 54 S.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – teilt mit:

Zeitschriftenversorgung

Da ab 1978 eine neue Regelung der Zeitschriftenversorgung eintritt, werden die Schulen für 1977 nicht mehr zur Zeitschriftenbestellung aufgefordert. Die Zeitschriftenanforderung aus dem Jahre 1974 bleibt somit auch für 1977 Grundlage der Zeitschriftenversorgung. Änderungen können nur im Ausnahmefall vorgenommen werden, und wenn es sich dabei um Kürzungen handelt. Anträge hierzu müssen bis zum 15. 10. 1976 in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen vorliegen. Zeitschriftenwünsche außerhalb der Zeitschriftenliste (26 Titel; „Gib acht“, Nr. 24, wurde gestrichen, da diese Zeitschrift nicht mehr erscheint) bleiben wie bisher unberücksichtigt, da die Schulen Zeitschriften außerhalb der Liste durch Selbstbestellung und auf eigene Rechnung – also nicht über die Zentralstelle – beziehen können. Schulen, die solche Sonderwünsche an die Zentralstellen richten, erhalten hierüber außer dieser Mitteilung keinen weiteren Bescheid.

Regionalfachberater, Reiselektoren und Lehrer an Regierungsschulen werden einheitlich wie bisher mit folgenden Zeitschriften beliefert: 1. Zielsprache Deutsch; 2. Der fremdsprachliche Unterricht; 3. Praxis des neusprachlichen Unterrichts; 4. Der deutsche Lehrer im Ausland. – Weitere Zeitschriftenwünsche innerhalb oder außerhalb der Zeitschriftenliste können nicht berücksichtigt werden. Es ist der Zentralstelle nicht möglich, im Einzelfall auf jeden Zeitschriftenwunsch gesondert einzugehen, darum sind Anfragen hierzu und Sonderbestellungen durch dieses Rundschreiben als erledigt anzusehen.

Weiterhin teilt die Zentralstelle zur Zeitschriftenversorgung mit, daß während des Kalenderjahres eine Änderung der Zeitschriftenabonnements nicht möglich ist, da die Zeitschriftenversorgung von der Zentralstelle in Auftrag gegeben wurde und am Gesamtvolumen der Abonnements nichts verändert werden kann. – Die Zentralstelle bittet, fehlende Zeitschriften, die vierteljährlich erscheinen, in der Regel nur nach Ablauf des Kalenderjahres anzumahnen und die entsprechende Reklamation direkt an die Auslieferungsfirma (Buchhandlung Adalbert Carl, Bahnhofstraße 53, D-5928 Laasphe/Westfalen) zu richten. – Die Zentralstelle erinnert an die Einsendung der „Rechnungen ohne Berechnung“ unmittelbar nach Erhalt jeder Zeitschriftensendung. Dabei ist zu beachten, daß die rote Ausfertigung – ohne Anschreiben – der Zentralstelle zugeschiedt wird, die gelbe Ausfertigung an der Schule verbleibt.

Kaufkraftausgleich

Der Bundesminister des Innern hat folgende Kaufkraftausgleiche neu festgesetzt (Stand 30. 6. 1976):

Dänemark	ab 1. 7. 76	10 %	Costa Rica	ab 1. 7. 75	15 %
Ägypten	„ 1. 10. 75	15 %	Uruguay	„ 1. 7. 75	0 %
Niger	„ 1. 11. 75	50 %			
Benin	„ 1. 11. 75	45 %	Pakistan	„ 1. 7. 75	0 %
Nigeria	„ 1. 10. 75	40 %	Indien New Delhi	„ 1. 3. 76	–5 %
	„ 1. 12. 75	45 %			

Kamerun	„ 1. 11. 75	70 %	Australien	„ 1. 10. 75	20 %
Gabun	„ 1. 11. 75	80 %			

Wahlberechtigung

Das Auswärtige Amt hat mit Runderlaß vom 10. 6. 76 – 510-510.32 – den Auslandsvertretungen ein mit dem Bundesminister des Innern abgestimmtes Merkblatt „Hinweise für außerhalb der Bundesrepublik Deutschland lebende Deutsche im Zusammenhang mit der Bundestagswahl am 3. 10. 1976“ übersandt.

Das Merkblatt weist darauf hin, daß u. a. folgende Personen an der Bundestagswahl nicht teilnehmen können, sofern sie nicht im Wahlgebiet eine Wohnung bezogen haben und auch tatsächlich benutzen:

- an deutsche Schulen oder Lehrinrichtungen im Ausland entsandte („vermittelte“ – Anm. der ZfA) Lehrkräfte, Lektoren und Deutschassistenten;
- an Auslandsorte entsandte Wissenschaftler, Entwicklungshelfer und sonstige Experten;
- die Angehörigen der Zweigstellen des Goethe-Instituts.

Einzelheiten sind dem Merkblatt zu entnehmen, das von der nächsten Auslandsvertretung der Bundesrepublik Deutschland angefordert werden kann.

Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK

Rahmenordnung für ausländische Studienbewerber

(Beschuß der Kultusministerkonferenz vom 30. 4. 1976)

Die Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland bekräftigen erneut ihren Willen, das Studium von Ausländern an den wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik zu fördern. Sie wünschen, daß die ausländischen Studenten von Beginn an mit Aussicht auf Erfolg studieren können. Die folgenden Regelungen sollen dazu beitragen.

1. Antrag auf Zulassung zum Studium

Ausländische Studienbewerber mit Vorbildungsnachweisen, die ein Studium an einer deutschen wissenschaftlichen Hochschule anstreben, richten ihre Anträge an die gewünschte Hochschule oder die nach Landesrecht zuständige Stelle. Diese übermittelt die Anträge der zuständigen Landesbehörde, die die Vorbildungsnachweise daraufhin überprüft, ob die Voraussetzungen für die Aufnahme des angestrebten Studiums erfüllt sind. Das Ergebnis der Überprüfung wird dem Bewerber, der gewählten Hochschule und der nach Landesrecht zuständigen Stelle übermittelt.

2. Voraussetzungen für die Zulassung

2.1 Voraussetzung für die Aufnahme des Fachstudiums ist die Erfüllung der einschlägigen landesrechtlichen Vorschriften.

2.2 Ausländische Studienbewerber

- deren Vorbildungsnachweis aufgrund der in ihm aufgeführten Noten ein Hochschulstudium auch im Heimatland des Bewerbers ermöglicht;
- die aufgrund dieses Vorbildungsnachweises Vorkenntnisse erwarten lassen, die eine Aufnahme des Studiums an deutschen Hochschulen sinnvoll erscheinen lassen (Bewertungsgruppe I);
- die die erforderlichen Kenntnisse der deutschen Sprache nachgewiesen haben,

können zum Fachstudium in dem angestrebten Studienfach zugelassen werden, wenn Rechtsvorschriften, die Zulassungsbeschränkungen anordnen, dem nicht entgegenstehen.

2.3 Ausländische Studienbewerber, deren Vorbildungsnachweis im Heimatland ein Studium in der angestrebten Studienrichtung ermöglicht, aber nicht mit einem deutschen Abiturzeugnis vergleichbar ist, müssen sich vor der Aufnahme des Fachstudiums der Prüfung zur Feststellung der Eignung ausländischer Studienbewerber für die Aufnahme eines Studiums an Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland (im folgenden kurz „Feststellungsprüfung“) unterziehen (Bewertungsgruppe II/III). Die Entscheidung darüber, welcher Bewertungsgruppe der ausländische Vorbildungsnachweis zuzuordnen ist, trifft die zuständige Landesbehörde. Sie legt dabei die von der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen herausgegebenen Bewertungsvorschläge (Ausländische Bildungsnachweise und ihre Bewertung in der Bundesrepublik Deutschland) zugrunde.

2.4 Die für ein Studium an einer deutschen Hochschule erforderlichen deutschen Sprachkenntnisse werden nachgewiesen

- durch das „Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz – Zweite Stufe – (Beschluß der KMK vom 16. 3. 1972)“,
- durch ein Zeugnis, das von einer von der wissenschaftlichen Hochschule anerkannten Stelle ausgestellt ist und Sprachkenntnisse in einem für ein Studium an einer deutschen wissenschaftlichen Hochschule erforderlichen Umfang erkennen läßt,
- durch das Zeugnis der Prüfung zur Feststellung der Eignung ausländischer Studienbewerber für die Aufnahme eines Studiums an Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland.

2.5 Für ausländische Studienbewerber mit Zeugnissen der Bewertungsgruppen II und III gilt der ausländische Vorbildungsnachweis in Verbindung mit dem Zeugnis über die bestandene Feststellungsprüfung als Nachweis der Studienbefähigung für die sich aus der ausländischen Hochschulzugangsberechtigung ergebenden Fachrichtungen.

Das Zeugnis der Feststellungsprüfung hat eine Gesamtnote auszuweisen, die bis auf eine Stelle hinter dem Komma zu bestimmen ist. Über die Einzelnoten kann eine besondere Bescheinigung ausgestellt werden.

Sind für den angestrebten Studiengang Höchstzahlen festgesetzt, ist aus der für den ausländischen Vorbildungsnachweis festgestellten Durchschnittsnote und der Gesamtnote der Feststellungsprüfung eine Gesamtdurchschnittsnote im arithmetischen Mittel zu bilden. Sie ist auf eine Stelle hinter dem Komma zu bestimmen.

3. Studienkollegs

Den ausländischen Studienbewerbern, die sich einer Prüfung zur Feststellung der Eignung für die Aufnahme eines Fachstudiums an einer deutschen Hochschule unterziehen müssen,

wird als Hilfe für die Grundlegung des Studiums der Besuch eines Studienkollegs angeboten, das die erforderlichen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Beginn des erstrebten Fachstudiums vermittelt und auf die Feststellungsprüfung vorbereitet. Der Lehrplan berücksichtigt die gewählte Fachrichtung.

Im Studienkolleg treten Studierende verschiedener Herkunft, verschiedener religiöser und politischer Überzeugungen und verschiedener Ausbildung zu gemeinsamer Vorbereitung auf das gleiche Ziel zusammen. Diese besondere Situation verlangt, daß Lehrende und Lernende in gegenseitiger Achtung der Persönlichkeit, der religiösen Überzeugung, der Nationalität und der politischen Anschauungen des anderen zusammenwirken.

Die Festlegung der Lehrinhalte und Prüfungsanforderungen ist Sache der für die Regelung der Feststellungsprüfung zuständigen Kultusverwaltungen der Länder.

Die besondere Stellung des Studienkollegs erfordert in personeller und materieller Sicht in besonderem Maße eine enge Zusammenarbeit von Kultusverwaltung und Hochschule in gemeinsamer Verantwortung nach den in den Ländern geltenden Bestimmungen.

4. Dauer der Ausbildung

Die Ausbildung im Studienkolleg ist in der Regel auf zwei Halbjahre angelegt. Sie kann in begründeten Einzelfällen vom Studienkolleg um höchstens zwei Halbjahre verlängert werden; jedoch kann jedes Semester nur einmal wiederholt werden.

Das Halbjahr umfaßt etwa 20 Unterrichtswochen. Die unterrichtsfreie Zeit wird wegen der notwendigen Rücksichtnahme auf die unterschiedlichen Ferienregelungen den örtlichen Verhältnissen angepaßt.

5. Aufnahme in das Studienkolleg

Voraussetzung für die Aufnahme in das Studienkolleg ist ein Vorbildungsnachweis der Bewertungsgruppe II/III.

Kenntnisse in der deutschen Sprache, die die Gewähr dafür bieten, daß der ausländische Studienbewerber mit Erfolg am Unterricht im Studienkolleg teilnehmen kann, müssen in einer Aufnahmeprüfung nachgewiesen werden. In besonderen Fällen kann von dieser Prüfung abgesehen werden.

Inhaber des Deutschen Sprachdiploms der Kultusministerkonferenz – Zweite Stufe – (Beschluß der KMK vom 16. 3. 1972) werden von dieser Prüfung befreit.

Die Aufnahme in ein Studienkolleg erfolgt nach der Zahl der im Studienkolleg verfügbaren Plätze unter Berücksichtigung der für Ausländer in zulassungsbeschränkten Fächern zur Verfügung stehenden Studienplätze.

Ein Anspruch auf Aufnahme in ein Studienkolleg besteht nicht. Das Verfahren der Zuweisung zum Studienkolleg regeln die zuständigen obersten Landesbehörden.

6. Stellung der Angehörigen der Studienkollegs

Die in ein Studienkolleg aufgenommenen ausländischen Studienbewerber sind Studierende am Studienkolleg.

Sie gelten für die Dauer der Angehörigkeit zum Studienkolleg nach den entsprechenden Landesbestimmungen als Studenten der zuweisenden Hochschule und haben insoweit die Rechte und Pflichten der an dieser Hochschule immatrikulierten Studenten, soweit Gesetze, Rahmenordnungen und Unterrichtsordnungen der Studienkollegs nicht entgegenstehen.

Während der Zugehörigkeit zum Studienkolleg können die ausländischen Studierenden keine Fachvorlesungen an der Hochschule belegen. Die im Studienkolleg verbrachte Zeit wird nicht auf das Fachstudium angerechnet. Durch das Bestehen der Feststellungsprüfung wird kein Anspruch auf Zulassung zum Fachstudium in zulassungsbeschränkten Fächern erworben.

Der Eintritt in das Studienkolleg verpflichtet die Studierenden zu stetiger Mitarbeit in den Unterrichtsveranstaltungen und zu Leistungsnachweisen in regelmäßigen Abständen. Einzelheiten regelt die Studienordnung des Studienkollegs.

Eine Beurlaubung vom Unterricht für die Durchführung eines Praktikums oder zur Aufnahme einer Arbeit kann in der Regel nicht gewährt werden.

Studierende am Studienkolleg können an den religiösen und staatlichen Feiertagen ihres Heimatlandes vom Unterricht befreit werden.

7. Gliederung der Studienkollegs

Damit die ausländischen Studierenden ihre Vorbereitung auf das beabsichtigte Fachstudium möglichst gezielt durchführen können, werden in den Studienkollegs Kurse eingerichtet, deren Schwerpunktbildung größeren Studienbereichen angepaßt ist. Vorgesehen sind

T-Kurse mit dem Ziel technischer und mathematisch-naturwissenschaftlicher Studien,

M-Kurse mit dem Ziel medizinischer und biologischer Studien,

W-Kurse mit dem Ziel wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Studien,

G-Kurse mit dem Ziel germanistisch-historischer Studien,

S-Kurse mit dem Ziel sprachlicher Studien (außer Germanistik).

Nicht jedes Studienkolleg kann alle diese Kurse anbieten.

8. Abschluß der Ausbildung im Studienkolleg

Das Angebot der Teilnahme an einem Studienkolleg gilt in der Regel für ein Jahr. Im Anschluß an das zweite Halbjahr findet die Feststellungsprüfung statt.

Es ist möglich, die Prüfung auch ohne vorherigen Besuch des Studienkollegs abzulegen. Das Prüfungsverfahren wird durch die Prüfungsordnung geregelt. Das Ergebnis der Prüfung wird gem. Ziffer 2.5 dieser Vereinbarung festgestellt.

9. Wechsel des Studienkollegs

Ein Wechsel von einem Studienkolleg zu einem anderen ist im allgemeinen nicht möglich; doch kann in begründeten Ausnahmefällen einem solchen Wunsche entsprochen werden. Das Nähere regeln die zuständigen obersten Landesbehörden.

10. Schlußbestimmung

Diese Vereinbarung tritt an die Stelle des Beschlusses der Kultusministerkonferenz vom 28./29. 9. 1961 i. d. F. vom 8. 1. 1968.

Rahmenordnung der Prüfung zur Feststellung der Eignung ausländischer Studienbewerber für die Aufnahme eines Studiums an Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland

(Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 30. 4. 1976)

1. *Zweck der Prüfung*

Ausländische Studienbewerber, die nach den Bewertungsvorschlägen der Zentralstelle für das ausländische Bildungswesen nicht unmittelbar zum Hochschulstudium in der Bundesrepublik Deutschland zugelassen werden können, weisen in einer Prüfung nach, daß sie die sprachlichen und fachlichen Voraussetzungen für die von ihnen angestrebte Studienrichtung erfüllen und damit für die Aufnahme eines Studiums in dieser Studienrichtung an einer wissenschaftlichen Hochschule der Bundesrepublik Deutschland einschließlich Westberlin geeignet sind (Feststellungsprüfung).

2. *Der Prüfungsausschuß*

Dem Prüfungsausschuß gehören an

- a) ein vom Kultusminister (-senator) bestellter Vorsitzender aus dem Bereich der für die Zuerkennung der Hochschulreife zuständigen Abteilung,
- b) der Leiter und die Lehrkräfte des zuständigen Studienkollegs und erforderlichenfalls weitere Fachprüfer.

Als Vertreter des Lehrkörpers der Hochschule, an deren Ort das Studienkolleg einen Sitz hat, können weitere Mitglieder vom Kultusminister (-senator) in den Prüfungsausschuß berufen werden.

Der Vorsitz kann dem Leiter des Studienkollegs übertragen werden.

Für die mündliche Prüfung in den einzelnen Fächern kann der Vorsitzende aus den Mitgliedern des Prüfungsausschusses Fachausschüsse bilden.

3. *Meldung zur Prüfung*

Ausländische Studienbewerber, die sich der Feststellungsprüfung zu unterziehen haben, können sich im Studienkolleg über die zweckmäßige Form der Vorbereitung auf die Prüfung beraten lassen.

Ausländische Studienbewerber, die ein Studienkolleg besucht haben, unterziehen sich der Prüfung in der Regel am Ende des zweiten Kollegsemesters. Ein besonderes Zulassungsverfahren findet nicht statt. Ein Rücktritt von der Prüfung, der in der Regel nur einmal möglich ist, muß dem Leiter des Studienkollegs schriftlich begründet werden.

Ausländische Studienbewerber, die kein Studienkolleg besucht haben, melden sich über die Hochschule bei dem zuständigen Studienkolleg zur Prüfung an. Jedem Prüfling wird auf der Grundlage seines Studienwunsches mitgeteilt, in welchen Fächern und unter welchen Anforderungen er sich der Prüfung zu unterziehen hat.

4. *Prüfungsfächer*

Prüfungsfächer sind Deutsch und drei weitere Fächer, die den Pflichtfächern des jeweiligen Vorbereitungskurses des Studienkollegs entsprechen (vgl. Rahmenordnung für Studienkollegs, Abschnitt IV).

5. Durchführung der Prüfung

Die Prüfung gliedert sich in eine schriftliche Prüfung in drei Fächern und eine mündliche Prüfung in den drei Fächern der schriftlichen Prüfung und einem weiteren Fach.

Die schriftliche Prüfung wird in Deutsch und zwei weiteren wissenschaftlichen Fächern abgehalten.

Inhaber des „Deutschen Sprachdiploms der Kultusministerkonferenz – Zweite Stufe – (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 16. 3. 1972)“ werden von den Prüfungen im Fach Deutsch befreit, sofern sie nicht ein Studium der Germanistik aufnehmen wollen.

Für Studienbewerber, die ein Studienkolleg besucht haben, setzt der Prüfungsvorsitzende nach Anhörung der übrigen Mitglieder des Prüfungsausschusses die Zahl der mündlichen Prüfungen fest. Auf die mündliche Prüfung in den schriftlich geprüften Fächern wird in der Regel verzichtet, wenn das Ergebnis der schriftlichen Prüfung die im zweiten Halbjahr des Studienkollegs erbrachten Leistungen bestätigt.

Auf die mündliche Prüfung in dem weiteren Fach kann verzichtet werden, wenn die Leistungen des Bewerbers im Unterricht des zweiten Halbjahres ausreichend oder besser waren.

Die Prüfung kann nur im ganzen abgelegt werden.

6. Anforderungen

Die Feststellungsprüfung dient dem Nachweis, daß der ausländische Studienbewerber die sprachlichen und fachlichen Voraussetzungen erfüllt, um das beabsichtigte Studium mit Aussicht auf Erfolg aufzunehmen.

Als unerläßlicher Bestandteil der schriftlichen Prüfung im Deutschen ist die Wiedergabe eines zweimal in normalem Sprechtempo vorgelesenen gegenwartsnahen Sachtextes zu fordern; sein Schwierigkeitsgrad bestimmt sich nach den Anforderungen der verschiedenartigen Vorbereitungskurse. Beim zweiten Vorlesen können handschriftliche Notizen gemacht werden.

Neben der Textwiedergabe können weitere Aufgaben gestellt werden.

Zeitdauer der Bearbeitung der Aufgabe im Deutschen: 3 Zeitstunden (gerechnet vom Ende des zweiten Vorlesens). Wird eine Zusatzaufgabe gestellt, so können vier Zeitstunden gewährt werden.

In den schriftlichen Arbeiten der anderen wissenschaftlichen Fächer können eine größere oder mehrere kleinere Aufgaben gestellt werden.

Zeitdauer der Bearbeitung in jedem dieser Fächer: 3 Zeitstunden. In besonderen Fällen (z. B. bei experimentellen Aufgaben) kann die Verlängerung der Arbeitszeit um 1 Zeitstunde bei dem Prüfungsvorsitzenden beantragt werden.

Im Deutschen und in den Fremdsprachen kann die Benutzung eines einsprachigen Wörterbuches gestattet werden.

Für jedes schriftliche Prüfungsfach wird dem Prüfungsvorsitzenden je ein Vorschlag zur Genehmigung eingereicht. Der Prüfungsvorsitzende hat das Recht, einen Vorschlag zurückzuweisen und die Vorlage eines neuen zu verlangen.

Die schriftliche und die mündliche Prüfung sollen erweisen, daß der ausländische Studienbewerber imstande ist, mit Verständnis und einiger Selbständigkeit seine Kenntnisse darzulegen, einen Vorgang, einen Sachverhalt oder einen Gedankenzusammenhang zu erfassen und sich in verständlichem Deutsch mit ihm auseinanderzusetzen.

Der Verlauf der Einzelprüfungen sowie der gesamten Prüfungsverhandlung wird in Niederschriften festgehalten. Die Niederschriften über die Einzelprüfungen werden von dem Prüfer und dem Schriftführer, die Niederschrift über die gesamte Prüfung von allen Mitgliedern des Prüfungsausschusses unterzeichnet.

7. Festsetzung der Prüfungsergebnisse

Das Ergebnis der Einzelprüfung wird von drei Mitgliedern des Prüfungsausschusses (Prüfer, Protokollführer, Vorsitzender des Prüfungsausschusses oder Leiter des Fach-ausschusses) festgelegt.

Notenstufen sind: sehr gut, gut, befriedigend, ausreichend, mangelhaft, ungenügend.

Die Prüfung ist bestanden, wenn in allen Fächern mindestens ausreichende Leistungen erbracht wurden. Hat der Bewerber in mehr als einem Fach keine ausreichende Leistungen erbracht, so ist die Prüfung als nicht bestanden zu erklären. Hat der Bewerber die Prüfung in nur e i n e m Fach nicht bestanden, kann der Prüfungsausschuß eine Nachprüfung in diesem Fach gestatten; er setzt den Termin für die Nachprüfung fest. Wird auch in der Nachprüfung keine ausreichende Leistung erreicht, so ist die Prüfung nicht bestanden.

Die Entscheidung, ob die Prüfung „bestanden“ oder „nicht bestanden“ ist, trifft der gesamte Prüfungsausschuß aufgrund der Prüfungsleistungen.

Bei Stimmengleichheit gibt die Stimme des Prüfungsvorsitzenden den Ausschlag. Falls er gegen den Beschluß des Prüfungsausschusses Einspruch erhebt, sind die Prüfungsniederschriften der zuständigen Abteilung des Kultusministers (-senators) zur Entscheidung vorzulegen.

8. Zeugnis über die bestandene Prüfung

Über die bestandene Prüfung wird ein Zeugnis nach dem in der Beilage beigefügten Muster ausgestellt.

9. Wiederholung der Prüfung

Die Prüfung kann einmal, und zwar in der Regel frühestens nach einem halben Jahr, vor dem Prüfungsausschuß des gleichen Studienkollegs und nur im ganzen wiederholt werden. Der Prüfungsausschuß der ersten Prüfung kann jedoch beschließen, daß bei einer Wiederholungsprüfung auf eine Prüfung in den Fächern verzichtet wird, in denen der Prüfling bei der ersten Prüfung mindestens befriedigende Leistungen nachgewiesen hat.

10. Unterrichtung bei Nichtbestehen der Prüfung

Hat der ausländische Studienbewerber die Feststellungsprüfung nicht bestanden, so unterrichtet die für die Prüfung zuständige Abteilung des Kultusministers (-senators) u n v e r z ü g l i c h die Schulaufsichtsbehörden der anderen Länder und das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister.

11. *Schlußbestimmung*

Dieser Beschluß tritt an die Stelle des Beschlusses der Kultusministerkonferenz „Rahmenordnung der Prüfung zur Feststellung der Hochschulreife ausländischer Studierender (Beschluß der KMK vom 28./29. 9. 1961, i. d. F. vom 19. 2. 1968 = Beschlußsammlung der KMK Nr. 286).

Entgegenstehende sonstige Bestimmungen werden hiermit aufgehoben.

Mehr Französisch an den Schulen in der Bundesrepublik

Rascher als die Zahl der Schüler mit Englischunterricht hat in den letzten Jahren an den allgemeinbildenden Schulen *die Zahl der Französisch lernenden Schüler* zugenommen. Das ergab eine Auswertung der amtlichen Schulstatistik für die Schuljahre 1969/70 bis 1973/74 durch das Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

Danach haben sich in der Berichtszeit die Zahlen der Schüler mit Französisch in den *Grundschulen* und *Hauptschulen* von 26 100 auf 53 500 mehr als verdoppelt, während sie in den *Realschulen* von 210 600 auf 277 200 um knapp ein Drittel und in den *Gymnasien* von 469 200 auf 657 700 um 40% angestiegen sind.

Die Steigerungsraten der Schüler mit *Englischunterricht* sind durchweg geringer. Sie betragen für die Grund- und Hauptschulen +16%, für die Realschulen +24% und für die Gymnasien +29%. Dagegen liegen die Anteile der Französisch lernenden Schüler an den Gesamtschülerzahlen immer noch weit unter denen der Schüler mit Englischunterricht.

Im Schuljahr 1973/74 lernten (eine dieser beiden Sprachen oder alle beide)

an den Grund- und Hauptschulen

Englisch	32 % der Schüler
Französisch	1 % der Schüler

an den Realschulen

Englisch	98 % der Schüler
Französisch	27 % der Schüler

an den Gymnasien

Englisch	92 % der Schüler
Französisch	39 % der Schüler

Vereinbarung über sportliche Wettbewerbe für die Jugend

Zwischen den Kultusministern der Länder und dem Deutschen Sportbund ist eine *Vereinbarung über die Durchführung sportlicher Wettbewerbe für die Jugend durch Schule und Sportverbände* getroffen worden. Die Kultusministerkonferenz hat der Vereinbarung durch Beschluß vom 25. Juni 1976 zugestimmt, der *Deutsche Sportbund* hatte ihr bereits am 5. März 1976 seine Zustimmung gegeben. Die Vereinbarung ist von den zuständigen Gremien der Kultusministerkonferenz und des *Deutschen Sportbundes* auf der Grundlage von Entwürfen beider Seiten vorbereitet und abgestimmt worden.

Die Notwendigkeit sportlicher Wettkämpfe für Jugendliche in Schule und Verein ist sowohl im „Aktionsprogramm für den Schulsport“ – das 1972 aufgrund übereinstimmender Beschlüsse der Kultusministerkonferenz und des Deutschen Sportbundes der Öffentlichkeit übergeben wurde – wie auch im „Rahmenplan des DSB für Talentsuche und Talentförderung“ hervorgehoben worden. In diesen Beschlüssen waren jedoch noch keine detaillierten Vorstellungen entwickelt worden. Die nun getroffene Vereinbarung soll die beiden Konzeptionen, wie es einleitend in der Vereinbarung heißt, „im Hinblick auf das schulische und außerschulische Wettkampfwesen Jugendlicher fortschreiben, ohne damit die Tendenz des Aktionsprogramms zur gleichmäßigen Förderung der Schüler im Schulsport auch hinsichtlich einer sportlichen Betätigung außerhalb der Schule und nach Verlassen der Schule zu verändern.“

Zur Gewährleistung einer sinnvollen und wirksamen *Zusammenarbeit von Schule und Sportverbänden* sind in der Vereinbarung gemeinsame *Grundsätze* für die Durchführung sportlicher Wettkämpfe der Jugend festgelegt worden, wobei das Erfordernis einer klaren Abgrenzung der Aufgabenstellungen von Schule und Sportverbänden betont wird. Nach diesen Grundsätzen soll

- das Angebot dem *Wettkampfbedürfnis aller Jugendlicher gerecht werden* und unter Ausnutzung aller Möglichkeiten sportlich besonders und weniger begabte, aber auch körperlich behinderte Jugendliche zur Mitwirkung anregen,
- ein weitgehend differenziertes Wettkampfprogramm für *sportlich besonders begabte Jugendliche* den Anreiz zu sportlicher Leistung verstärken und alle Möglichkeiten der Entwicklung spezieller Begabung ausschöpfen;
- sollen ferner besondere Veranstaltungen durchgeführt werden, die sich mit ihren Anforderungen am *Leistungsdurchschnitt* orientieren und allen die Möglichkeit zur Teilnahme und zum Erfolgserlebnis geben,
- die *Schulen* von den Veranstaltungen der Verbände unterrichtet werden und (nur) für die Jugendlichen *Melderechte* erhalten, die die betreffende Sportart nicht in einem Verein ausüben, wobei diesen Jugendlichen die Teilnahme an weiterführenden Veranstaltungen (Meisterschaften, Bestenkämpfe) unter möglichst gleichen Bedingungen offenstehen soll;
- soll das Veranstaltungsprogramm den gegebenen Realitäten unter Berücksichtigung der in einem überschaubaren Raum zu erwartenden Verbesserungen entsprechen.

Unter Berücksichtigung dieser Grundsätze wurde in einem *Programmvorschlagn* eine Aufgabenverteilung zwischen Schule und Vereinen vereinbart. Danach führt die *Schule*

- *allgemeine Veranstaltungen mit durchschnittsbezogenen Anforderungen* (Mehrkämpfe in verschiedenen Sportarten, ausgehend von den Bundesjugendspielen; Turniere bzw. Rundenspiele von Schulen und Schulgruppen auf unterer Ebene in den Mannschaftsspielen u. a.);
 - *Veranstaltungen für besonders begabte Schüler* (jährliche Durchführung von Mannschaftswettkämpfen in den Individualsportarten unter Erweiterung des gegenwärtigen Angebots in Abstimmung zwischen Schule und Sportverbänden sowie auch in den Mannschaftsspielen in stufenweiser Fortführung bis zur Feststellung der bundesbesten Schulmannschaft) durch
- und gibt auch Wettkampfgelegenheiten

- in anderen Sportarten und in Einzeldisziplinen im *Rahmen der Sportverbände* und
- *für körperlich behinderte Kinder.*

Die *Verbände* führen nach dem Programmvorschlag *Meisterschaften und Bestenkämpfe* in allen Sportarten mit Teilnahmeberechtigung aller dafür *qualifizierten Jugendlichen* durch und bieten auch *Veranstaltungen allgemeinen Charakters* (Sport für alle), die den Schulen zugänglich gemacht werden, an: Turn- und Sportfeste, Volksläufe, Sportabzeichen u. a. Die Verbände verzichten auf besondere Schulmannschaftswettbewerbe.

Abschließend erklären sich Schule und Sportverbände in der Vereinbarung u. a. bereit, *alle Wettkampfveranstaltungen* in der Planung und Ausschreibung zu *koordinieren* und auch terminlich aufeinander abzustimmen und auch die über den in der Vereinbarung erörterten Rahmen hinausgehenden jugendsportlichen Veranstaltungen, die den Aufgabenbereich des Partners berühren, in gegenseitiger Abstimmung zu regeln.

Persönliche Nachrichten

Oberstudiendirektor a. D. Dr. Karl Körner †

Noch im letzten Monat des vergangenen Jahres konnten wir des 90. Geburtstages Dr. Karl Körners am 12. Dezember 1975 gedenken. Nun, ein halbes Jahr später, erreicht uns aus Würzburg die Anzeige, daß er am 14. Juli 1976 verstorben ist. Die Trauerfeier fand am 5. August auf dem Friedhof in Meldorf statt.

Adana in der Türkei und Windhuk in Südwestafrika waren die Stätten seines Wirkens im Auslandsschuldienst. Insbesondere werden ehemalige und aktive Kollegen der deutschen Schulen in Südwestafrika seiner gedenken, war es doch Dr. Körner seinerzeit gelungen, das deutsche Privatschulwesen in Südwestafrika zusammenzufassen. Auch nach seiner Rückkehr in den Heimatschuldienst nach Meldorf stand er diesen Schulen mit Rat und Tat zur Verfügung.

Unserer Zeitschrift war Dr. Karl Körner durch vielfältige Mitarbeit jahrelang verbunden. Wir erinnern uns seiner in Dankbarkeit.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Hans Jacob †

Mit Oberstudienrat Hans Jacob ist ein Wegbereiter und Pionier der deutschen Auslandsschulen in Südamerika für immer von uns gegangen. Er starb nach langer, tapfer ertragener Krankheit am 5. Juli 1976 in seiner letzten Wahlheimat in Bad Feilnbach, am Fuße der bayerischen Alpen. Allen, die als seine

Schüler oder Kollegen, als Schülereltern, Freunde oder Bekannte seinen Lebensweg ein Stück weit begleiten oder mit ihm zusammenarbeiten konnten, bleibt er in unauslöschlicher Erinnerung als ein Mann, der natürliche Autorität und gewinnende Herzlichkeit, diplomatischen Charme und nüchternen Realitätssinn, Mut zum Risiko und vorausschauende Vorsicht in unnachahmlicher Art in sich zu vereinen wußte. Geboren am 12. 9. 1905 in Dresden, studierte er nach dem Abitur Germanistik, Leibeserziehung und Anglistik an der Universität in Leipzig und entschloß sich, als es nach Abschluß seiner Ausbildung in dem von der Weltwirtschaftskrise getroffenen Deutschland keine Stelle für den jungen Studienassessor gab, das Angebot der Leitung der kleinen deutschen Kolonieschule in der bolivianischen Minenstadt Oruro anzunehmen. In der Schule, die nach heutiger Sprachregelung als Firmenschule für die Kinder deutscher Bergwerksingenieure, Techniker und Kaufleute zu bezeichnen wäre, arbeiteten katholische deutsche Ordensschwester, bolivianische Ortskräfte und einige wenige, vom Schulverein in Deutschland angeworbene Lehrer unter der Leitung des jungen protestantischen Direktors, der gleichzeitig das Konsulat führen und sein schmales Gehalt durch Privatstunden, Fechtunterricht und die Aufnahme von Pensionären in seinen Hausstand aufbessern mußte. Herr Jacob und seine tapfere, einsatzbereite Frau Hedwig haben später manchmal von dieser harten und doch schönen Pionierzeit im Kollegenkreis berichtet, als in der fast 4000 m hoch gelegenen, in einer Szenerie, die mit Boom, Elend und Prunk einem Wildwestfilm hätte entnommen sein können, eingebetteten Stadt die Küchenherde und

Öfen noch mit Lamamist befeuert werden mußten, im kernigen deutschen Klublokal harte und feuchte Feste gefeiert wurden und das Janusgesicht des aufkommenden Dritten Reiches nicht nur die deutsche Kolonie spaltete, sondern auch die einheimischen Zuschauer zwischen Abscheu und Bewunderung schwanken machte. Das tiefe Verständnis für das, was die „idiosincrasia“ der Bewohner der Andenländer ausmacht, hat Hans Jacob in diesen Jahren im lebendigen Kontakt mit vielen Menschen erworben und später an einen noch größeren Kreis von Deutschen, die gleich ihm zum erstenmal nach Südamerika kamen, weiterzugeben vermocht.

Durch seine Arbeit in Oruro bewährt und anerkannt, erreichte ihn 1939 der Ruf, die Leitung der großen Schule in der Hauptstadt La Paz zu übernehmen. Während seiner Amtszeit erhielt die Schule ein neues, eigenes Gebäude, das genau im Jahr 1941, in dem Bolivien in den Krieg gegen Deutschland eintrat, eingeweiht werden konnte. Dank ihres Ansehens wurden die deutschen Auslandsschulen in Bolivien zwar nicht wie in anderen Ländern Südamerikas geschlossen, die deutschen Schulleiter und Lehrer mußten jedoch ihre Arbeit einstellen und das Land verlassen. Der Rückweg nach Deutschland war zunächst verschlossen; Herr Jacob wurde mit seiner Familie in den USA interniert und konnte erst 1943 im Austausch zurückkehren. Man übertrug ihm die Leitung der deutschen Schule im damals besetzten Antwerpen. Nach der Schließung der Schule übernahm Herr Jacob kommissarisch die Leitung der Oberschule in Olbernhau (Erzgebirge). Nach Kriegsende wollte die russische Besatzungsmacht den für sie nicht mehr verwendbaren Schulleiter zum Kraftfahrzeugmechaniker umschulen. Der in drei Sprachen bewanderte und mit ihrer Kultur und Literatur vertraute Geisteswissenschaftler zog es aber vor, sich in Unna eine neue Existenz als Lehrer aufzubauen. Noch einmal rief ihn der Schulverein 1950 als Leiter an die Schule von La Paz; die Anstrengungen und Mühen der Kriegs- und Nachkriegszeit hatten jedoch sein Herz so stark angegriffen, daß es dem harten Klima dort nicht mehr gewachsen war und er zur Wiederherstellung seiner Gesundheit 1955 nach Deutschland zurückkehren mußte. Er wählte Hamburg als neue Wirkungsstätte.

Jeder andere hätte nach diesem Warnzeichen sein Lebensschiff einem ruhigeren Kurs anvertraut und einen Teil der Segel gerefft, zumal wenn die zuständige Behörde den weiteren

Verbleib in der Hafenstadt Hamburg dringend wünschte. Doch als die im Aufbau befindliche deutsche Schule in Quito (Ecuador) 1960 einen erfahrenen Schulleiter suchte, folgte er noch einmal dem Ruf und einem neuen Auftrag in Südamerika. In seinem Buch „Die Deutschen in Ecuador“, 1974 von der DS Quito herausgegeben, würdigt Arthur Weilbauer ausdrücklich die besonderen Verdienste des Rektors Hans Jacob „um Aufbau und Entwicklung des auch bei der einheimischen Bevölkerung hochangesehenen Institutes“. Bevor der allgemeine Ruf nach sozialer Öffnung der Auslandsschulen erscholl, gab es unter seiner Leitung bereits Stipendiatengruppen und -klassen, die sich durch besonders aktive Mitarbeit in der Schule auszeichneten, und das neue, zweckmäßige und dennoch nicht aufwendige Schulgebäude ist von der Planung bis zur Ausführung des kleinsten Details Zeugnis seines unermüdlichen Einsatzes. Für uns, die wir als junge Lehrer ihn bewunderten und von ihm lernten, war das „Herr“ in der üblichen Anrede ebenso selbstverständlich wie für den jüngsten Schüler des Kindergartens, der wie alle anderen morgens vor Schulbeginn dem Direktor voll Vertrauen und Hochachtung die Hand gab. Wir konnten damals nicht ahnen, daß „Herr Jacob“ diesem letzten Teil seines Lebenswerkes im wahrsten Sinn des Wortes sein Herz geopfert hat. Es zwang ihn 1969 zur endgültigen Rückkehr nach Deutschland und zerbrach fast, als ihn dort nicht die Ruhe und Beschaulichkeit, die er in dem von ihm in der schönen oberbayerischen Landschaft gewählten Ort zu finden hoffte, sondern der überraschende Tod seiner Lebensgefährtin und eine lange, bittere Krankheit erwarteten, von der ihn nun erst sein eigener Tod erlöst hat. Ein Teilnehmer der Schulleiterkonferenz in Mexiko nannte ihn, der dort die Abschlussworte im Namen aller südamerikanischen Kollegen sprach, den „Grandseigneur der Auslandsschule“ – er war es und wird darüber hinaus vielen als Freund in unvergeßlicher Erinnerung bleiben. „Seine“ Schulen in Bolivien und Ecuador werden ihm ein ehrendes Angedenken bewahren.

J. Krauthausen,
Schulberater an der
Deutschen Botschaft in Lima

Hinausgegangen:

Europa:

Böhm, Uta, GHL, 6000 Frankfurt, E.-Sterling-Str. 53 DS Moskau
Lang, Bernhard, StR, 7000 Stuttgart, Deme-
triusweg 19 – DS Helsinki

Riedel, Jens-Peter, OStR, 2000 Hamburg-Barsbüttel 2, Gergredder 17 f. – DS Helsinki
 Danecker, Eva, Dr. Doz, 3548 Arolsen, Mozartstr. 2 – Lehrer-Hochsch. Uppsala/Schweden
 Pöhlandt, Jochen, OStR, 3140 Lüneburg, Am Werder 17 – Oslo
 Ludwig, Josef, OStR, 8702 Zell, Josef-Bechtold-Str. 34 – Reiselektor Kopenhagen üb. Dt. Botschaft
 Pudelka, Sigrid, OStR, 7778 Markdorf, Garwienweg 28 – Reiselektorin Kopenhagen üb. Dt. Botschaft
 Beck, Otto, StR, 8802 Heilsbronn, Flurstr. 22a – DS London
 Einsmann, Rolf, RL, 3011 Laatzen, Otto-Hahn-Str. 15 – DS London
 Bachus, Reiner, RL, 2972 Borkum, Süderreihe 6 – DS Dublin
 Resühr, Jens, Dr. L., 2000 Hamburg 19, Schwenckestr. 6 – DS Dublin
 Smaczny, Winfried, OStR, 7600 Offenburg, Blumenstr. 28 – DS Den Haag
 Winter, Martin, VL, 8903 Bobingen 1, Starenweg 5 – ES Bergen
 Egenolf, Werner, OStR, 5800 Hagen, Ferlachstr. 21 – DS Brüssel
 Engel, Lore, OL, 2360 Bad Segeberg, Kurhausstr. 25 – DS Brüssel
 Rebmann, Michael, OStR, 7803 Gundelfingen 2, Talstr. 129 – DS Brüssel
 Ullmann, Klaus, StR, 6301 Fernwald 3, Hattenröderweg 7 – DS Brüssel
 Ehlers, Kai-Jens, StD, z. Z. Deutsche Schule Paris – ES Brüssel
 Haase, Erika, OStR, 4130 Moers, Xantener Str. 42 – ES Brüssel
 Heinevetter, Christiane, L., 7801 Umkirch, Brünleacker 1 – ES Brüssel
 Hofmann, Gunter, StR, 6526 Alsheim, Hängen-Wahlheim – ES Brüssel
 Olschewski, Ulrich, StR, 8918 Diessen, Egerstr. 3 – ES Brüssel
 Prien, Elisabeth, L., 2000 Hamburg 55, Osdorfer Landstr. 255 – ES Brüssel
 Schillack, Günter, VL, 4390 Gladbeck, Veilchenstr. 4 – ES Brüssel
 Weldk, Hartmut, Dr. RL, 7114 Pfedelbach, Orffstr. 13 – DS Antwerpen
 Melcher, Helga, Erz, 8550 Forchheim, Bamersdorfer Str. 34 – ES Mol
 Nadler, Manfred, Konr, 6091 Trebur, Ulmenstr. 18 – ES Mol
 Wolf, Hans, OStR, 8265 Simbach, Ringstr. 15 – ES Mol
 Hüne, Martina, RSL, 2828 Syke, Hohe Str. 70 – ES Luxemburg

Konzen, Reinhard, OStR, 7230 Schramberg 11, Dr.-H.-Junghans-Str. 3 – ES Luxemburg
 Lucas, Hubert, Konr, 5308 Rheinbach-Wormersdorf, Weidenfeld 37 – ES Luxemburg
 Adam, Manfred, StR, 5400 Koblenz, Stegemannstr. 16–18 – DS Paris
 Hirt, Hans, Dr. OStR, 6800 Mannheim, Q 1, 21 – DS Paris
 Neumann, Manfred, Dr. OStD, 5400 Koblenz, Baumschulenweg 9 – DS Paris
 Rimmeler, Erich, OStR, 7710 Donaueschingen, Wilhelmstr. 4a – DS Paris
 Deegener, Klaus, StR, 2900 Oldenburg, Ahlenweg 87 – Lycée International St-Germain-en-Laye
 Schmidt, Dagmar, VL, 5600 Wuppertal, Lortzingstr. 54 – Lycée International St-Germain-en-Laye
 Richardt, Klaus, OStR, 3579 Neukirchen, Hinter der Linde 3 – Gymnas. Versailles
 Buschbeck, Heinrich, Dr. StR, 6450 Hanau, Händelstr. 4 – DS Madrid
 Gerhardt, Hartmut, OStR, 7300 Esslingen 1, Filderstr. 104 – DS Madrid
 Berger, Manfred, OStR, 8230 Bad Reichenhall, Beethovenstr. 4 – DS Barcelona
 Feige, Berthold, OStR, 5000 Köln, Mander-scheider Str. 25 – DS Barcelona
 Focke, Hermann, StR, 3180 Wolfsburg 1, Eisenacher Str. 49 – DS Barcelona
 Münsterer, Gloria, L., 8940 Memmingen, Erfurter Str. 11 – DS Barcelona
 Stadtmüller, Horst, RL, 7987 Weingarten, Franz-Beer-Str. 72 – DS Barcelona
 Berghaus, Peter, GHL, 5883 Kierspe – DS Bilbao
 Haller, Franz, OStR, 7540 Neuenbürg, Ludwig-Jahn-Weg 17 – DS Bilbao
 Nolte, Eva Maria, Erz, 4500 Osnabrück, Wiesenbachstr. 2 – DS Bilbao
 Roth, Josef, OStR, 5358 Bad Münstereifel, Ahrweiler Str. 50 – DS Bilbao
 Stephan, Klaus, StR, 6430 Bad Hersfeld, Glimmesweg 3 – DS Bilbao
 Stephani, Rüdiger, OStR, 2390 Flensburg, Schloßstr. 37 – DS Bilbao
 Krull, Renate, L., 2400 Lübeck, Lahnstr. 1 – DS San Sebastián
 Wagner, Josef, GHL, 6632 Saarwellingen, Dillinger Str. 9 – DS San Sebastián
 Geiger, Otmir, OStR, 8034 Unterpfaffenhofen, Eisenbahnstr. 46 – DS Valencia
 Blümel, Franz-Joseph, OStR, 2050 Hamburg 80, Horster Damm 263 – DS Valencia
 Oster, Wiltrud, GHL, 6750 Kaiserslautern, Stresemannstr. 124 – DS Valencia
 Pietschmann, Jürgen, OStR, 6830 Schwetzingen

gen, Bruchhäuser Str. 3 – DS Valencia
 Bolte, Walter, GHL, 3500 Kassel, Rieckstr. 15 – DS Sevilla
 Fiedler, Franz, RL, 5151 Fliesteden, Kölnstr. 2 – DS Santa Cruz/Tenerife
 Kappe, Katharina, OStR, 2000 Hamburg 60, Eppendorfer Stieg 6 – DS Las Palmas
 Bußler, Götz, StR, 3131 Heppensted, An der Eulenburg 14 – DS Lissabon
 Koj, Peter, Dr. OStR, 2000 Hamburg 60, Flemingstr. 1 – DS Lissabon
 Kotte, Andreas, OStR, 7800 Freiburg, Malhofstr. 1 – DS Lissabon
 Ludwig, Irmgard, GHL, 8772 Marktheidenfeld, Egerländer Str. 18 – DS Lissabon
 Malkmus, Rudolf, GHL, 8776 Heigenbrücken – DS Lissabon
 Riedel, Uwe, GHL, 6780 Pirmasens, Adlerstr. 6 – DS Lissabon
 Wiedemer, Gottfried, StR, 5300 Bonn, Kaiserstr. 69 – DS Lissabon
 Barth, Klaus-Dieter, RL, 2000 Norderstedt 2, Mittelstr. 82 – DS Porto
 Hüsgen, Hans-Dieter, OStD, 5500 Trier, Klausenerstr. 14 – DS Porto
 Litzinger, Günter, OStR, 5070 Bergisch-Gladbach, Pannenberg 90 – DS Porto
 Podobucky, Klaus, OStR, 7500 Karlsruhe, Hörgelstr. 6 – DS Porto
 Balzer, Gerd, StR, 6710 Frankenthal, Mahlatstr. 3 – DS Rom
 Griese, Ursula, GHL, 6000 Frankfurt, Marbachweg 59c – DS Rom
 Lindner, Elke, RL, 2300 Kiel, Dreiecksplatz 8 – DS Rom
 Müller, Wolfgang, StD, 7560 Gaggenau, Dornierstr. 4 – DS Rom
 Oberberger, Alois, OStD, 8730 Bad Kissingen, Kastanienstr. 28 – DS Rom
 Schmitz, Benno, Konr, 5309 Meckenheim, Pappelweg 5 – DS Rom
 Götz, Roland, OStR, 4770 Soest, Rochollweg 2b – DS Mailand
 Hilburger, Lorenz, OStR, 8000 München 80, Brucknerstr. 27 – DS Mailand
 Numrich, Mechthild, OStR, 6300 Gießen, Rodheimer Str. 92 – DS Mailand
 Dersch, Joh.-Friedrich, StR, 1000 Berlin 28, Zieselweg 17 a – ES Varese
 Brühne, Ute, OStR, 6000 Frankfurt 50, Am großen Berg 13 – DS Genua
 Bickenbach, Ulf, StR, 1000 Berlin 45, Kyllmannstr. 10 – DS Istanbul
 Burdinski, Klaus, StR, 1000 Berlin 39, Ende-str. 32 – DS Istanbul
 Dedemeyer, Gerhard, OStR, 4280 Borken, Lange Stiege 45 – DS Istanbul

Heine, Hans, StR, 2800 Bremen, H.-Allmers-Str. 1 – DS Istanbul
 Heyser, Manfred, OStR, 2000 Hamburg 55, Frenssenstr. 85 – DS Istanbul
 Klein, Manfred, L, 2000 Hamburg-Barsbüttel, Willinghusener Landstr. 23 – DS Istanbul
 Kostyra, Friedrich, RL, 6641 Merzig 2, Kolberger Str. 2 – DS Istanbul
 v. Lossow, Otto, OStR, 5100 Aachen, Goldbachstr. 17 – DS Istanbul
 Müller, Marianne, OStR, 6500 Main 1, Am Eselsweg 40 – DS Istanbul
 Richter-Kramer, Ingrid, L, 4660 Gelsenkirchen-Buer, Middelicherstr. 282 – DS Istanbul
 Schröter, Hella, OStR, 8000 München 40, Genter Str. 16 – DS Istanbul
 Becker, Erich, StR, 2000 Hamburg, Rübenkamp 78 – Erkek Lisesi Istanbul
 Nord, Jürgen, StR, 5305, Alfter-Oedekoven, Zur Belsmühle 16 – Erkek Lisesi Istanbul

Asien:

Drewes, Almut, L, 2105 Seevetal 9, Overdamm 27 – Privatschule der Dt. Botschaft Ankara
 Alester, Gerd, OStR, 2300 Kiel, Winterbeker Weg 30 – DS Teheran
 Bernbeck, Wolfgang, OStR, 6360 Friedberg, Leonhardstr. 35 – DS Teheran
 Christiansen, Werner, 2390 Flensburg, Sonderburger Str. 13 – DS Teheran
 Glünz, Konrad, OL, 7500 Karlsruhe, Ebertstr. 51 – DS Teheran
 Jung, Annedore, Erz, 8202 Bad Aibling, Röntgenstr. 18 – DS Teheran
 Maus, Eugen, OStR, 4400 Münster, Hogenbergstr. 100 – DS Teheran
 Plehn, Konrad, OStR, 8082 Grafrath, Birkenweg 11 – DS Teheran
 Schimeczek, Werner, OStR, 6740 Landau, Thomas-Nast-Str. 21 – DS Teheran
 Schmidt-Bruss, Marianne, 5000 Köln 30, Graeffstr. 3 – DS Kabul
 Dreschert, Horst, RL, 2190 Cuxhaven 13, Süderende 22 – DS New Delhi
 Sippel, Heiko, RL, 2359 Henstedt-Ulzburg 2, Ulzburger Str. 50 – DS Bombay
 Maybaum, Klaus, L, 1000 Berlin 31, Nestorstr. 6 – Mara Institut Teknologi Kuala Lumpur/Malaysia
 Kalus, Peter, L, 8157 Dietramszell, Baiernrain 28 – Dt.-Schweiz. Schule Bangkok

Afrika:

Bund, Verena, L, 6470 Büdingen 1 Lorbach, Herrenhuterstr. 40 – DEO Kairo

Fiebig, Jochen, StD, 7766 Gaienhofen, Im Kohlgarten 7 – DEO Kairo
 Friedrich, Brigitte, OStR, 6380 Bad Homburg 1, Th.-Storm-Str. 3 – DEO Kairo
 Golinski, Wolfgang, HL, 4600 Dortmund-Mengede, Mengeder Str. 24 – DEO Kairo
 Hansen, Arne, StR, 2000 Hamburg 70, Schwansenstr. 15 – DEO Kairo
 Hagen, Rudolf, ROL, 2400 Lübeck 1, Gärtnergasse 91 – DS d. Borrom. Kairo
 Marczynski, Meinhardt, ROL, 2302 Molfsee, Poppenkrugsweg 9 – DS d. Borrom. Kairo
 Back, Dieter, OStR, 7766 Horn, Lirchgasse 5 – DS d. Borrom. Alexandria
 Büttner, Werner, L, 8881 Medlingen-Untermellingen – DS d. Borrom. Alexandria
 Schwarz, Heino, RL, 7597 Rheinau, Friedhofstr. 6 – DS d. Borrom. Alexandria
 Biber, Eduard, L, 8070 Ingolstadt, Zeckelstr. 110 – DS Algier
 Illigens, Andreas, SozP, 1000 Berlin 41 – DS Addis Abeba
 Ostermeier, Helmut, OStR, 7988 Wangen, Blumenstr. 6 – DS Addis Abeba
 Wiersbowski, Lothar, RL, 6640 Merzig, Kantstr. 2 – DS Addis Abeba
 Canz, Roland, RL, 7141 Steinheim, Paul-Altdinger-Str. 22 – DS Nairobi
 Preundschuh, Hans-Dieter, RL, 6832 Hockenheim, R.-Diesel-Str. 9 – DS Nairobi
 Steffens, Hans, StD, 4300 Essen, Kleiner Schirnkamp 16 – Abidjan/Elfenb.
 Poremba, Johannes, OStR, 4400 Münster, Hegerskamp 24 – DS Lagos/Nigeria

Amerika:

Böhls, Jürgen, OStR, 3568 Gladenbach, Eichendorffstr. 36 – DS Washington
 Lill, Michael, StR, 6750 Kaiserslautern, Kantstr. 36 – DS Washington
 Zahn, Peter, StR, 2000 Hamburg 63, Rübenkamp 249 – DS Washington
 Compart, Christian, R, 2104 Hamburg 92, Ketzendorfer Weg 36a – DS Mexiko-Stadt
 Fetting, Peter, GHL, 7750 Konstanz 19, Wintersberg 2 – DS Mexiko-Stadt
 Fiebig, Günter, OStR, 8500 Nürnberg, Von-Oelhafen-Str. 47 – DS Mexiko-Stadt
 Fischer, Kurt, OStR, 8000 München 92, Möwestr. 6 – DS Mexiko-Stadt
 Matzkus, Adolf, OStR, 2000 Norderstedt, Gleiwitzer Kehrle 6 – DS Mexiko-Stadt
 Stein, Rolf, L, 2912 Ocholt, Lindenstr. 6 – DS Mexiko-Stadt
 Paffenholm, Dieter, L, 5300 Bonn, Burbacher Str. 12 – DS Puebla/Mexiko

Allkämper, Dieter, Dr. StR, 4410 Warendorf, In de Brinke 5 – DS El Salvador
 Flohr, Horst, RL, 5448 Kastellaun, Schillerstr. 5 – DS El Salvador
 Bühler, Waldemar, OStR, 8990 Lindau, Kirchgasse 11 – DS Bogotá
 v. Ahnen, Wolf, L, 6719 Bischheim, An den Ziegeläckern 14 – DS Quito
 Frank, Edmund, StR, 8674 Naila, Am Hang 17 – DS Quito
 Hüglin, Willi, StD, 7570 Baden-Baden, Hafnerweg 15 – DS Quito
 Ries, Klaus, Dr. StD, 8011 Vaterstetten, Lannerweg 2 – DS Caracas
 Gross, Albrecht, StD, 4930 Detmold, Fichtenweg 24 – São Paulo
 Lehmann, Wolfgang, StR, 6149 Rimbach, Neumühlweg 14 – Ijuí/Brasilien

Australien und Neuseeland:

Volkers, Georg, OStR, 4442 Bentheim 1, Katthagen 91 – Wellington/Neuseeland

Aus aller Welt

Deutschland

Deutscher Jugendbuchpreis 1976

Mit Erlass des Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit vom 18. September 1975 wurden vier Preise in Höhe von je DM 7500 gestiftet. Von den Verlegern der Bundesrepublik, Österreichs und der Schweiz wurden 456 Kinder- und Jugendbücher eingereicht, die im Zeitraum zwischen dem 1. 1. 75 und 31. 12. 75 erstmalig erschienen sind.

Eine unabhängige Jury, die vom „Arbeitskreis für Jugendliteratur e. V.“ im Auftrag des Ministeriums eingesetzt wurde, entschied, daß folgende Bücher mit dem *Deutschen Jugendbuchpreis 1976* ausgezeichnet werden:

- „Heute wünsch ich mir ein Nilpferd“. Ein Bilderbuch von Wilhelm Schlote (Bild) und Elisabeth Borchers (Text). Insel Verlag, Frankfurt a. M.
- „Oma“. Ein Kinderbuch von Peter Härtling. Bilder von Ingrid Mizsenko. Verlag Beltz & Gelberg, Weinheim.
- „Die Wächter“. Ein Jugendroman von John Christopher. Aus dem Englischen von Johannes Piron. Georg Bitter Verlag, Recklinghausen.

☉ „Planet des Menschen“. Entwicklung und Zukunft der Erde. Ein Sachbuch von Theodor Dolezol. Ueberreuter Verlag, Wien und Heidelberg.

Der Arbeitskreis für Jugendliteratur e. V. veröffentlicht, wie in jedem Jahr, ein Verzeichnis der durch die Jury ausgewählten Bücher aus der eingereichten Verlagsproduktion.

Das Verzeichnis *Auswahl 1976 – Deutscher Jugendbuchpreis* ist zu beziehen beim Arbeitskreis für Jugendliteratur e. V., 8 München 22, Kaulbachstr. 40.

15. Didacta Hannover 7.–11. 3. 1977

Bundespräsident Walter Scheel hat sich bereit erklärt, die Schirmherrschaft über die nächste Großveranstaltung auf dem Messegelände in Hannover, die didacta '77 – Europäische Lehrmittelmesse, zu übernehmen. Sie findet statt von Montag bis Freitag, 7.–11. März 1977. Es ist die 15. didacta seit 1951, zugleich aber auch die 10. didacta in der Bundesrepublik und die 3. didacta (1968 und 1972) in Hannover.

Sonstige Länder

Deutsche Schule Helsinki

„Die gute Beherrschung der Muttersprache ist die wichtigste Grundlage jeder geistigen und sprachlichen Bildung“, heißt es in einer Information der Deutschen Schule über ihren neuen bilingualen Zweig. Zunächst also Festigung und Sicherheit in der Muttersprache, bevor eine Fremdsprache hinzutreten darf – dies ist die Richtlinie, nach der zum 1. August 1975 die erste Klasse 3 des neuen Zweiges eingerichtet wurde. Diese neunjährigen Schüler hatten zuvor zwei Jahre lang finnische Volksschulen besucht, sich ganz auf ihre Muttersprache konzentrieren und in ihr eine beträchtliche Sicherheit, auch schon im schriftlichen Gebrauch, erlangen können.

Das Interesse am bilingualen Zweig war groß; viel mehr Schüler meldeten sich, als wir aufnehmen konnten. Nicht minder groß waren die Erwartungen. Erfüllten sie sich, soweit man dies nach einem Schuljahr schon sagen kann? Die Kinder gewöhnten sich schnell an ihre neue Schule und wurden von ihren Kameraden hier voll akzeptiert. Sie wurden weiterhin in allen Fächern in finnischer Sprache unterrichtet und fühlten sich deshalb schnell bei uns zu Hause. Die erste Bekannt-

schaft mit der deutschen Sprache fiel ihnen nicht schwer; sieben Stunden in jeder Woche beschäftigten sie sich mit ihr und machten so gute Fortschritte, daß sie schon während des Schuljahres durch kleine Aufführungen und Unterrichtsdemonstrationen in deutscher Sprache hervortreten konnten. Das hier eingesetzte Unterrichtswerk „Vorwärts“ hat sich gut bewährt.

Eine so grundlegende Neuerung, hervorgegangen aus sprachpsychologischen Erkenntnissen, führt von selbst dazu, daß in diesem Jahr das Fach Deutsch im Mittelpunkt unserer pädagogischen Diskussion stand. Bei Beginn des Schuljahres besuchte ein Fachberater der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Herr Salm, die Schule, um mit uns in einem Intensivlehrgang Fragen des fremdsprachlichen Deutschunterrichts zu behandeln, bezogen sowohl auf den bilingualen Zweig als auch auf den gesamten Deutschunterricht unseres bisherigen Systems. Mit großem Interesse nahmen auch Lehrer der anderen Fächer an diesem Kurs teil; sie gewannen hierbei wertvolle Anregungen für die Auswahl eines sprachlich einfachen, doch inhaltlich anspruchsvollen Lehrmaterials für den deutschsprachigen Sachunterricht unserer Schule. – Einer der Höhepunkte des Schuljahres war die Tagung des finnischen Deutschlehrer-Verbandes in unserer Schule am 19. März 1976. Zweihundert Germanisten ließen sich über die Schule informieren, hospitierten am Vormittag in 33 Unterrichtsveranstaltungen und sahen am Nachmittag eine Inszenierung der Laienspielgruppe. – Einer unserer Deutschlehrer war im Berichtsjahr mit zwölf Stunden pro Woche im Rahmen der pädagogischen Verbindungsarbeit im Deutschunterricht von elf Oberschulen in Helsinki tätig.

Gegen Ende des Schuljahres war nochmals „Deutsch als Fachsprache“ Thema einer Studienwoche vom 10. bis 14. Mai 1976 mit Herrn Regierungsschuldirektor Thomas von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Stoff- und Lehrmittelauswahl, Didaktik und Progression der nichtsprachlichen Fächer wurden untersucht, wiederum für die jetzige und die zukünftige Struktur der Deutschen Schule. Unsere Schule nimmt damit aktiv an einer konzentrierten Entwicklungsarbeit der Zentralstelle teil.

Vierundzwanzig Abiturienten legten in diesem Jahr die deutsche Reifeprüfung für Auslandsschulen ab, dreiundzwanzig von ihnen außerdem das finnische Studentexamen. Die

mündliche Prüfung fand unter dem Vorsitz des Herrn Ltd. Regierungsschuldirektors Alsen am 7. und 8. Mai 1976 statt. – Hier ist aus dem Vorjahr nachzutragen, daß eine unserer Abiturientinnen aufgrund ihrer hervorragenden Leistungen durch eine finnische Tageszeitung zur besten Abiturientin Finnlands des Jahres 1975 gewählt wurde.

(Aus dem Bericht über das Schuljahr 1975–76)

Moskauer Deutsche Schule zwanzigjährig

Am Freitag, 25. Juni, beging die Schule der Moskauer Botschaft der Bundesrepublik ihr zwanzigjähriges Bestehen. In der Sowjethauptstadt leben heute nur wenige Westdeutsche, die die Wiedererrichtung der Botschaft und die fast gleichzeitige Gründung der Schule miterlebt haben.

Schon vor dem Kriege bestand an der Moskwa eine reichsdeutsche kleine Lehranstalt für die Kinder der Auslandsbeamten. Nach der Wiederaufnahme der diplomatischen Beziehungen warb der erste Botschafter Wilhelm Haas einige Lehrkräfte an. Im Hochparterre des vierzehnstöckigen Wohnhauses der Botschaft entstand zunächst eine „Zwergschule“. Die Zahl der Klassen und Lehrer vermehrte sich mit dem allmählichen Wachsen der deutschen Kolonie. Bald zog die Schule auch Kinder aus anderen Ländern an, aus Österreich, Holland, Schweden, Griechenland, der Türkei, selbst aus Ländern Südamerikas. Nach dem Moskauer Vertrag von 1970 vermehrte die Botschaft ihr Personal. Die Lufthansa und etwa vierzig Firmen eröffneten Vertretungen. Die Zahl der Schüler stieg auf mehr als achtzig, entsprechend wuchs der Lehrkörper.

Im Herbst 1975 war es endlich soweit, daß die Botschaft für die Schule eine Etage in einem sowjetischen Schulgebäude erhielt. Bei seinem Staatsbesuch stiftete Bundespräsident Scheel einen Teil des Mobiliars. Heute gilt die Schule als eine Lehranstalt, deren Auftrag darin besteht, Schülern aller Leistungsstufen bei der Rückkehr in die Heimat oder beim Übergang auf andere deutsche Auslandsschulen einen reibungslosen Anschluß zu ermöglichen.

Der Direktor ist Heinrich Brüggemann. Er war früher eine lange Zeit Leiter der deutschen Schule in Mailand. Für ihn bedeutet die jetzige Unterbringung der Schule gegenüber der amerikanischen Botschaft am Sadowaja-Ring nur eine Zwischenlösung. Die Planung sieht

ein Schulgebäude neben der deutschen Botschaft im Diplomatenviertel auf den Lenin-Hügeln vor.

Als Kuriosität sei erwähnt, daß die Schule zeitweise eine Art Zweigstelle in Tula einrichten mußte, wo vorübergehend viele deutsche Monteure und Techniker mit ihren Familien lebten, um dort eine Fabrik zu errichten. Ähnliches steht im Industriegebiet von Kursk bevor, wo der Bau des Stahlhüttenwerkes von Stary Oskol für einige Jahre die Anwesenheit von etwa 2500 Bundesbürgern erfordert. (FAZ – 26. 6. 76)

Deutsche Schule Genua

Im Schuljahr 1975/76 waren an Schule und Kindergarten 11 aus dem innerdeutschen Schuldienst beurlaubte Lehrkräfte, 12 deutschsprachige und 8 italienischsprachige Ortslehrkräfte beschäftigt. 81 Kinder besuchten den Kindergarten, 271 Jungen und Mädchen die vierklassige Grundschule und das neunklassige Gymnasium, davon 74 mit Deutsch als Muttersprache (27 %).

Unterrichtssprachen sind in allen Klassen Deutsch und Italienisch. Als Fremdsprachen treten ab Klasse 5 Englisch und ab Klasse 7 Latein dazu. Zur besonderen Förderung in der deutschen und der italienischen Sprache werden die Klasse 1 täglich zwei Stunden und die Klassen 2, 3, 4 und 5 täglich je eine Stunde in eine deutschsprachige und eine italienischsprachige Gruppe geteilt. Der Gruppenunterricht dient in Klasse 1 je zur Hälfte der Muttersprache und der Fremdsprache. In den Klassen 2 bis 5 ist er ganz der deutschen Sprache gewidmet.

Die Schüler der Klassen 12 und 13 konnten sich entscheiden für Physik oder politische Weltkunde, Musik oder/und Kunsterziehung. Im Fach Religion konnte entweder der Kursus „Stato e Chiesa“ oder der Kursus „Luthers ökumenische Bedeutung“ besucht werden. Alle 11 Prüflinge bestanden die diesjährige Reifeprüfung. Nachdem das Gesetz Nr. 1812 an vier deutschen Schulen in Italien die Anerkennung durch den italienischen Staat gebracht hatte, entfiel für die Abiturienten des Jahrgangs 1975 das sogenannte Privatistenexamen an einer italienischen Staatsschule. An seine Stelle trat ein Integrationsexamen in italienischer Sprache und Literatur über den Stoff des letzten Schuljahres. Die gleiche Regelung gilt für dieses Jahr. Künftig wird wahrscheinlich mit der Teilnahme eines ita-

lienischen Inspektors an unserer Reifeprüfung auch das Integrationsexamen entfallen.

(Aus dem Jahresbericht 1975–1976)

15 Jahre Deutsche Schule Bombay (1961–1976)

Schon im Jahre 1959 bestand der Wunsch, eine deutsche Schule in Bombay zu gründen. Das erste Dokument über die Gründungsabsichten ist datiert vom 2. April 1959. In einem Rundschreiben des damaligen Generalkonsuls Dr. H. Dietmar an alle deutschen Staatsangehörigen in Bombay sollte festgestellt werden, wer an der Gründung einer gutgeleiteten deutschen Schule in Indien interessiert ist. Es gab damals noch keine nicht-englischsprachige ausländische Schule in Bombay.

Am 21. Januar 1960 konnte ein vorbereitender Ausschuß gegründet werden, der als Hauptaufgabe die Gründung eines Deutschen Schulvereins vorbereiten sollte. Am 28. September 1960 fand die konstituierende Sitzung des Deutschen Schulvereins im Indo-German Social Centre statt. Erste Aufgabe des Gründungsvorstands unter Herrn Gräf war die Suche nach Schulräumen. Als Schulgebäude bot sich ein Wohnhaus auf dem Malabar Hill 27 Ridge Road (jetzt B. G. Kher Marg) an. Neben 4 großen Schulräumen blieb auch noch Platz für die Wohnungen des Schulleiters und der Kindergärtnerin.

Die von der Bundesrepublik Deutschland vermittelte Kindergärtnerin traf am 30. 12. 1960 in Bombay ein, und so konnte am 1. Februar 1961 zunächst der Kindergarten mit 15 Kindern eröffnet werden. Ebenfalls am 1. Februar 1961 wurde der Deutsche Schulverein in Bombay ins Vereinsregister aufgenommen. In Bombay wohnten zu der Zeit etwa 200 deutsche Familien.

Im April 1961 übernahm Herr Diehl die Leitung der Deutschen Schule. 1963 begann Herr Hermann als zweiter vom Auswärtigen Amt vermittelter Lehrer seinen Dienst an der Schule, die in den folgenden Jahren beständig wuchs. Im Januar 1966 wurden Deutschkurse für Ausländer eingerichtet; schon im folgenden Jahr konnten in 12 Kursen 223 Studierende unterrichtet werden. Die Schule war inzwischen bis zum 7. Schuljahr ausgebaut worden, und die Räumlichkeiten am Malabar Hill reichten nicht mehr aus.

Im März 1967 konnte in der damaligen War-den Road (heute B. Desai Road) ein Bunga-

low mit 14 Räumen und mit einem zum Meer liegenden Garten angemietet werden. Nach beträchtlichen Instandsetzungs- und Umbauarbeiten wurde die neue Schule am 11. Juli 1967 eröffnet. Da die Schülerzahl in den Klassen 8 bis 10 immer mehr abnahm, mußten die Klassen 9 und 10 abgebaut werden. Ein dritter vermittelter Lehrer wurde nach Ablauf seines Vertrags 1975 nicht mehr ersetzt.

Die Räumlichkeiten reichen für die gegenwärtige Schülerzahl (rund 100) voll aus. Durch die ständige Ergänzung des Lehr- und Lernmaterials durch Lehrmittelspenden der Bundesrepublik Deutschland und durch zahlreiche Spenden hiesiger Firmen ist die Grundlage für einen modernen Unterricht gewährleistet. Die Deutsche Schule Bombay, eine ausgesprochene Expertenschule, hat in der deutschsprachigen Kolonie einen festen Platz. So besuchen auch Freunde der Schule die zahlreichen Film- und Theateraufführungen, Hausmusikabende und andere kulturelle Veranstaltungen.

(Aus der Festschrift
„Deutsche Schule Bombay 1961–1976“)

Deutsche Schule Lagos (Nigeria)

Manche Schulen wachsen heimlich, andere geradezu unheimlich. Bei der DS Lagos ist beides der Fall. 1964 gegründet – der von Deutschen, Schweizern und Österreichern gegründete Schulverein besteht seit Januar 1963 –, wurde sie schon 1975 als „Deutsche Auslandsschule, die zur Schlußprüfung führt“, anerkannt und zählt jetzt rund 400 Schüler. Bis zur 7. Klasse ist die Schule heute zweizügig, wobei die nicht-deutschsprachigen Schüler – zur Zeit 10 – überhaupt nicht ins Gewicht fallen. Aus Raum-mangel mußte der Kindergarten aufgegeben werden, lediglich die Vorklassen sollen un-angetastet bleiben. Das 1966 eingeweihte Schulgebäude mußte seitdem fünfmal erwei-tert und eine Zweigstelle (Degema Close) ein-gerichtet werden. Nachdem nun auch im Musikzimmer eine Klasse unterrichtet wird, ist die Schule an die Grenze ihrer Ausdehnungsmöglichkeit vorgestoßen. Durch einen günstigen Pachtvertrag wurde der Schule ein Grundstück von etwa 34 000 m² zur Ver-fügung gestellt, das den Ansprüchen einer modernen Schule gerecht würde. Der Schul-vorstand bemüht sich zur Zeit um die Ge-nehmigungen der zuständigen nigerianischen Behörden zum Bau einer neuen Schule.

Die Bundesrepublik ist Nigerias größter Han-delspartner auf dem Kontinent. In Lagos, der

Hauptstadt eines ölfördernden Landes mit 63 (oder 80?) Millionen Einwohnern, expandierenden Handel und Industrie in einem Tempo, daß das Ausmaß kaum noch zu überblicken ist. Bedeutende deutsche Firmen arbeiten in Lagos, viele nichtdeutsche beschäftigen deutsche Fachkräfte und vertreten Produkte *made in Germany*. Immer neue Firmen werden gegründet, kaum noch jemand kennt sie alle. Aber immer wird die Frage gestellt: Ist eine deutsche Schule vorhanden? Werden die Kinder unserer Angestellten aufgenommen? (Bis jetzt noch: Ja!)

In einer geschmackvoll aufgemachten, reich bebilderten Broschüre stellt die Schule (Leiter: Hans-Henning von Münchow) ihre Probleme dar.

Neubau der DS Cali

Im Verlauf dieses Jahres fiel die endgültige Entscheidung über den Neubau der Deutschen Schule Cali in der Ciudad Jardín. Das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit in Bonn übernahm unser altes Schulgebäude und wird es der kolumbianischen Regierung zum Zweck der Errichtung eines Lehrerfortbildungszentrums schenken. Mit der von dem genannten Ministerium dem Schulverein zur Verfügung gestellten Summe muß spätestens bis zum 31. März 1977 der Neubau errichtet und der Umzug vollendet sein. Die entsprechenden Verträge wurden im Dezember 1975 unterzeichnet.

Bereits vor einigen Jahren hatte der Schulverein mit Hilfe von deutschen Geldern ein 40 000 qm großes Grundstück in der Ciudad Jardín im Süden Calis erworben. In diesem Jahr wurden aus eigenen Mitteln weitere 20 000 qm dazugekauft. Unter ständiger pädagogischer Beratung durch die Schulleitung wurde von dem in Cali ansässigen Architektenbüro Lago y Sáenz der Plan für eine auf 650 Schüler bemessene Schulanlage entworfen. Die Fläche von 60 000 qm erlaubte eine großzügige Planung mit Grünanlagen und Sportfeldern. Es war die Grundidee, nicht ein „Schulgebäude“ zu entwerfen, in dem ein „Schulbetrieb funktionieren“ kann, sondern ein Schuldorf, in dem sich Lehrer und Schüler zum Zweck des Lehrens und Lernens begegnen. In der neuen Schule wird man keine gewaltigen Gebäude mit eindrucksvollen Zement- und Glaswänden finden, sondern sehr viele kleine architektonische Einheiten und Gebäudegruppen, die durch Grünanlagen und

Plätze miteinander verbunden sind. Nicht die eigentliche Architektur wird der neuen Schule das Gepräge geben, sondern die Landschaft und die Vegetation. Alle Bauelemente sind sehr einfach gehalten. In einem Land, wo viele Schulen noch in Garagen untergebracht sind, vielleicht auf dem Land gelegentlich noch im Freien unterrichtet wird, ist eine luxuriöse Schulanlage unbedingt fehl am Platz.

Die verschiedenen Sektoren sind um einen großen Platz angeordnet, der für Sportveranstaltungen, große Treffen, Nationalfeiern, Feste usw. benutzt werden kann. Man betritt ihn durch das Verwaltungszentrum, das als einziges Gebäude zweistöckig ist. Zwischen Primaria- und Sekundariabereich ist das Gebäude mit naturwissenschaftlichen Labortorien, Werkräumen, Kinosaal, Musiksaal und Sprachlabor. Die Aula Maxima ist als eigene Einheit geplant und wird sich aus finanziellen Gründen voraussichtlich nicht in der ersten Bauphase verwirklichen lassen. In der Zwischenzeit kann die Sporthalle – der jedenfalls in der Anfangszeit fehlende Schwimmboden wird einen großen Nachteil gegenüber unserem jetzigen Gebäude bedeuten – zu den wenigen Großveranstaltungen verwendet werden. In unmittelbarem Anschluß an die Sporthalle sind eine Cafetería und ein großer Aufenthaltsraum geplant, wo sich die Schüler in der Mittagspause aufhalten können und wo ihnen ein Mittagessen angeboten wird. Ebenfalls an die Sporthalle schließen sich Fußballplatz, Leichtathletikanlagen und Schwimmbad an.

Es ist selbstverständlich, daß für das neue Schulgebäude auch zusätzliche Möbel notwendig sein werden. Auch zentral zu steuernde Rundsprechanlage und elektrische Klingel würden wohl kaum einen übertriebenen Luxus darstellen. Die Fachkollegen erarbeiteten mit Hilfe unserer Architekten genaue Zeichnungen der bevorzugten Möbel, von hiesigen Firmen wurden Kostenvoranschläge eingeholt. Beim Auswärtigen Amt in Deutschland wird ein Antrag auf Gewährung einer Sonderzuwendung für Möbel und elektrische Anlagen gestellt.

Niemand darf erwarten, daß ohne Eigenhilfe und allein mit Hilfe von deutschem Geld das derzeitige für uns viel zu eng gewordene Gebäude durch eine neue und sehr großzügig angelegte Schule ersetzt wird. Selbstverständlich wird auch von unserer Seite ein Beitrag erwartet. Der Schulverein hatte sich beim Erwerb des Geländes verpflichtet, die Kosten

für den Kindergarten selbst zu tragen. Darüber hinaus hat die Schulleitung unter Mitgliedern des Schulvereins, ehemaligen und derzeitigen Kollegen sowie Mitgliedern der deutschsprachigen Kolonien Calis, zahlungskräftigen Eltern, Freunden der Schule und ehemaligen Schülern eine Sammelaktion zum Bau eines Schwimmbads begonnen.

Das neue Schulgebäude ist für eine durchgehend zweizügige Sekundaria und eine nur noch einzügige Primaria geplant. Mit dieser Änderung in der Struktur der Schule wurde vor zwei Jahren begonnen, weshalb im laufenden Schuljahr bereits Kindergarten und Vorschule in ihrer Schülerzahl reduziert und umgekehrt schon zwei begabungsorientierte Sekundariaklassen eröffnet waren. Die Problematik der nur noch einzügigen Primaria liegt vor allem darin, daß sich aus ihr nur außerordentlich schwer eine tragfähige Sekundaria entwickeln läßt. In einer Stadt wie Cali wird der relativ hohe Prozentsatz von deutschsprachigen Kindern in der Primaria vor allem von Industrievertretern, Entwicklungshelfern, Entsandtkräften in erweitertem Sinn gestellt. In den meisten Fällen ziehen es diese Familien vor, nach Deutschland zurückzukehren, wenn die Kinder in die Oberstufe kommen. Die neuesten Schwierigkeiten in Deutschland bei der Berufsfindung – Numerus clausus an den Universitäten – werden diese Entwicklung noch fördern. Dann werden also mit der beginnenden Oberstufe diese Klassen stark reduziert, ohne daß aufgrund der fehlenden deutschen Sprachkenntnisse die Möglichkeit besteht, kolumbianische Kinder aufzunehmen. Hinzu kommt noch der natürliche Rückgang der Schülerzahl in einer Gruppe im Verlauf der gesamten Schulzeit durch Nichterreichung des Klassenziels oder Änderung des Wohnsitzes auch kolumbianischer Familien. Andererseits kann es sich die Schule aus finanziellen Gründen nicht leisten, eine Oberstufe mit nur 10–12 Schülern pro Gruppe zu unterhalten. Auch pädagogisch sind zu kleine Gruppen nicht unbedingt sinnvoll, fehlt dann doch jede Möglichkeit zur Bildung von Neigungsgruppen, wie sie beispielsweise in diesem Jahr in den musischen Fächern der Oberstufe angeboten wurden. Dieser Entwicklung kann – behält man die einzügige Primaria bei – nur sehr bedingt entgegengetreten werden. So wurde von uns in diesem Jahr der Test- und Auswahlprozeß vom Kindergarten (3 Gruppen zu 20 Schülern) zur 1. Primariaklasse (1 Gruppe mit 35–40 Schülern) sehr streng ge-

handhabt. Im kommenden Jahr wird außerdem die 1. Primariaklasse sehr stark sein, damit wir ein „Polster“ für den späteren natürlichen Abgang haben.

Auch in diesem Jahr wurde wieder eine begabungsorientierte 1. Sekundariaklasse eröffnet. Schulen im Einzugsbereich unserer Busse wurden gebeten, begabte Schüler zu einem mehrwöchigen Probeunterricht zu schicken. Dem Unterricht in Spanisch, Mathematik und Deutsch wurde ein in den Staaten und in Deutschland entwickelter Intelligenztest hinzugefügt. Von 55 teilnehmenden Schülern konnten 18 in die 1. Sekundariaklasse aufgenommen werden. (Der Rest der Klasse wurde von eigenen Schülern unserer noch zweizügigen Primaria gestellt.) Die damit verbundene soziale Öffnung und die Gewährung von Stipendien entspricht der kolumbianischen Gesetzgebung, die einen bestimmten Prozentsatz von Stipendien vorschreibt, damit die Schule das Recht erhält, ihre Schulgelder der ständigen Geldentwertung anzupassen. Um diesen Prozentsatz zu erfüllen, haben wir zusätzlich eine bestimmte Zahl von Stipendien an eine von der deutschsprachigen Kolonie in Zusammenarbeit mit den beiden Kirchen unterhaltene Schule in einem Randbezirk Calis abgeordnet. – Unsere nun zweijährigen Erfahrungen mit der neuen Sekundarstufe sind durchaus nicht nur positiv. Nicht nur die Begabung ist für die Bewährung der Schüler entscheidend, sondern auch die Mitarbeit durch das Elternhaus. Einige der neuen Schüler werden kaum an unserer Schule das Abitur erreichen. Es ist aber sehr erfreulich, daß ein Schüler der neuen Sekundarstufe im vergangenen Jahr nicht nur das beste Zeugnis der Oberstufe insgesamt, sondern auch die beste Note im Fach Deutsch seines Jahrgangs erhielt.

(Aus dem Bericht über das Schuljahr 1975–76)

Deutsches Pädagogisches Seminar Buenos Aires

Studentenaustausch mit Paraguay

Seit einigen Jahren pflegt das Seminar Kontakte mit dem Pädagogischen Seminar Fildelfia im paraguayischen Chaco. Diese Kontakte sind für die beiden Seminare in mehrfacher Hinsicht interessant. Zunächst einmal findet ein fruchtbarer Erfahrungsaustausch zwischen den beiden einzigen deutschen Lehrerbildungsanstalten in Südamerika statt. Da die Studenten in Buenos Aires ihre Erfahrungen in

der Großstadt sammeln, ergibt sich für sie die Möglichkeit, in Paraguay das Landschulwesen zu studieren. Das Umgekehrte trifft für die paraguayischen Studenten zu. Auf diese Weise kam ein Studentenaustausch zwischen beiden Seminaren zustande. Vom 11. bis 17. Mai 1975 besuchten 8 Studenten des Seminars Filadelfia mit ihrem Dozenten, Herrn Kalisch, das Seminar Buenos Aires. Sie lernten die argentinisch-deutschen Schulen in Buenos Aires kennen, nahmen an der Schulpraxis ihrer hiesigen Kollegen teil, wurden in die Arbeit des Seminars Buenos Aires eingeführt. Anlässlich des Besuches hielt Herr Oskar Kalisch einen sehr gut besuchten Vortrag über das Thema „Indianer und Deutsche im paraguayischen Chaco“. Den Gegenbesuch machten die Studenten des Seminars Buenos Aires in Filadelfia. 17 Studenten und 3 Dozenten unternahmen die 1800 km lange Reise. Im Mittelpunkt des Aufenthaltes in Filadelfia standen Besuche der Schulen und des Seminars. Neben den 20 deutschen Schulen wurde eine Anzahl von Indianerschulen besucht, die von den Mennoniten betreut werden. Es zeigte sich, daß die Struktur des Seminars Filadelfia als Bilingüe-Seminar viele Ähnlichkeiten mit der Struktur des Seminars Buenos Aires aufweist. Die Bildungsarbeit der Mennoniten war für die Studenten sehr eindrucksvoll. Darüber hinaus konnten die Studenten eine Reihe von Kenntnissen zu geographischen und sozialen Fragen im Zusammenhang mit der Koloniarbeit erwerben. Herr Graffmann hielt vor den Lehrern der Kolonie einen Vortrag über „Gruppenarbeit im Lernprozeß“. Anlässlich der Jahresabschlußfeier des Deutschen Pädagogischen Seminars Buenos Aires wurde die Quintessenz aus den Erfahrungen der Reise gezogen. Die Studenten stellten vor einem interessierten Zuhörerkreis die Entwicklung der Mennonitenkolonie, die Bildungsarbeit innerhalb der Kolonie und die Bildungsarbeit bei den Indianern dar.

(Aus dem Jahresbericht 1975)

Buchbesprechungen

Workshop Schulpädagogik. Materialien 10:
Adolf Messer / Josef Schneider / Theo Spiering: Planungsaufgabe Unterricht.
 Otto Maier Verlag, Ravensburg ²1975.
 64 S., kart. DM 5,50.

Die Hefte 1—5 der Reihe „Workshop Schulpädagogik“ wurden in 12/74 besprochen. Die Erstauflage der Materialien (10 000 Exemplare) war schon nach fünf Monaten vergriffen: ein Beweis für die anerkennende Aufnahme, die diese Sammlung gefunden hat. Die Verfasser bieten nun in Heft 10 Problemfelder der Unterrichtsplanung und Wege der Unterrichtsvorbereitung. Sie gehen davon aus, daß „die Fähigkeit zur Unterrichtsplanung zu den entscheidenden Qualifikationen des Lehrberufs gehört“. Im Teil A werden zunächst einige beispielhafte planungsrelevante Unterrichtstheorien der Gegenwart herausgestellt. Den Textauszügen ist jeweils eine kurze Stellungnahme angeschlossen, die Vorzüge und Nachteile des betreffenden Verfahrens umreißt. Im Teil B werden exemplarisch Wege zur Durchführung von Planungsmaßnahmen aufgezeigt: wie ein langfristiger Arbeitsplan (Stoffverteilungsplan) erstellt wird, wie Unterrichtseinheiten ausgearbeitet und die einzelnen Unterrichtsstunden vorbereitet werden — alles übersichtlich und eingehend dargestellt an der Lehraufgabe „Wohnen“. Die didaktische Aufarbeitung der Materialien durch Fragen, Arbeitsanweisungen und kurzgefaßte terminologische Erläuterungen erleichtert dem Leser das Verständnis der Texte und macht ihm auch übergreifende Zusammenhänge sichtbar. Ein reichhaltiges Literaturverzeichnis und ein Glossar weisen auf die notwendige vertiefende Beschäftigung mit den angesprochenen Themen hin.

A. Wehmeyer

Paul Heinz Linckens: Raketenphysik im Unterricht. Der Raketenantrieb als Unterrichtsgegenstand der Sekundarstufe I (Unterrichtshilfen Naturwissenschaften, hrsg. von Prof. Dr. Hans Mothes, Göttingen). Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1974. 206 S., DIN A 5, 78 Abb., kart. DM 22,— (Best.-Nr. 4200).

Dieses Buch ist der erste Band einer neuen Schriftenreihe unter dem Thema „Unterrichtshilfen Naturwissenschaften“, in der umfangreichere Beiträge zu zeitnahen Themen des naturwissenschaftlichen Unterrichts behandelt werden. In ihr sollen nicht nur Inhalte aus engeren Bereichen der Physik, Chemie und Biologie dargestellt werden, sondern auch fachübergreifende, deren Probleme Gegenstand mehrerer naturwissenschaftlicher Fächer sind. Die Schriftenreihe wendet sich vorwiegend an die Lehrer der Haupt- und Realschulen, aber auch an die Studenten der naturwissenschaftlichen Fächer, die sich um die didaktische Auseinandersetzung mit bestimmten zeitnahen fachlichen Problemen bemühen. Da in diesen Schriften besonderer Wert auf solche Veröffentlichungen gelegt wird, die aus der Unterrichtspraxis erwachsen, spielen die didaktische Begründung des Themas und die methodischen Überlegungen eine wesentliche Rolle. Die Darstellung des Raketenantriebs in Versuchen, wie sie im vorliegenden Band in Text und Bild wiedergegeben werden, entspricht im wesentlichen dem Vorgehen des Verfassers in einer Arbeitsgemeinschaft mit Hauptschülern des 8. und 9. Schuljahres. Da über die Darstellung des Raketenantriebs hinaus vor allem auch von der Arbeit im Vorfeld des Unterrichts berichtet werden soll, gibt der Autor eine detaillierte Analyse des Themas mit Hilfe von Klafkis Konzept der fünf didaktischen Grundfragen. Da der Verfasser erfolglos nach einer befriedigenden Sachanalyse des Raketenantriebs suchte, hat er selbst eine Analyse betrieben und sie im ersten Teil dieser Arbeit dargestellt. Im zweiten Teil geht er den vier didaktischen Fragen nach der erschließenden Wirkung, der Gegenwartsbedeutung, der Zukunftsbedeutung und der Struktur dieses Unterrichtsgegenstandes nach. Im dritten Teil der Arbeit gibt er schließlich eine konkrete Antwort auf die fünfte didaktische Grundfrage. In diesem Teil wird von der verwirklichten Darstellung des Raketenantriebs in Schulversuchen gesprochen, wie der Verfasser sie aufgrund

der physikalischen und didaktischen Analyse entwickelt hat. Ein ausführliches Medienverzeichnis, das neben der einschlägigen Literatur auch über das auf dem Markt befindliche Bildmaterial, wie Papierdrucke, Dias, Filme, Arbeitstransparente, und die Modelle als maßstabgerechte Gestaltmodelle und kinetische Antriebsmodelle informiert, beschließt den Band, der allen Physiklehrern bestens empfohlen werden kann. Wegen der durchgeführten physikalischen Analyse und der didaktischen Analyse gewinnt der Band auch Bedeutung für diejenigen Physiklehrer, die den Raketenantrieb nicht als Unterrichtsgegenstände vorgesehen haben.

H.-G. Becker

Hans Mothes / Martin Ledig: Chemie II in Unterrichtsbeispielen. Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1975. DIN A 5, 250 S. mit 104 Abb., kart. DM 22,— (Bestellnr. 4011).

Der erste Band dieser auf drei Teile angelegten Unterrichtsbeispiele wurde in 7-8/72 besprochen. Chemie II behandelt nur 3 Themen: I. Natur- und Chemiefasern; II. Das Färben von Textilien; III. Vollsynthetische Kunststoffe. Im Vorwort schreiben die Autoren: „Das umfangreiche Stoffangebot wird besonders dann willkommen sein, wenn sich Schülerarbeitsgemeinschaften mit den Themen dieses Buches befassen.“ Der Rezensent muß diesen Hinweis nachhaltig unterstreichen — nur wenige grundlegende Beispiele der einzelnen Kapitel eignen sich für einen allgemeinen Chemieunterricht. Die Gliederung des Buches ist übersichtlich. Die Einzelthemen beginnen mit einer Problemstellung; es folgen Auftrag und Versuch mit evtl. Hinweisen; das Arbeits-(Denk-)Ergebnis wird jeweils festgehalten („Erkenntnis“). Die ausgewählten Versuche bieten keine Schwierigkeiten und sind i. a. mit den in der Schule vorhandenen Geräten und Chemikalien durchführbar. Auf die Gefährlichkeit von Substanzen und Reaktionen haben die Autoren hingewiesen. Es empfiehlt sich eine genaue Beachtung dieser Anmerkungen. Der Schwierigkeitsgrad der Inhalte ist sehr verschieden, wenn man etwa die Kapitel „Fasern“ mit jenen der „Kunststoffe“ vergleicht. Nicht verständlich ist dem Rezensenten das Einbeziehen des Webens in ein Chemiewerk. Das Thema wird immerhin auf 25 von insgesamt 250 Seiten abgehandelt! In diesem

Zusammenhang stellt sich auch die Frage nach der richtigen Titelwahl für das Buch. Ein Untertitel hätte die inhaltliche Begrenzung und die Arbeitsrichtung deutlich gemacht und falsche Vorstellungen von vornherein ausgeschlossen. Dem Lehrer, der unter genauer Kenntnis der gegebenen Möglichkeiten das Buch für seine Unterrichtsarbeit heranzieht, kann es brauchbare Hilfe bieten. N. Herrmann

Grundfolien für den Physik-Unterricht (Aulis-Transparent). Bearbeitet von Oberstudienrat *Dietrich Schiedermann*. Aulis Verlag Deubner & Co., Köln o. J. (1975). 8 Folien in einer Mappe, DIN A 4, DM 24,—; Einzelfolie DM 3,80 (Best.-Nr. der kompletten Serie: 8301).

Der zeitgemäße Unterricht geht mehr und mehr dazu über, Overhead-Projektoren einzusetzen. Die Vorteile des Arbeitens an solchen Projektoren sind hinreichend bekannt. Innerhalb seiner Projektgruppe „Aulis-Transparent“ legt der Aulis-Verlag die Serie „Grundfolien für den Physikunterricht“ vor, die aus 8 Folien besteht. Bei der experimentellen Herleitung einer physikalischen Gesetzmäßigkeit ist es fast immer erforderlich, eine Tabelle aufzustellen und ein Diagramm zu zeichnen. Die vorliegende Serie soll dazu dienen, den damit verbundenen Zeitaufwand weitgehend zu verringern, die Übersichtlichkeit und Genauigkeit zu erhöhen und die Möglichkeit zu schaffen, die Versuchsergebnisse für den weiteren Unterrichtsverlauf festzuhalten. Die Tabellen in Kurzform und Langform ermöglichen auch umfangreichere, rechnerische Auswertung der Messungen. Weitere Folienblätter enthalten Gitternetze in Einteilungen, die für die Schulphysik wichtig sind. Zur weitgehenden Anpassung an das jeweilige physikalische Problem wurde auf die Angabe von Zahlenwerten, Koordinatenachsen u. a. verzichtet. Die 6 Netze sind: ein doppelt-lineares Netz, ein Millimeternetz, ein einfach-quadratisches Netz, ein einfach-logarithmisches Netz, ein doppelt-logarithmisches Netz und ein Polarkoordinatennetz. Die Grundfolien können unter das zu beschreibende Transparent gelegt, aber auch direkt mit wasserlöslichem Filzschreiber beschriftet werden. Die Grundfolien stellen eine sehr praktische und erfreuliche Handreichung für den Physikunterricht dar. H.-G. Becker

Zeitschriftenschau

Restauration in der Pädagogik?

(Pädagogische Welt, Heft 7/76, Auer, Donauwörth)

Warum sollte es in der Pädagogik und im Schulwesen anders sein als in der Geschichte der Völker und Kulturen? Nirgends gibt es, sehen wir einmal von dem Sonderfall der Naturwissenschaften und der Technik ab, einen einigermaßen linearen Aufstieg, sondern immer nur einen Wechsel, ein Auf und Ab zwischen Fortschritt und Beharrung, Revolution und Restauration, Progression, Stagnation und Reaktion.

Haben wir uns, müde gerieben an allen Bemühungen um Fortschritt, parallel zur modischen Neigung zur Nostalgie, in unserem pädagogischen Bemühen auf eine gewisse Restauration zurückgezogen? Manche Zeichen deuten in diese Richtung: eine weit verbreitete Reserve gegenüber der Curriculum- und Lernzielsdiskussion, wachsendes Mißtrauen gegen die sog. Verwissenschaftlichung, Sorge vor Überforderung der Schüler, Abklingen des Vertrauens auf programmierten Unterricht, Zurückhaltung in der Verwendung technischer Medien, Zweifel an der Effizienz rein organisatorischer Veränderungen und anderes mehr. Die Formulierung älterer Anschauungen wird allerdings nur mit Zurückhaltung betrieben. Auf den tradierten Wortschatz mit Begriffen wie „erziehender Unterricht“, „Kindgemäßheit“, „Wertorientierung“, „Heimatgebundenheit“, „Gemütsbildung“, „Erlebnis“, „Ganzheit“ will niemand gerne zurückgreifen, wenn auch ähnliche Tendenzen zu erkennen sind, aber der heute in der Pädagogik geübte Sprachgebrauch, angereichert vor allem am Modell der Sozialwissenschaften und der Psychologie, stellt sich – wenigstens zunächst – tradierten Intentionen nur widerwillig.

Die Situation der einzelnen Lehrer, vor allem jener, die in der Schultube permanent mit der Wirklichkeit konfrontiert werden, ist nicht einfach. Wenn der verführerische Glanz fortschrittlicher Zukunftspläne und großer Hoffnungen verblaßt, so sollen an deren Stelle nicht Müdigkeit, Resignation oder gar Reaktion treten. Ohne auf einzelne Tendenzen einzugehen, ist gerade jetzt zu betonen, wie das Bemühen um eine Haltung notwendig ist, die der Gegenwart, der Zukunft wie der Vergan-

genheit gerecht werden will. Helmut Zöpfel hat eine solche Haltung mit Recht als „kritisches Ja“ bezeichnet. Weder das Alte noch das Neue schmähen – das scheint unsere Aufgabe zu sein, wobei es jeweils darum geht, das Beste und Mögliche zu behalten.

Eine Erinnerung soll nicht verschwiegen werden. Zwar stehen die führenden Pädagogen des 18. und 19. Jahrhunderts mit geziemendem Abstand in Ehren. Aber die Wortführer der Pädagogik im 20. Jahrhundert, allen voran Eduard Spranger, Georg Kerschensteiner, Aloys Fischer, werden, wenn wir von wissenschaftlichen Sonderarbeiten absehen, mehr oder minder verschwiegen. So bedenklich dieser Sachverhalt ist, so wollen wir andernteils nicht jene Einsichten und Erfahrungen nun unsererseits auf die Seite legen, welche die Pädagogik von heute uns bietet, insbesondere die Ergeb-

nisse der Sozial-, Lern- und Tiefenpsychologie, die strafferen und zukunftsorientierten Aspekte der Curriculumtheorie, die helfenden Einsichten der Unterrichtsforschung, das bessere Selbstverständnis des Lehrers und manches mehr.

Kopp

Anschriften der Mitarbeiter

Ministerialrat Dr. Pius Wolter, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Salvatorstraße 2, 8000 München 2. – Ernst Hertell, 433 Joseph Bosman St., Silverton 0184 (Südafrika). – Friedrich Pfeiffer, Deutsche Schule, Apartado (01) 183, San Salvador (El Salvador). – Eberhard Haar, Schloßplatz 1, 8602 Stegaurach. – Klaus Weist, Istanbul, Erkek Lisesi, Türk ocagi Sok. 4, Istanbul-Cagaloglu (Türkei).

Übersicht macht's Lernen leichter

Die deutsche Grammatik auf
10 Tafeln DIN-A 2 DM 30,—
10 Folien DIN-A 4 DM 40,—
(mit dem Recht auf Nachdruck)

zum Wiederholen und Vertiefen

1. Die 10 Wortarten 2. Zeitwort
3. Hauptwort/Eigenschaftswort
4. Fürwort/Zahlwort/Artikel
5. Partikel 6. Die 5 Satzteile
7. Der Satz 8+9. Groß- und Kleinschreibung 10. Grundbegriffe der Grammatik lt. u. dt.

Bestellungen an:
BEV, Redaktion Unterrichtsmedien
85 Nürnberg, Brehmstr. 4

Bayerischer Elternverband

Neuerscheinung für Deutschlehrer und Germanisten:

Gerhard Kaufmann

Die indirekte Rede und mit ihr konkurrierende Formen der Redeerwähnung

208 Seiten, kart. DM 16,—, Hueber-Nr. 6788
(Heutiges Deutsch — Reihe III: Linguistisch-didaktische Untersuchungen des Goethe-Instituts, Band 1)

Isprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag
Krausstraße 30
D-8045 Ismaning/München

**BHW: Die Bausparkasse, die es
ihren Kunden leichter macht.**

Deutschlands öffentlicher Dienst gehört ins BHW!

Beamte, Angestellte und
Arbeiter des öffentlichen
Dienstes haben beim

BHW Vorteile, die es sonst
nirgendwo gibt.
Fragen Sie danach!

BHW die Bausparkasse für
Deutschlands öffentlichen
Dienst • 325 Hameln

neu bei hueber

Diese kontrastive zweisprachige Lern-
grammatik kann zu der Einführung in
die moderne deutsche Umgangssprache
„Deutsch 2000“ oder lehrbuchunabhän-
gig eingesetzt werden. Die grammati-
schen Formen werden mit Beispielen
belegt, der Gebrauch wird kurz um-
rissen.

Grammatica del tedesco contemporaneo
von Renate Luscher u. Roland Schäpers
Übersetzt und bearbeitet von M. Cristina
Quarantelli-Colajanni
288 Seiten, kart. DM 18,-,
Hueber-Nr. 5.1180

Zum gleichen Preis ist lieferbar:
Modern Tysk Grammatik
(Hueber-Nr. 17.1180)

sprachen der welt
hueber

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

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

Arbeitshefte zum Sprachvergleich

Udo Figge und Mario de Matteis

Italienisch - Deutsch

128 Seiten, DM 14,—
ISBN 3 590 14608 7

Hans Eideneier

Griechisch - Deutsch

84 Seiten, DM 12,—
ISBN 3 590 14609 5

Nükhet Cimilli und Klaus Liebe-Harkort

Türkisch - Deutsch

132 Seiten, DM 14,—
ISBN 3 590 14610 9

Im Rahmen des ALFA-Projektes wurden kontrastive Sprachvergleiche (Grundwortschatz, Elementargrammatik) mit Schwerpunkt auf den für ausländische Arbeitnehmer zentralen Lebensbereichen erarbeitet. Sie bilden Basismaterial für die selbständige Planung von Unterricht an Schulen/Klassen für Gastarbeiterkinder, für die Fortbildung von Lehrern, die ausländische Kinder in ihren Klassen haben und hochschuldidaktische Veranstaltungen im Bereich der kontrastiven Linguistik und Didaktik.

Schwann

Postfach 7640 · 4000 Düsseldorf 1

Der Tradition verbunden,
der Moderne
aufgeschlossen –
der

Echtermeyer

*Die deutsche Anthologie
für Schule und Familie –
als Prüfungsexemplar
für deutsche Lehrer im
Ausland.*

Bestellabschnitt

Ich bestelle hiermit beim
August Bagel Verlag,
Postf. 1520, D-4000 Düsseldorf 1

1 Prüfungsexemplar

**Echtermeyer/von Wiese
Deutsche Gedichte**

752 Seiten, Inhaltsverzeichnis,
Kleine Bibliographie, Register der
Interpretationen, Quellennach-
weise der neueren Autoren,
Verzeichnis der Dichter, alpha-
betisches Verzeichnis der Ge-
dichtanfänge und -überschriften.

**Vorzugspreis für Prüfungs-
exemplare DM 9,90 + Porto**
(statt DM 14,80)

Absender:

Name: _____

Schuladresse: _____

Straße _____

Ort: _____

Staat: _____

*Klassensätze bestellen Sie bitte
über Ihre Buchhandlung.*

Heinevetter

Der Schüler arbeitet selbständig und wird automa-
tisch kontrolliert von Heinevetters KONTROLLFIX DBP
Im Karton mit neuartigem Klemmeffekt zum Vorsor-
tieren 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	7/8	418	6,60
	Biologie	5/6	419	5,60
	Biologie	7/8	420	5,60

VERLAG OTTO HEINEVETTER - HAMBURG 76

Im Spiegel der Presse Band 2

Texte aus westdeutschen Wochenzeitingen,
Illustrierten und Magazinen mit einer Einfüh-
rung in das Pressewesen der Bundesrepublik
Deutschland.

Ein Lese- und Übungsbuch für Fortgeschrit-
tene von Albert und Edith Schmitz
ca. 104 Seiten, mit Abbildungen,
kart. ca. DM 9,—, Hueber-Nr. 1247

19 Publikationen werden mit je einem Artikel
vorgestellt und durch Hintergrundinformatio-
nen gekennzeichnet. Es folgen dann jeweils
Fragen zum Text, Hinweise auf moderne
Diskussionsthemen und Sprachübungen (mit
Schlüssel).

sprachen der welt

hueber

Max Hueber Verlag

Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute
und Fremdspracheninstitute (AKS)

Gesellschaft für Angewandte Linguistik e. V. (GAL)

Forschungsregister IV zur Angewandten Sprach- wissenschaft und zur Sprachlehr- und -lernforschung

Bearbeitet von Ulrich Dausendschön, Ulrich Halfmann,
Heiner Hülsmann und Ulla Stiernskog

VI/349 Seiten. Broschiert DM 9,-

Die bisherigen Bemühungen um eine Theoriebildung sowohl der Angewandten Sprachwissenschaft als auch der Sprachlehr- und -lernforschung machen deutlich, daß die beiden Disziplinen wissenschaftstheoretisch durchaus noch nicht in einem völlig ausdiskutierten Verhältnis zueinander stehen. Es gibt auch Hinweise dafür, daß das Selbstverständnis von Angewandter Sprachwissenschaft und das der Sprachlehr- und -lernforschung eine nur vorläufige Trennung der beiden Wissenschaften für den Gegenstandsbereich des durch Unterricht gesteuerten Lehrens und Lernens von Sprachen sinnvoll macht. Dadurch erklärt sich die Zweiteilung dieses Registers. Es wird als gemeinsame Publikation des AKS und der GAL vorgelegt.

Bitte fordern Sie weitere Informationen und unseren
Gesamtkatalog an.



JULIUS GROOS VERLAG

Postfach 102423 · 6900 Heidelberg 1

CIVITAS — Jahrbuch für Sozialwissenschaften

Vierzehnter Band 1975

Herausgegeben
von der Görresgesellschaft
in Verbindung mit Jean-Yves Calvez, Paris; Josef Kardinal Höffner, Köln; Werner Mahr, München; Hans Maier, München; Paul Mikat, Bochum; Ludwig Neundörfer, Frankfurt.

Schriftleitung: Bernhard Vogel, Peter Molt, Peter Haungs, Heinrich Krauss, J. Heinz Müller.

1976, ca. 320 Seiten. Ln. ca. 48,50 DM

Inhalt:

Hans Maier, Josef Görres – Leben und Werk · Alexander Hollerbach/Günter Laudahn, Der katholische Juristenverein · Alois Hahn, Ist die Bundesrepublik Deutschland eine Leistungsgesellschaft? · Heinz Rausch, Ein neuer Phönix aus der Asche? Bemerkungen zur formalisierten Koalitionstheorie · Hans Fenske, Radikale im öffentlichen Dienst. Drei Kapitel zur Geschichte des Problems in Deutschland · Dieter Weingärtner, Reformideologie und Bildungspolitik. Fünf Jahre »Bildungsbericht 70« der Bundesregierung · Alfons Otto Schorb, Infrastrukturplanung als zukünftige Form der Bildungsplanung? · Raimund Ritter, Empirische Daten zur Infrastruktur des Schulwesens in Bayern · Bernhard Sutor, Legitimationsprobleme politischer Bildung · Claus D. Kernig, Voraussetzungen und Konsequenzen der sowjetisch-chinesischen Auseinandersetzung · Klaus Landfried, Humanisierung der Arbeitswelt · Paul Becher, Der »Katholische Arbeitskreis Entwicklung und Frieden« · Alfons Otto Schorb, Das schwedische Modell und die deutsche Bildungsreform · Jörg Müller-Volbehr, Der gegenwärtige Diskussionsstand im Staatskirchenrecht der Bundesrepublik Deutschland · J. Heinz Müller, Neuerscheinungen aus dem Bereich der katholischen Soziallehre.

GRÜNEWALD

Themen früherer Bände

Die konservative Weigerung konservativ zu sein (XIII) · Mitbestimmung in der Schule · Deutschunterricht – ein Politikum (XII) · Raumordnungspolitik in der Marktwirtschaft (XI) · Dritte Welt und Imperialismus theorie (X) · Was heißt »katholisch« in der katholisch-sozialen Bildung? (IX) · Die Wirtschaftspolitik der Großen Koalition (VIII)

**Alle bisher
erschiedenen
Bände sind noch
lieferbar.**

**Matthias-
Grünwald-
Verlag
Mainz**

Wichtige Grundlagen für den deutschen Lehrer im Ausland

Der Hueber-Holzmann Verlag veröffentlicht zwei neue Lehrwerke für den Gebrauch an Gymnasien:

F. Novak

Psychologie 1

Grundwissen Verhalten - Methoden - Theorien
304 Seiten, kart., DM 22,-, Verlags-Nr. 96-3821

Pädagogik 1

Grundwissen Probleme - Theorien - Anwendung
270 Seiten, kart., DM 22,-, Verlags-Nr. 96-3823

Bei beiden Lehrwerken handelt es sich um jeweils zweibändige grundlegende Einführungen, die speziell für Schüler im Bereich der Sekundarstufe II des allgemeinbildenden Schulwesens konzipiert und entsprechend methodisch-didaktisch aufbereitet sind. Die Theorieteile werden durch zahlreiche und unterschiedliche Übungsformen aufgelockert; das Ziel eines diskussionsintensiven Unterrichts kann auf der Grundlage der Lehrwerke ausgezeichnet erreicht werden. Übersichtlichkeit und das Hinführen auf die jeweils wesentlichen Sachverhalte kennzeichnen den Typ dieser neuen, modernen Unterrichtswerke.

Die jeweiligen zweiten Bände erscheinen im Frühjahr 1977:

Psychologie 2

Aufbauwissen Entwicklung - Kommunikation - Einstellung
Verlags-Nr. 96-3822

Pädagogik 2

Aufbauwissen Erziehverhalten - Sozial- und Sonderpädagogik - Medienpädagogik
Verlags-Nr. 96-3824



Hueber-Holzmann, Pädagogischer Verlag, Krausstraße 30
D-8045 Ismaning/München, Telefon (0 89) 9 62 31

Deutsch x 3

Übungsbuch II

von Heinz Griesbach

128 Seiten, Format 14,0 x 20,5 cm, DM 7,80, Bestell-Nr. 49 651

Mit dem Erscheinen des Übungsbuchs II, dem Lehrerheft II und den ersten Glossaren zur Lernstufe II ist nun der gesamte Stoffplan erfüllt, der den Anforderungen für das Zertifikat „Deutsch als Fremdsprache“ zugrunde liegt.

Übungsbuch II:

- Übungsbuch mit Wiederholungsgrammatik
- Vollintegriertes, ausführliches Übungsmaterial zu jeder Lektion des Lernbuchs II
- Umfassende Darstellung der Morphologie des Deutschen und der Grundmuster des Satzbaus
- „Deutsche Grammatik“, „kurz und bündig“ und „Satzbausteine im Anhang“

Zur **LERNSTUFE II** sind bisher erschienen: **Lernbuch**, 128 Seiten zweifarbig illustriert, DM 7,80 (49 601). **Lehrerheft**, 72 Seiten, DM 3,80 (49 606). **Glossare**, 64 Seiten, je DM 4,80 Englisch (49 611), Französisch (49 612), Spanisch (49 613). **Lösungsheft**, 56 Seiten, DM 4,80 (49 641). **Übungsbuch**, 128 Seiten, DM 7,80 (49 651).

In den nächsten Monaten werden zur Lernstufe II weiterhin erscheinen: **Sprechübungen**, **Gesprächsbuch**, **Lesehefte**, Bild- und Tonmaterialien. **LERNSTUFE III** erscheint ab Herbst 1976

Lehrer, die „DEUTSCH x 3“ von Heinz Griesbach noch nicht kennen, erhalten Prüfstücke sowie die „Lehrerinformation“ von der Schulabteilung des Verlages, Postfach 40 11 20, 8000 München 40.

Langenscheidt Verlag

BERLIN · MÜNCHEN · WIEN · ZÜRICH

Die Phantasie an die Macht!

J.R.R. TOLKIEN DER HERR DER RINGE

Aus dem Englischen von
Margaret Carroux
Wohlfeile kartonierte Ausgabe.
Drei Bände im Schuber. 1257 Seiten.
39,80 DM. ISBN 3-12-908000-7
Leinenausgabe: Jeder Band 36,50 DM

J.R.R. Tolkien Fabelhafte Geschichten

Bauer Giles von Ham
Der Schmied von Großholzigen
Blatt von Tüftler.
Aus dem Englischen von Karl A. Klewer,
Angela Uthe-Spencker und
Margaret Carroux
160 Seiten. Pappband im Schuber.
18,- DM. ISBN 3-12-908050-3

T.H. WHITE DER KÖNIG AUF CAMELOT

Band 1: Erstes Buch „Das Schwert im
Stein“ und Zweites Buch „Die Königin von
Luft und Dunkelheit.“
306 Seiten. Kart. im Schuber. 22,- DM.
ISBN 3-12-908690-0

Band 2: Drittes Buch „Der missratene
Ritter“ und Viertes Buch „Die Kerze
im Wind“ 336 Seiten. Kart. im Schuber.
22,- DM. ISBN 3-12-908730-3

P.S. BEAGLE/DAS LETZTE EINHORN

Aus dem Amerikanischen von
Jürgen Schweier
183 Seiten. Pappband im Schuber.
20,- DM. ISBN 3-12-900740-7



Hobbit Presse im Ernst Klett Verlag

Umschlaggestaltung und Illustration: Heinz Edelmann

23. Jahrgang Heft 6 – 1976

Der deutsche Lehrer im Ausland

Der deutsche Lehrer im Ausland

23. Jahrgang Heft 6 — 1976

Inhalt

Rudolf Schröter zum 75. Geburtstag	223	G. Urban	
R. Schröter		Zur Diskussion um die biculturelle Sekundarstufe	248
Zur Dokumentation der deutschen Auslandsschularbeit	224	Informationen über und für das Auslandsschulwesen	249
H. Werner		Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK	251
25 Jahre Auslandsschulausschuß der Kultusministerkonferenz — Leistungen und Probleme seiner Arbeit	230	Persönliche Nachrichten	255
G. Drinnenberg		Aus aller Welt	257
Deutsch im frankophonen Afrika — das Beispiel Benin	238	Buchbesprechungen	261
D. Schmidt		Zeitschriftenschau	266
Die Bedeutung der Musikerziehung an den deutschen Auslandsschulen	243	Anschriften der Mitarbeiter	266

Begründet von Dr. L. Hettich und R. Schröter

Herausgeber und Schriftleiter:

Studienprofessor a. D. Dr. Gerhard Lepiorz,
Fliederweg 23, 7303 Neuhausen/F. (Allgemeines, Beiträge über höhere Schulen)

Rektor a. D. Rudolf Schröter, Gartnicher Weg 18, 4802 Halle/Westf. (Beiträge über Volks- und Realschulen)

Oberstudiendirektor a. D. Dr. Günther Scholz, Alex-Müller-Straße 2, 6750 Kaiserslautern (Buchbesprechungen)

Unverlangt eingesandte Besprechungsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

Erscheinungsweise:

Jährlich sechs Hefte (Februar, April, Juni, August, Oktober, Dezember). Umfang je Heft: 48 Seiten.

Bezugsbedingungen:

Jahresabonnement DM 29,— zuzüglich Porto. Einzelheft DM 5,50 zuzüglich Porto.

Verlag und Anzeigenverwaltung:

Max Hueber Verlag, Krausstraße 30, 8045 Ismaning bei München, Tel. (089) 9 62 31
Es gilt Anzeigenpreisliste Nr. 9

© Max Hueber Verlag München
Satz und Druck: Akademische Buchdruckerei
Stefan Schwarz, München
Printed in Germany

Rudolf Schröter zum 75. Geburtstag

Wenn Rudolf Schröter am 21. Januar 1977 in seinem schönen Haus in Halle am Teutoburger Wald seinen 75. Geburtstag begeht, kann er auf eine fast fünfzigjährige Tätigkeit für die deutsche Auslandsschule zurückblicken. Die Arbeit für die Auslandsschule hat sein Leben entscheidend geprägt.

Es begann 1929 in der Wilhelmstraße in Berlin, als Hofrat Unruh – so erzählt Rudolf Schröter – junge Lehrer in ferne Städte vermittelte, als ob es Vororte von Berlin wären. Für ihn glückte ein Vertrag mit der Reichsdeutschen Schule (Oberrealschule) in Budapest. Bei Klassen mit 50 meist fremdsprachigen Schülern aus vielerlei Ländern zwangen die Schwierigkeiten im Deutschunterricht schon damals zur Suche nach neuen Wegen.



Doch erst 1933, als Dr. Langerfeld ihn an die damals größte deutsche Auslandsschule, die Deutsche Schule (Realgymnasium) in Sofia, berief, wo er die Leitung der Grundschule mit Kindergarten übernahm, ergab sich im größeren Rahmen die Möglichkeit, die Budapester Erfahrungen in die Tat umzusetzen. Es entstand ein Unterrichtswerk, das sich abheben sollte von den aus der Heimat bezogenen Fibeln und Lesebüchern durch einen Maßstab, den Rudolf Schröter und seine Mitarbeiter in mühseliger und zeitraubender Arbeit in den für die einzelnen Jahrgänge festzulegenden Wortschätzen fanden. Diese wurden aufeinander abgestimmt und ergaben das Fundament der Texte und Übungen für eine ganzheitliche Fibel und vier Lesebücher. Schon damals wurde das Lied als besondere methodische Stütze in den Gesamtaufbau einbezogen. Dr. Leonhard Hettich, der Herausgeber der Monatsschrift „Die deutsche Schule im Ausland“, widmete den Sofioter Bemühungen ein Sonderheft (9/1937); so wurden Fibel und Lesebücher weit hin bekannt und mußten bald in alle Welt verschickt werden.

1939 beendete das Volksbildungsministerium in Dresden Rudolf Schröters Auslandstätigkeit und rief ihn in die Landeshauptstadt zurück. Im Oktober 1939 wurde er eingezogen und nahm am Feldzug in Rußland teil, wurde beim Endkampf in Ostpreußen verwundet und konnte erst 1946 aus dem Lazarett, inzwischen in Gütersloh in Westfalen, entlassen werden, wo es ihm gelang, in den Schuldienst des Landes Nordrhein-Westfalen übernommen zu werden.

Als nach dem Kriege die Auslandsschulen ihre Pforten wieder öffneten, meldete sich Rudolf Schröter beim Auswärtigen Amt in Bonn zu weiterer Mitarbeit im Auslandsschulbereich. Auf Vorschlag des Schulreferats übernahm er zusammen mit Dr. Hettich die Leitung der neuzugründenden Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“, von der er bisher 23 Jahrgänge – an die 8000 Seiten – mitredigiert hat. In einem Rückblick auf 20 Jahre Entwicklung dieser Zeitschrift in Heft 1/1974 hat der Schriftleiter seinen Beitrag selbst dokumentiert und erläutert. „Dokumentation“ ist auch der Inhalt eines grundlegenden Beitrags aus seiner Feder für dieses Heft. Auch der Verbandsarbeit der deutschen Auslandslehrer war er von Anfang an verbunden als Teilnehmer der Grün-

dungsversammlung 1955 und als Mitglied des Fünferausschusses zur Vorbereitung der ersten Hauptversammlung des Verbands deutscher Lehrer im Ausland in Mainz 1955. Bis 1969 gehörte er als Referent für Lehr- und Lernmittelfragen dem erweiterten Vorstand an.

Die nach dem Kriege neu entstandenen Schulen benötigten geeignete Bücher für den Deutschunterricht. Seine Erfahrungen von Sofia durch einen umfangreichen Briefwechsel mit zahlreichen Auslandsschulen ergänzend gab Rudolf Schröter auf Anregung des Auswärtigen Amtes im Verlag Diesterweg die neue Auslandsschulbibel „Ina und Udo“ und im Anschluß daran drei Bände des „Lesebuchs für Auslandsschulen“ heraus, die Jahre hindurch mit Erfolg in den Auslandsschulen verwendet wurden.

Die starken Veränderungen, die sich in den sechziger Jahren allenthalben bemerkbar machten, hatten auch die deutschen Auslandsschulen betroffen. In steigendem Umfang waren nichtdeutsche Kinder in die Schulen aufgenommen worden. Auch in Ländern mit starken deutschen Einwanderergruppen war vielfach Deutsch nicht mehr die Umgangssprache der jüngeren Generation. Der Schwerpunkt des deutschen Auslandsschulwesens hatte sich nach dem spanischen Sprachgebiet verlagert; dort war die deutsche Sprache nicht so leicht zugänglich wie auf dem Balkan, wo die Beherrschung mehrerer Sprachen für den Gebildeten eine Selbstverständlichkeit war. So kam es zum Übergang vom muttersprachlichen Unterricht zu „Deutsch als Fremdsprache“, für das andere Voraussetzungen bestehen. Doch noch immer werden alle Teile des Gesamtwerks ausgeliefert. Der Chef des Hauses Diesterweg schrieb 1975 seinem Autor: „Die Hauptgruppe der Bezieher befindet sich nach wie vor in Lateinamerika; es folgen die Sonnabend- und Sprachschulen in Kanada und den USA. Ein nicht unbedeutender Teil geht aber auch in die Bundesrepublik Deutschland.“ In einer angefügten Regionalstatistik sind fast alle Bundesländer vertreten, zudem auch noch die Schweiz. Die Leistung Rudolf Schröters bleibt trotz der angedeuteten Veränderungen im Deutschunterricht der Auslandsschulen ungeschmälert.

Wir danken dem Jubilar für die über ein Jahrzehnt währende gute Zusammenarbeit und wünschen dem geistig und körperlich so beweglichen Freund und seiner verehrten Gattin noch viele schöne Jahre in Gesundheit und Schaffenskraft.

Gerhard Lepiorz

Günther Scholz

Zur Dokumentation der deutschen Auslandsschularbeit

Rudolf Schröter, Halle/W.

Dokumentation ist ein weitgespannter Begriff. Sie ist und bleibt in ihrer Zielbestimmung vor allem Belegbereitschaft. Darin hat sie sich aber im Laufe der Zeit beträchtlich gewandelt. Begonnen hat Dokumentation damit, daß man wertvolles Gedanken- und Schriftgut vor dem Vergessen wie vor dem Untergang bewahrte. Daraus ergab sich

zwangsläufig die systematische Sammlung und Aufbewahrung all dessen, was in der geistigen Entwicklung der Menschheit von Bedeutung war und ist. Doch wie das Geld im Strumpf totes Kapital bleibt, wäre aufbewahrtes Geistesgut dies gleichermaßen, wenn es nicht zugleich Bereitstellung erführe, die laufenden Zinsertrag ermöglichte. So vollzieht sich Dokumentation gleichsam auf zwei Ebenen, einmal in der Fixierung geistiger Entwicklung durch Sammeln und Ordnen, zum andern in der Nutzbarmachung für Forschung, Ausbildung, Weiterbildung. Doch die schnell fortschreitende Entwicklung mit einer vielfältigen Produktion an Schriftgut aller Art bedingte eine ungeheure Ausweitung des Dokumentationsmaterials und seiner Aufbewahrungsstätten, die gegebene Grenzen sprengen mußte und eine neue Belegbereitschaft erforderte. Der Bereich der Wirtschaft hat sich zuerst nach rationeller Dokumentation wichtiger Daten umgesehen und in der Computer-Speicherung, in der elektronischen Datenverarbeitung, mit Hilfe des Mikrofilms und zukunftssträchtiger Datenbanken Ausweg und Rettung gefunden. Für den geistigen Bereich wurden erst 1960 das Institut für Dokumentationswesen der Max-Planck-Gesellschaft in Frankfurt am Main gegründet und die neuen Systeme im Sammeln, Ordnen und Bereitstellen auch hier nutzbar gemacht.

Eine bescheidene Sparte dieser geistigen Gesamtdokumentation ist das, was uns hier angeht: die Belegbereitschaft im Spezialgebiet der deutschen Auslandsschularbeit. Nur wenig davon reicht in die Jahrhunderte zurück, das meiste ist jüngeren und jüngsten Datums. Zwei Weltkriege und ihre Folgeerscheinungen haben vieles vernichtet und manches durcheinandergebracht. Hinzukommt, daß das Denken in traditionellen Bahnen bedenklich nachgelassen hat. Der Blick zurück versteht sich zunehmend in dem Maße, als Neues sich aufdrängt und alle Aufmerksamkeit erfordert. Politische und gesellschaftliche Veränderungen in der Welt haben die Gewichte auch unserer Auslandsschularbeit verschoben, andere Akzente gesetzt und neue Maßnahmen erforderlich gemacht. Auch die persönliche Motivation zum Einsatz draußen scheint sich gewandelt zu haben. Wird nach beendeter Arbeit nicht oft ein deutlicher Schlußstrich darunter gezogen? Aus unserer Schriftleiter Tätigkeit können wir nicht umhin zu bestätigen, daß das Interesse unserer Auslandskollegen am Vergangenen nachgelassen hat. Frühere Entwicklungen unseres Arbeitsbereichs scheinen an Bedeutung verloren zu haben.

Das führt zu der Frage, wen dann schon eine Dokumentation der Auslandsschularbeit interessiert, an der doch alle Kolleginnen und Kollegen irgendwie beteiligt gewesen sind. Es ist anzunehmen, daß alle, die draußen von sich aus an ihrem Ort, in ihrer Stellung und ihrem Bereich die Arbeit ein Stück vorangestoßen haben, ein längeres oder bleibendes Interesse an ihrem Fortgang behalten werden. Doch denken wir zurück an den Anfang einer Auslandstätigkeit, an jene, die hinausstreben und die Aussicht haben, ins Ausland vermittelt zu werden. Die Liste ihrer Namen in den Heften unserer Zeitschrift ist erstaunlich umfangreich. Ihre Vorbereitung auf den Dienst draußen ist in den letzten Jahren intensiviert worden und wird sich möglicherweise nicht nur auf aktuelle Notwendigkeiten beschränken, sondern auch anregen, frühere Entwicklungen zu bedenken und auf ihre Dokumentation zurückzugreifen.

Eine bedeutsame Hilfe hierzu dürfte die „Bibliographie des deutschen Auslandsschulwesens“ sein, von der bisher drei Bände erschienen sind. Mit dieser Arbeit hat Karl Heinz Dettke (6300 Gießen, Marktstraße 7) ein Beispiel besonderen Einsatzes gegeben. In mühseliger Kleinarbeit mußten die Fakten zusammengetragen werden, und da es nicht möglich war, einen Verlag zu finden, erschien die Bibliographie im Selbstverlag,

wobei der Herausgeber von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln wohlwollende Unterstützung erfuhr, die gewiß auch für die Fortführung des Werkes vonnöten wäre. In der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ haben wir damals im Rahmen unserer Möglichkeiten das Vorhaben publizistisch gefördert und verweisen auf die Beiträge in den Jahrgängen 1968 (S. 315), 1969 (S. 201 und 276) und 1970 (S. 158). Nehmen wir diese bibliographischen Arbeiten als einen Teil der Gesamtdokumentation deutscher Auslandsschularbeit und erinnern uns, daß 1969 der erste und der zweite Teil der „Bibliographie“ herauskamen und 1970 von Valencia aus der dritte erschien. Mit der aus der Arbeit an den ersten Teilen gesammelten Erfahrung wäre es dem Herausgeber möglich, auch den letzten Zeitabschnitt von 1970 an in bewährter Weise zusammenzutragen und darzustellen.

Es muß weiter gefragt werden, für wen eine Dokumentation unserer Auslandsschularbeit noch von Wichtigkeit sein könnte: Studenten, die deren besondere Problematik kennenlernen wollen; Doktoranden im germanistischen Fachbereich, die Materialien für ihre Dissertationen suchen; Dozenten, die über deutsche Kulturarbeit im Ausland lehren, der Verbreitung der deutschen Sprache in der Welt ihre besondere Aufmerksamkeit widmen und die damit verbundenen Sprachprobleme erforschen; schließlich alle geistig und kulturell Interessierten, die über die engen Grenzen unserer Bundesrepublik hinausdenken und die deutsche Sprache im Wettstreit mit den anderen Weltsprachen sehen. Wer alledem nachgehen möchte und Auskunft verlangt, wird in die Tiefe gehen wollen, in den Bereich umfassender Bezüge, wie sie eben nur eine möglichst lückenlose Dokumentation zu bieten vermag.

Selbstverständlich wird Notwendiges bereits dokumentarisch erfaßt. Es geschieht dies an verschiedenen Orten und bei mehreren Institutionen unserer Bundesrepublik, aber wohl jeweils unabhängig voneinander und nach unterschiedlichen Auswahlkriterien. Zwangsläufig führt solche Art Dokumentation zu verschiedenen Ergebnissen nach Inhalt und Umfang. Während die einen Ausschnitte nach thematischen Gesichtspunkten sammeln, um die Auslandsschularbeit in ihren pädagogischen Aspekten zu belegen, liegt der Schwerpunkt bei anderen in einer Kartothek, die alles nachzuweisen sich bemüht, was mit der deutschen Auslandsschule überhaupt zu tun hat. Eine weitere Institution mag die Möglichkeit und den Platz haben, in einer umfassenden Bücher- und Zeitschriften-sammlung Materialien bereitzustellen. Kombinationen und Überschneidungen dieser drei Hauptmöglichkeiten werden gewiß nicht auszuschließen sein, andere Vorhaben mit ähnlicher Zielsetzung ebenfalls nicht.

Eine der Stellen, die Dokumentation in inhaltlich weitem Rahmen und weniger ausgerichtet auf unsere Auslandsschularbeit betreibt, ist das Institut für Auslandsbeziehungen am Charlottenplatz in Stuttgart. Die Leiterin der Bibliothek des Instituts teilt uns freundlicherweise dazu mit: „Die Bibliothek des IfA, früher Deutsches Auslandsinstitut, hat seit Gründung im Jahre 1917 das relevante Material zu den deutschen Auslandsschulen gesammelt. Es waren dies die Tätigkeitsberichte der einzelnen deutschen Schulen im Ausland, ihre Schülerzeitschriften und sonstige Veröffentlichungen der Schule, ebenso die Sekundärliteratur. Das nichtgedruckte Material, also hektographierte Manuskripte, Briefe der Lehrer an das Auslandsinstitut usw. bis 1945, wurde im Archiv des Deutschen Auslandsinstituts aufbewahrt. Ebenso war dort eine Dokumentation in Karteiform vorhanden, in der alle Angaben zu den einzelnen Schulen wie Anschrift, Schulleiter, Schülerzahlen usw. vermerkt waren. Diese gesammelten Materialien, also die im Archiv

befindlichen Unterlagen, sind nach dem Krieg entweder verlorengegangen oder wohl zum größten Teil ins Bundesarchiv nach Koblenz gekommen. Dort sind diese Archivalien in der Hauptsache noch nicht inventarisiert. Das bis 1945 gedruckte Material ist in der Bibliothek vorhanden, soweit es nicht verlorengegangen ist oder sich noch im gestapelten Zustand befindet, der nicht zugänglich ist. Nach der Wiedereröffnung des IfA hat die Bibliothek in Fortsetzung ihrer früheren Tätigkeit dieses relevante Material weiter gesammelt.“ – So haben wir durch diese dankenswerten Mitteilungen aus Stuttgart erfahren, daß sowohl dort wie auch in Koblenz Dokumentationsmaterial unseres Interessensbereichs lagert. In der Übersicht über „Das Bundesarchiv und seine Bestände“ (Schriften des Bundesarchivs Bd. 10, 2. Aufl., Harald Boldt Verlag, Boppard am Rhein 1968) heißt es: „Einen umfangreichen Teil des Bestandes bilden Karteien über die Herkunft der Rußlanddeutschen, über Organisation, Einrichtungen und Schulen deutscher Minderheiten.“ Der Gesamtumfang des Bestandes wird mit „rd. 2000 Paketen (1930–1945)“ angegeben.

Da die Zentralstelle in Köln nur Unterlagen für den eigenen Bedarf sammelt und Dokumentation hier nicht betrieben werden kann, wenden wir uns nun nach Oldenburg. Anlässlich der 12. Hauptversammlung des VdLiA 1975 konnten wir dort die Forschungsstelle für das Auslandsschulwesen (FO) von Prof. Dr. Wittig besuchen. Er gab bereitwillig Auskunft über die vorhandene Dokumentation, die der anfangs erwähnten Belegbereitschaft weitgehend entspricht. Einschlägige Bücher, Manuskripte und Zeitschriften stehen wohlgeordnet zur Einsichtnahme und Ausleihe bereit, und eine beispielhafte Kartothek gibt Auskunft und Hinweise über Themen, Arbeitsgebiete und Materialien. Wertvolles Dokumentationsgut ist vorhanden, füllt Schränke und Regale. Wer die räumliche Enge der Forschungsstelle gesehen hat und die Grenzen bemerkte, die ihr dadurch gezogen sind, ermißt auch die Schwierigkeiten, die einer umfassenden Dokumentation unserer Auslandsschularbeit entgegenstehen. Wer aber wollte bestreiten, daß hier bei der FO in Oldenburg der richtige Anfang gemacht ist? Andererseits drängen sich auch Bedenken auf wegen der Lage Oldenburgs. Kann es die Funktion einer zentralen und zugleich umfassenden Dokumentation unseres Arbeitsbereichs übernehmen, oder bleibt die FO nur Randerscheinung des Studienbetriebs der Universität dort und Lieblingskind ihres verdienten Gründers?

Doch hören wir, was H. E. Wittig selbst uns dazu schreibt:

„(1) Die ‚Forschungsstelle für Auslandsschulwesen‘ (FO) hat sich seit ihrer Gründung im Jahre 1968 stets auch als Dokumentationsstelle verstanden und entsprechende Maßnahmen zum Aufbau einer das gesamte Auslandsschulwesen umfassenden Dokumentation getroffen. Aus diesem Grunde sind seit 1968/69 Verbindungen zur Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) unterhalten worden. Die ZfA hat die FO stets in dieser Hinsicht unterstützt und den Grundstock für die Schulschriftensammlung der FO gelegt.

(2) Die FO hat die Arbeit im Bereich der Dokumentation für das Auslandsschulwesen u. a. auch durch Mitgliedschaft im DOPAED (Dokumentationsring Pädagogik) realisiert und im Zuge dieser Mitgliedschaft dem DOPAED (Leitstelle: Pädagogisches Zentrum Berlin) bibliographische Daten aus dem Bereich des Auslandsschulwesens eingebracht. Als Ergebnis dieser Arbeit ist es zu werten, daß durch den FO-Anteil im DOPAED erstmals Daten aus dem Bereich des Auslandsschulwesens in Form der maschinengerechten Titelaufnahme wissenschaftlich in die Bibliographie Pädagogik eingebracht worden sind.

(3) Die FO hat intern folgende Schwerpunkte beim Aufbau dieser Dokumentationsarbeit auf- und ausgebaut:

(3.1) Schulschriftensammlung deutscher Auslandsschulen. In dieser Dokumentation sind bisher 2500 Schulschriften sämtlicher Auslandsschulen archiviert und für die wissenschaftliche Arbeit aufbereitet worden. Der Hauptteil dieser Schulschriften wurde von der Zentralstelle (ZfA) zur Verfügung gestellt. Weitere Anteile kommen direkt von den deutschen Auslandsschulen und von aktiven wie ehemaligen Auslandslehrern.

(3.2) Personalarchive einzelner Persönlichkeiten, die für das Auslandsschulwesen wissenschaftlich Bedeutung besitzen. – In diesem Bereich konnte der gesamte Nachlaß von Geheimrat Prof. Dr. Franz Schmidt der FO überlassen und hier verwaltet werden. Leider fehlen die Mittel zur Veröffentlichung des letzten Bandes der Arbeit von Franz Schmidt, doch steht dieser Teilbereich des Personalarchivs der wissenschaftlichen Auswertung zur Verfügung. Es ist beabsichtigt, das umfangreiche Manuskript der historischen Arbeit von Schmidt zur Veröffentlichung zu bringen, sobald dafür die Mittel zur Verfügung stehen.

(3.3) Spezialarchivteile, die sich mit Sonderfragen und mit dem Gebiet der Europäischen Schulen beschäftigen.

(3.4) Examens-, Diplom- und Doktorarbeiten (auch anderer Hochschulen), die dem Auslandsschulwesen gewidmet sind.

(4) Die FO hat seit 1968 beträchtliche Materialien gesammelt und für wissenschaftliche Arbeiten aufbereitet, u. a. für Promotionsvorhaben sowie für zahlreiche Diplom- und Examensarbeiten.

(5) Die FO ist räumlich in der Lage, weitere Materialien von Einzelpersonen, Auslandsschulen und anderen Instanzen aufzunehmen, sie der wissenschaftlichen Verwertung zuzuführen und die bisherigen Bestände weiter auszubauen. Gesucht werden vor allem auch historische Schulschriften (vor 1945) aus dem Bereich der Auslandsschulen (Jahresberichte, Festschriften u. a.).“

Anfragen sind zu richten an: Forschungsstelle (FO) Fachbereich I der Universität Oldenburg, Prof. Dr. H. E. Wittig, Ratsherr-Schulze-Straße 7, Postfach 943, 2900 Oldenburg i. O.

Trotz dieser überzeugenden Ausführungen und Angebote sollten aus allgemeiner Sicht nochmals Argumente zusammengestellt werden, die eine solche Dokumentation notwendig erscheinen lassen. Sie sind in dieser Zeitschrift schon mehrmals begründet und zur Forderung erhoben worden. Eine umfassende Dokumentation ist notwendig

1. für die Auslandsschule selbst, als tragende Säule deutscher Kulturarbeit im Ausland, um sich in ihrer Entwicklung und in ihren vielfältigen Erscheinungsformen darzustellen;
2. für die deutsche Sprache im Ausland, ihre Verbreitung, Erhaltung und Festigung als permanente Aufgabe ohne Einschränkung und im Wettstreit mit den anderen Welt-sprachen;
3. für intensive fachliche Vorbereitung und Beratung zukünftiger Auslandslehrer vom Kindergarten bis zur Hochschule, insbesondere in den methodischen Grund- und Einzel-fragen deutschen Sprachunterrichts;
4. für die Rückwirkung solchen Bemühens auf die innerdeutsche Schulpraxis, vor allem in sprachlicher Hinsicht;

5. für die pädagogische Forschung, insbesondere im Bereich der vergleichenden Pädagogik;

6. schließlich zur Förderung internationaler pädagogischer Zusammenarbeit. – Wichtig und tröstlich ist es zu wissen, daß Kräfte am Werk sind, eine umfassende Dokumentation des deutschen Auslandsschulwesens aufzubauen und innerhalb der Bundesrepublik an einer Stelle präsent zu halten. Schließlich ist es nicht so wichtig, wo dies geschieht; entscheidend ist, daß es geschieht.

Als Beispiel dessen, was im privaten Bereich vorhanden sein und zu dokumentieren sich lohnen könnte, sei der eigene Bestand erwähnt. Im Laufe einer bald 50jährigen Tätigkeit für die deutsche Auslandsschule und einer mehr als 20jährigen Betreuung dieser Zeitschrift hat sich beträchtlich viel und auch wertvolles Material angesammelt:

(1) Es sind die „klassischen Werke“ über das Auslandsschulwesen, wie sie seit Jahrzehnten in der pädagogischen Fachliteratur erschienen sind.

(2) Dann gibt es in großer Zahl die „Bücher der Not“, die Arbeiten deutscher Lehrer im Ausland, der Kollegien und Schulen draußen, die sich aus eigenem Antrieb das notwendigste Unterrichtsmaterial selbst schufen nach dem Motto: Hilf Dir selbst, Auslandslehrer!

(3) Hierher gehören auch die „Sofioter Arbeiten“, die vom Wortschatzaufbau her für einen größeren Kreis von Auslandsschulen Lösungen anboten: eine ganzheitliche Fibel und vier Lesebücher mit Übungen.

(4) Ihnen folgten nach dem Kriege im Auftrag des Auswärtigen Amtes die Angebote für eine zweisprachige Erziehung: die Auslandsschulfibel mit Lehrerhandbuch und anschließenden Lesebüchern mit Übungsstoffen (Diesterweg Verlag, Frankfurt/M.).

(5) Zur Diskussion gestellt wurden die Arbeiten unter (3) in der damaligen Monatsschrift „Die deutsche Schule im Ausland“, von der viele Belegstücke sowie ganze Jahrgänge vorhanden sind.

(6) Dann ist es unsere Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“, die in kompletten gebundenen Jahrgängen und vielen Einzelnummern dokumentarisches Gewicht hat.

(7) Von den früher erschienenen Bildbeilagen in den Heften unserer Zeitschrift und von dem nicht verwirklichten Vorhaben eines Bildbandes über deutsche Auslandsschulen ist Bildmaterial in reicher Menge vorhanden und dokumentarisch sehr aufschlußreich.

(8) Schließlich vorhanden sind Ordner voller Schriftwechsel als Fundgrube pädagogischer Initiativen und Gedanken, nicht zuletzt der authentische Werdegang der Fibelhandschrift „Prima“.

Wie vieles von alledem wird nach dem Ableben seines Besitzers nutzlos umherstehen, bis eines Tages aufgeräumt wird und wertvolles Material untergeht. Aller Wahrscheinlichkeit nach ist bereits manches diesen Weg gegangen, und um weitere Verluste zu verhüten, ist dieser Appell geschrieben. Vielleicht ist die Hoffnung berechtigt, daß ehemalige Auslandslehrer, besonders die Älteren unter uns, sich durch diesen Beitrag angesprochen fühlen und positiv reagieren, denn die entscheidende Frage „Wohin damit?“ sollte weiterhin nicht ungeklärt bleiben und die Auslandslehrerschaft, Ehemalige und Aktive, in dem Wunsche einen, über die Tagesnotwendigkeiten und aktuellen Zwänge hinweg das Ganze nicht aus den Augen zu verlieren und den Fundus an geeigneter Stelle zusammenzutragen zu helfen.

25 Jahre Auslandsschulausschuß der Kultusministerkonferenz - Leistungen und Probleme seiner Arbeit

Harry Werner, Bonn

Im Mai 1976 hatte der Auslandsschulausschuß der Kultusministerkonferenz (KMK) 25 Jahre gearbeitet, Anfang 1977 wird er seine 100. Sitzung abhalten – Anlaß genug, um wenigstens in einem Umriß Leistungen und Probleme seiner Arbeit darzustellen. Kaum mehr als eine Skizze kann dieser Bericht für diejenigen sein, die den umfangreichen Arbeitsertrag dieses Ausschusses, seiner Vorsitzenden, seiner Mitglieder und seiner Geschäftsstelle, als Sachverständige oder Mitarbeiter kennen. Vielleicht vermag er aber allen an der Auslandsschularbeit Beteiligten und den an ihr Interessierten einen Gesamteindruck zu vermitteln von der Tätigkeit eines mit amtlichem Mandat versehenen Gremiums, dem Auftrag und Geschäftsordnung die in unserer Zeit öffentlich so hoch geschätzte Publizität versagen¹.

Der Auslandsschulausschuß der KMK steht in einer geachteten Tradition der verantwortlichen Mitwirkung innerdeutscher Kultusbehörden an der kulturellen Außenpolitik Deutschlands. Die Kaiserliche Reichsschulkommission war von 1875 bis Ende des Ersten Weltkriegs tätig. Durch sie erhielten neun Auslandsschulen die Genehmigung zu Prüfungen für die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Heeresdienst; vier dieser Schulen entwickelten sich bis 1914 zu voll ausgebauten Gymnasien. Der veränderten innerstaatlichen und außenpolitischen Situation des Deutschen Reiches zur Zeit der Weimarer Republik entsprechend, übernahm 1920 der Reichsschulausschuß die Aufgaben der Reichsschulkommission, deren Befugnisse jedoch bereits im selben Jahr dem neu gegründeten Gutachterausschuß für das deutsche Schulwesen im Ausland übertragen wurden, der aus sieben/acht Mitgliedern bestand, die aus dem gesamten Reichsgebiet kamen. Er beriet das Reichsministerium des Innern, nach 1933 das Reichserziehungsministerium, und das Auswärtige Amt in allen Angelegenheiten der Deutschen Schulen im Ausland, schuf Ordnungen für Prüfungen und traf Regelungen hinsichtlich der damit verbundenen Berechtigungen. Im Jahr 1939 waren 24 Schulen als zur Reifeprüfung führende Auslandsschulen anerkannt, nachdem im Vorjahr sechs Schulen kirchlicher Orden diese Anerkennung entzogen worden war; zwölf Einrichtungen waren als zur Schlußprüfung führende Auslandsschulen anerkannt. Der genannte Sachverständigenausschuß wurde in seinem Bestand von den nationalsozialistischen Machthabern nicht angetastet, erst der Zusammenbruch des Deutschen Reiches 1945 setzte seiner Arbeit ein Ende.

In den ersten Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg waren amtliche Kontaktnahmen mit dem Ausland ausgeschlossen, die Verbindungen zu Mitgliedern der Schulvereinsvorstände und Elternschaften, zu Schulleitern und Lehrern ehemaliger oder noch bestehender Deutscher Schulen im Ausland ließen sich zunächst nur auf privater Ebene herstellen, da es keine deutsche Behörde mit Zuständigkeiten für auswärtige Angelegenheiten gab. Auf Initiative von Dr. Eugen Löffler befaßte sich der Schulausschuß der KMK schon auf seiner 4. Sitzung Ende März 1950 mit aktuellen Fragen der Deutschen Schulen im

Ausland; seine grundlegende Empfehlung, daß die Zuständigkeiten für Auslandsschulen, die das Reichsministerium des Innern bis 1933 innehatte, auf die KMK übergehen sollten, erhoben die Kultusminister auf ihrer Plenarsitzung April 1950 zum Beschluß. Gleichzeitig wurden von der KMK amtliche Verbindungen zu der auf seiten des Bundes mit der Wahrnehmung auswärtiger Angelegenheiten betrauten Dienststelle im Bundeskanzleramt aufgenommen, der bereits Anfang 1950 Dr. Löffler mitgeteilt hatte: „Die Reste unserer kulturellen Positionen im Ausland sind zahlreicher, umfangreicher und bedeutender, als man gemeinhin glaubt. Insbesondere gilt dies für die Deutschen Schulen im Ausland.“

Bis zu seiner 10. Sitzung im Mai 1951 beriet der Schulausschuß der KMK regelmäßig Angelegenheiten der Auslandsschulen. Manche der heute in der Bundesrepublik Deutschland als selbstverständlich angesehenen Vereinbarungen und Regelungen erhielten in jener Zeit ihre erste Fassung. Dazu gehört z. B. das Verfahren der Genehmigung zur Abhaltung deutscher Reifeprüfungen im Ausland. Einen derartigen Beschluß faßte die KMK erstmals auf ihrer 13. Sitzung am 15. 6. 1950 für das Lyceum Alpinum in Zuoz und das Institut auf dem Rosenberg in St. Gallen. Bei diesen Ermächtigungen und einigen darauf folgenden Anerkennungen von Ordensschulen im Ausland handelte es sich um Akte der kulturellen Wiedergutmachung.

Da der Schulausschuß beschlossen hatte, daß alle früheren Anerkennungen von Auslandsschulen als erloschen anzusehen waren und daß in jedem Einzelfall die Anerkennungsvoraussetzungen neu überprüft und die Gleichstellung einer amtlich geförderten Deutschen Schule im Ausland mit Schulen in der Bundesrepublik neu ausgesprochen werden mußten, zeichnete sich für die Zuständigkeiten der KMK schon früh ein Kernbereich ab. Gegenwärtig wird nach dem KMK-Beschluß vom 4. 2. 1965 über die Anerkennung Deutscher Schulen im Ausland als „Deutsche Auslandsschule“ verfahren². Hiernach besitzen 24 Schulen die Anerkennung als „Deutsche Auslandsschule, die zur Reifeprüfung führt“ und zehn als „Deutsche Auslandsschule, die zur Schlußprüfung führt“.

Infolge der Notwendigkeit, die Bestandsaufnahme nach Kriegsende unter pädagogischen Aspekten vorzunehmen, Maßnahmen zu treffen für die Eingliederung rückkehrwilliger Auslandslehrer in den innerdeutschen Schuldienst sowie für die Neubeurlaubung von Lehrern, Grundsatzempfehlungen für die Auslandsschulen insgesamt und Strukturvorschläge für einzelne Schulen vorzulegen, die weitere Durchführung von Prüfungen im Ausland nach amtlichen Ordnungen zu gewährleisten und angesichts einer Fülle von zeitbedingten Problemen, zu deren Lösung die Kultusministerien der Länder beitragen konnten, sowie aufgrund des kulturpolitischen Erfordernisses, die Auslandsschulen mit den Schulentwicklungen in der Bundesrepublik bekannt zu machen und sie, falls vom Schulträger erstrebt und durch Schulaufbau und Lernziele gegeben, daran anzuschließen, beschloß das Plenum der KMK auf seiner 18. Sitzung am 6./7. 4. 1951 die Einrichtung eines Ausschusses für das Auslandsschulwesen. In diesen wurden sieben Mitglieder aus folgenden Ländern berufen: Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Hessen, Baden, Bayern und Württemberg. Darunter war Dr. Hans Reimers (Hamburg). Der Vorsitz wurde Dr. Löffler (Württemberg) übertragen. Sein weiter Erfahrungsbereich in Schulberatung, -begutachtung, -verwaltung und -aufsicht umfaßte sowohl Tätigkeiten in Kultusbehörden als auch eine fast 25jährige Mitgliedschaft im Gutachterausschuß für das deutsche Schulwesen im Ausland. Von 1950 bis 1955 stand er außerdem

dem Schulausschuß der KMK vor. Durch die Persönlichkeit von Dr. Löffler war verbürgt, daß die Auslandsschulen in sachlich geordneten Verfahren die Verbindung mit dem Schulwesen der Bundesrepublik herstellen konnten.

Seit der ersten Sitzung nimmt der Leiter des Schulreferats des Auswärtigen Amts an den Beratungen des Auslandsschulausschusses offiziell teil. Die Zunahme der anfallenden und der übertragenen Arbeiten erforderte schon bald eine Erweiterung des Ausschusses. Deshalb beschlossen die Kultusminister 1956, die Zahl der Ländervertreter zu erhöhen und damit gleichzeitig zu vervollständigen. So gehören dem Ausschuß jetzt die Beauftragten der elf Kultusministerien der Länder sowie der Leiter des Schulreferats des Auswärtigen Amts mit dem Leiter der 1968 neu geschaffenen Zentralstelle für das Auslandsschulwesen an.

Mit der 15. Sitzung am 3. 7. 1956 übernahm Dr. Reimers den Vorsitz des Ausschusses für das Auslandsschulwesen, den er bis zu dessen 94. Sitzung am 10./11. 7. 1975 innehatte. War es dem Ausschuß unter Leitung von Dr. Löffler gelungen, den Schulen im Ausland in ihrer Phase des Wiederaufbaus und der Anknüpfung an Entwicklungen des Schulwesens in der Bundesrepublik die grundlegenden Ideen und Strukturvorstellungen mit den entsprechenden Regelungen für amtliche Prüfungen zu übermitteln, so begann mit Dr. Reimers für die Auslandsschulen eine Zeit des detaillierten Angebots von Möglichkeiten der Anpassung an die sich in der Bundesrepublik vollziehenden inneren und äußeren Schulreformen unter Berücksichtigung der jeweiligen schulgesetzlichen Erfordernisse des Gaststaats. Es war in dieser Zeit für den Ausschuß von entscheidender Bedeutung, daß er einen Vorsitzenden besaß, den ein klarer Blick für mögliche Entwicklungsrichtungen der Auslandsschulen auszeichnete, den er in seiner weitgespannten, mit hoher Verantwortung versehenen Tätigkeit ständig schärfte: so von 1955 bis 1973 als Vorsitzender des Schulausschusses der KMK, von 1965 bis 1975 als Vertreter des Präsidenten der KMK im Obersten Rat der Europäischen Schulen, bei amtlicher Tätigkeit im Bereich internationaler kultureller Zusammenarbeit (Internationales Erziehungsbüro Genf, UNESCO, OECD, Europarat, Europäische Erziehungsministerkonferenz).

Dr. Reimers' hervorragender Sachverstand, seine Zielstrebigkeit bei der Verhandlungsführung und die mitreißende Kraft seines geistigen Zugriffs bestimmten weitgehend Arbeitsstil und Außenwirkung des Ausschusses. Doch gerade in dieser stark vom Vorsitzenden geprägten Arbeitsepoche wurde deutlich, welche Anforderungen die einzelnen Ländervertreter zu erfüllen haben und welches Maß an kooperativen Fähigkeiten für eine gemeinsame Willensbildung unter den Ländern wie auch für gemeinsame Anliegen mit dem Bund erforderlich ist, wenn der Auslandsschulausschuß den kulturpolitischen Zielsetzungen und den pädagogischen Ansprüchen der Zeit effektiv gerecht werden will. Dabei sind nicht nur die fachliche Kompetenz, die dienstlichen Erfahrungen im Ausland oder bei internationalen Beziehungen, die Funktion in der Schulverwaltung oder Schulaufsicht, die Einflußmöglichkeiten in der eigenen Kultusbehörde und der Zugang zur Ebene der politischen Entscheidungen, den der einzelne besitzt, von Belang, sondern ebenfalls sein konkretes Schul- und Unterrichtsverständnis vor Ort als Prüfungsbeauftragter der KMK. Gegenwärtig finden an insgesamt 53 Schulen in 30 Staaten Prüfungen unter dem Vorsitz eines KMK-Beauftragten statt. Die unumgänglichen partikularen Perspektiven einzufügen in die umfassenden supranationalen Zusammenhänge ist bei Beratungen und Entscheidungen im Ausschuß unerlässlich. Da unter solchen Er-

wartungen und Sachforderungen die Ländervertreter auf einen individuellen Zuwachs an speziellen Erfahrungen im Umgang mit Auslandsschulen angewiesen sind, ergibt es sich, daß die meisten von ihnen langjährig dem Ausschuß angehören. Allerdings stellt sich damit das institutionelle Problem der rechtzeitigen und aufgabenorientierten Ablösung der Ländermitglieder.

Als einer der vier Hauptausschüsse der KMK ist der Auslandsschulausschuß an deren Informations-, Beratungs- und Beschlußsystem sowie an deren Geschäftsordnung und Richtlinien für die Arbeitsweise von Ausschüssen gebunden³. Neben der gegenseitigen Unterrichtung und dem Informationsaustausch der Länder untereinander sowie dieser ihrerseits mit dem Auswärtigen Amt bzw. der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, der Beratung der anstehenden Sachfragen, auch von Routineangelegenheiten wie den Berichten über die amtlichen Prüfungen im Ausland, gehört es vor allem zur Aufgabe dieses Ausschusses, Beschlußfassungen der KMK für den Bereich der Auslandsschulen, der Europäischen und der Internationalen Schulen verfahrensgerecht vorzubereiten. Sachbeschlüsse, die auf den Konferenzen der Minister oder Amtschefs gefaßt werden, erlangen nach Ablauf einer Einspruchsfrist von drei Monaten Gültigkeit, diejenigen, die im schriftlichen Umlaufverfahren herbeigeführt werden, mit dem Eingang der letzten der elf geforderten Unterschriften. Gemäß der Grundstruktur der KMK können Beschlüsse zur Sache nur bei Einstimmigkeit zustande kommen. Dieses Verfahren ist zwar gelegentlich zeitraubend, doch hat es bisher im Auslandsschulbereich nur wenige längere Verzögerungen bei der Beschlußfassung gegeben. Von größerer politischer Bedeutung bleibt aber, daß aufgrund der gemeinsamen Willensbildung und der gemeinsam übernommenen Verbindlichkeiten eine ausgeglichene Entwicklung der Auslandsschulen seitens der Länder gefördert, die Gleichbehandlung in- und ausländischer Privatschulen gewährleistet und die ins Ausland vermittelten Lehrer nach einheitlichen Vorstellungen beruflich, beamtenrechtlich und sozial gesichert werden. Einerseits Teil des Koordinationsinstrumentariums der KMK nimmt der Auslandsschulausschuß unter deren Hauptausschüssen dennoch eine Sonderstellung ein: durch die Mitwirkung von Vertretern des Bundes an seinen Entscheidungen, durch den Vollzug „transnationaler Verwaltungsakte“ als Gesamtkontakt der elf Länder, durch seine unmittelbaren informatorischen, personellen und administrativen Verbindungen mit Schuleinrichtungen im Ausland.

Auch die ständigen interministeriellen Beziehungen zum Auswärtigen Amt geben der Arbeit des Auslandsschulausschusses eine besondere Note. Sein Auftrag ist es, das Zusammenwirken von Bund und Ländern für den Auslandsschulbereich wahrzunehmen, jetzt nach dem KMK-Beschluß vom 4. 2. 1965 i. d. F. v. 12. 3. 1970 über die Festsetzung der Zuständigkeiten für das Auslandsschulwesen innerhalb der gemeinsamen Aufgaben von Bund und Ländern⁴. Daß sich die Zusammenarbeit bewährt und als fruchtbar erwiesen hat, ist auch seitens des Auswärtigen Amtes wiederholt anerkannt worden. Die gleiche Feststellung trifft der Bericht der Enquete-Kommission Auswärtige Kulturpolitik, der dem Bundestag am 7. 5. 1976 vorgelegt worden ist⁵. Seit Beginn der kulturellen Außenpolitik der Bundesrepublik besteht Einvernehmen zwischen Bund und Ländern in der Absicht, daß sich in allen grundsätzlichen Fragen über Deutsche Schulen im Ausland die KMK und das Auswärtige Amt gegenseitig ins Benehmen setzen und einander unterrichten.

Aufgrund der engen Verzahnung der Aufgabenbereiche bei der Förderung der Deutschen Schulen im Ausland ist nicht auszuschließen, daß unter Tendenzen zu wuchtiger Aus-

nutzung von Zuständigkeiten oder bei einseitigem Bestreben zur Schaffung eines Vorfelds neuer Kompetenzen die Zusammenarbeit gestört wird. Leicht können dadurch bürokratische Verspannungen entstehen oder unter einer formal geglätteten Oberfläche einander gegenläufige Auffassungen wirksam werden – innerdeutsche behördliche Erscheinungen, die den Auslandsschulen wenig dienlich und einer insgesamt dynamisch angelegten Kooperation von Bund und Ländern kaum förderlich sind. Wegen der sachlich gebotenen, feingliedrigen Zusammenarbeit muß sowohl von den Stellen des Bundes als auch von den Kultusministerien der Länder und deren Koordinationsinstrument, der Kultusministerkonferenz mit ihrem Sekretariat als Arbeitsstab, erwartet werden, daß die jeweils originären und nachgeordneten Kompetenzen genau beachtet und die produktiven Verfahren ihrer Zusammenarbeit sorgsam gepflegt werden.

Über Arbeitsumfang und Arbeitserfolg des Ausschusses hat Dr. Reimers 1969 berichtet ⁶. Daß es sich weder im Grundsätzlichen um festgeschriebene Themen noch bei curricularen Umgestaltungen an Schulen um punktuell zu findende Problemlösungen handelt, zeigen die folgenden Beispiele aus dem gegenwärtigen Beratungskatalog. Im Zuständigkeitsbereich „Auslandslehrer“ sind aufgrund des Zweiten Gesetzes zur Vereinheitlichung und Neuregelung des Besoldungsrechts in Bund und Ländern vom 23. 5. 1975 ⁷ vorrangig zu beraten Fragen der Amtsstellung des Schulleiters und der weiteren Funktionsstellen an Auslandsschulen; außerdem besitzen Priorität ein Übereinkommen mit dem Auswärtigen Amt über die Erteilung von Weisungen an vermittelte Lehrer im Krisenfall sowie eine Vereinbarung über die aufgabenspezifische Vorbereitung von Lehrern, die an Deutsche Schulen im Ausland und an Europäische Schulen vermittelt werden sollen. Hinsichtlich der Absolventen der Schulen erfordern die sich in der Bundesrepublik wandelnden Verfahren bei der zentralen Vergabe von Studienplätzen für Hochschulen nach Leistungsgesichtspunkten laufende Beachtung und Erörterung. Die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe an den von der KMK anerkannten Auslandsschulen liefert schon wegen der Berücksichtigung der eigentlichen lokalen und regionalen Gegebenheiten schwierige Beratungsgegenstände. Beispielsweise bestehen für die Deutschen Schulen in Italien bestimmte Verbindlichkeiten aufgrund des Zustimmungsgesetzes des italienischen Parlaments zum Notenaustausch zwischen beiden Staaten vom 26./27. 7. 1972 über die Anerkennung der Deutschen Schulen in Italien. Der Auslandsschulenausschuß hat am 25. 9. 1975 Grundsätze zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe an Deutschen Auslandsschulen nach der Vereinbarung der KMK vom 7. 7. 1972 ⁸ verabschiedet, die den Schulen eine angemessene Durchführung der Reformmaßnahmen ermöglichen. Jede Schule ist gehalten, ihren Organisationsplan und ihre Lehrpläne zur Genehmigung vorzulegen. Ein für diese speziellen Aufgaben eingesetzter Unterausschuß prüft die eingereichten Unterlagen und klärt in unmittelbarem Kontakt mit den Schulen auftretende Zweifelsfragen. Aufgrund des Votums dieser Arbeitsgruppe entscheidet der Auslandsschulenausschuß für jede Schule über die Einleitung der Reform. Die Deutschen Schulen in Brüssel und Rom haben mit dem Schuljahr 1975/76 die Neugestaltung ihrer gymnasialen Oberstufe begonnen, im Schuljahr 1976/77 folgen die Deutschen Schulen in Mailand und Genua, das Istituto Giulia in Mailand, die Deutsche Schule Athen, die Deutsche Schule Den Haag, das Kolleg St. Ludwig in Vlodrop sowie die Arnold-Janssen-Schule in Steyl. Im Bereich der mittleren Abschlüsse erhalten auf Antrag die anerkannten Auslandsschulen, die zur Schluß- oder Reifeprüfung führen, zunehmend die Berechtigung zur Erteilung von Abschluszeugnissen der Hauptschule und der

Realschule nach dem KMK-Beschluß vom 13. 12. 1968⁹. Die Ablösung der Ordnung der Schlußprüfung (Beschluß der KMK vom 14. 8. 1953)¹⁰ durch eine an zeitgemäßen Unterrichtsstrukturen und Lehrzielen orientierte Prüfungsordnung kann dagegen erst erfolgen, wenn eine Vereinbarung der KMK über den Abschluß des Sekundarbereichs I an innerdeutschen Schulen getroffen und diese auf die Verhältnisse der Auslandsschulen umgesetzt worden ist.

Seit Anfang der siebziger Jahre besitzt der als bikulturelle Schule bezeichnete Schultyp für das Auswärtige Amt kulturpolitische Präferenz. Gelenkt von der Absicht, pragmatisch, erforderlichenfalls auch situativ, Lehrinhalte und -ziele der hierfür geeigneten Unterrichtsfächer bilateral zu bestimmen bei Sicherung des amtlich anerkannten Abschlusses, hat der Auslandsschulausschuß seit langem einen beachtlichen Beitrag zur Profilbildung für Schulen dieser Art geleistet. Hier nur wenige Einzelbelege: für die von der KMK anerkannten Auslandsschulen Einräumung einer Vorrangstellung für die Sprache des Gastlandes innerhalb der schuleigenen Fremdsprachenfolge, Einverständnis für deren Gebrauch als Unterrichtssprache in den sogenannten nationalen Fächern, Impulse für eine bilinguale Anlage des Unterrichtsprogramms, Förderung didaktischer Entwicklungen zwecks Überwindung des nationalen, oft positivistisch bestimmten Geschichtsunterrichts zur Erreichung übernationaler, propädeutischer Betrachtungsweisen und die Umstrukturierung der Lehrinhalte in den sprachlichen, literarischen, künstlerischen und gesellschaftskundlichen Aufgabenfeldern mit dem Ziel, binationale Darstellungen und Vergleiche verstärkt einzubeziehen, die seit 1970 für die Deutsche Schule Helsinki geregelte Übernahme von schriftlichen Arbeiten aus dem finnischen Studentexamen in die deutsche Reifeprüfung, das 1970 erfolgte grundsätzliche Zugeständnis zur Einführung der Stundentafel des „Bachillerato mixto“ an den Deutschen Schulen in Spanien zwecks Erlangung der spanischen Anerkennung für das von spanischen Schülern erworbene deutsche Reifezeugnis, die seit 1962 eingeführte Prüfung zur Feststellung der Hochschulreife bei Schülern nichtdeutscher Staatsangehörigkeit an den Deutschen Schulen in Athen und Thessaloniki, die Ermöglichung eines jahrgangsmäßig gestuften Erwerbs von nationalen Hochschulzugangsberechtigungen durch die Neueinführung der Erweiterten Ergänzungsprüfung am Ende eines zusätzlichen 13. Schuljahres 1959 am Colegio Andino in Bogotá und in deren Gefolge an der Deutschen Schule „Alexander-von-Humboldt“ in Mexiko-Stadt, der Goethe-Schule in Buenos-Aires, dem Colegio Peruano-Alemán „Alexander-von-Humboldt“ in Lima (12. und 13. Schuljahr), der Deutschen Höheren Privatschule in Windhoek und dem Colegio Visconde de Porto Seguro in São Paulo, deren Zeugnis in Verbindung mit dem im Gastland bereits erworbenen Zeugnis des Hochschulzugangs dem an einem Gymnasium in der Bundesrepublik erlangten Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife als gleichwertig anerkannt ist.

Angeichts mancher fehlgeschlagener Ansätze, bei denjenigen der vom Auswärtigen Amt geförderten Deutschen Schulen im Ausland, vor allem in Lateinamerika, die weitgehend in das einheimische Schulsystem integriert sind und bei denen die Landessprache alleinige Unterrichtssprache darstellt, für das Fach Deutsch dem Aufwand entsprechende Lernziele sowie dessen Relevanz bei Versetzungen durchzusetzen, griff der Auslandsschulausschuß Initiativen auf, die sich auf die Einführung eines Sprachdiploms für Auslandsschulen richteten. Beginnend mit einem Versuch an der Deutschen Schule Valparaíso 1967, hatten einige Deutsche Schulen in Chile ihre Bachilleratsklassen in planmäßigem Unterricht mit gutem Erfolg auf Prüfungen für das Kleine Sprachdiplom des Goethe-

Instituts vorbereitet. Nach mehrjährigen intensiven Beratungen in Arbeitsgruppen und im Auslandsschulausschuß beschloß die KMK in Abstimmung mit dem Auswärtigen Amt die Schaffung eines „Deutschen Sprachdiploms der Kultusministerkonferenz“. Dieses kann in zwei Stufen erworben werden, wobei das Deutsche Sprachdiplom II, dessen Prüfung am Ende der Secundaria abgenommen wird, als Nachweis der für ein Hochschulstudium in der Bundesrepublik erforderlichen Deutschkenntnisse anerkannt ist¹¹. Die Sprachdiplome haben sich schnell als verlässliches Lenkungs- und Kontrollinstrument für den fremdsprachlichen Deutschunterricht wie auch als ein im Ausland attraktiver Berechtigungsnachweis erwiesen. Stellten sich 1974 im Einführungsjahr des Diploms ca. 900 Prüflinge, so nehmen 1976 etwa 3000 Bewerber an 35 Schulen in 15 Staaten an den Diplomprüfungen teil. Im Rahmen der Bestrebungen zur schwerpunktmäßigen Förderung der deutschen Sprache im Ausland sieht daher das Auswärtige Amt in dem Sprachdiplom der KMK einen besonderen Wirkungsfaktor, dies zugleich auch für seine konzeptionellen Bemühungen um die Vereinheitlichung deutscher Sprachzeugnisse für Ausländer¹².

Da in den letzten Jahren die Mehrzahl der Ländervertreter aufgrund ihres Eintritts in den Ruhestand durch neuberufene Mitglieder ersetzt worden sind, ergab sich für den Auslandsschulausschuß nicht nur ein beachtlicher personeller Wechsel, sondern es entstand dadurch die Notwendigkeit, den Informations- und Meinungsverbund auf Länderebene neu wiederherzustellen. Zu den personellen Veränderungen gehört auch die Übernahme des Vorsitzes durch Dr. Pius Wolter (Bayern) am 1. 9. 1975, der für diese Aufgabe eingehende Erfahrungen im Arbeitsbereich Ausland sowohl aus einem deutschen Kultusministerium als auch als Ausschußmitglied (seit 1967) mitbringt, gegründet in einem klaren Verständnis für die Mitverantwortung der Länder bei der Förderung der Auslandsschulen. Seit Anfang 1976 ist Dr. Wolter ebenfalls als Vertreter des Präsidenten der KMK im Obersten Rat der Europäischen Schulen tätig. Gleichzeitig wurde die Geschäftsführung des Auslandsschulausschusses in das Sekretariat der KMK in Bonn integriert unter behördlicher Umgestaltung sowie erweiterter exekutiver Aufgabenstellung, wie sie sich u. a. aus dem Erfordernis einer verwaltungsmäßig geordneten Abwicklung der umfangreichen zentralen Maßnahmen zur Durchführung amtlicher Prüfungen im Ausland ergibt.

In dem ihm überantworteten Bereich wirkt der Auslandsschulausschuß für die KMK seit einem Vierteljahrhundert an der Gestaltung und Fortentwicklung der Deutschen Schulen im Ausland maßgeblich mit. Wenn in diesem Zeitraum insgesamt ca. 5000 Lehrer aus dem Schuldienst der Länder jeweils mittels eines mehrjährigen Vertrages für die Leitung, die Unterrichtsarbeit und die Fachberatung an Deutschen Schulen oder Schulabteilungen sowie als Lehrer an einzelne Staats- und Regierungsschulen im Ausland, an Europäische und Internationale Schulen beurlaubt und dadurch unersetzbare, pädagogisch fortschrittliche Mittlerdienste geleistet werden konnten, geht dies zu einem guten Teil auf die geduldrigen, zielstrebigsten Bemühungen dieses Ausschusses um rechtlich begründete und sachlich vertretbare Modalitäten und Bedingungen für die Vermittlung von Auslandslehrern zurück. Wenn für eine größere Zahl von Auslandsschulen die institutionelle Anerkennung oder eine solche für bestimmte Abschlußzeugnisse, mit oder ohne amtliche Prüfung, durch die KMK erfolgt ist, hat der Auslandsschulausschuß durch seine Vorarbeiten vor allem denjenigen deutschen Staatsangehörigen (gegenwärtig insgesamt 18 000) einen schulbehördlichen Dienst geleistet, die Schüler derartiger Schulen sind.

Darüber hinaus wird vielen der z. Z. insgesamt 90 000 Schüler ausländischer Nationalität in den entsprechenden Jahrgangsstufen aufgrund verschiedener Prüfungsordnungen der KMK das Angebot gemacht, ein deutsches Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife oder ein Deutsches Sprachdiplom zu erwerben – dokumentierte Arbeitserträge des Auslandsschulsausschusses, die dessen vorausschauende Suche nach Lösungswegen erkennen lassen, die sowohl den sich wandelnden Erwartungen, Abhängigkeiten und Verbindlichkeiten, denen die Auslandsschulen in ihren Gaststaaten unterliegen, als auch den veränderten kulturpolitischen Zielsetzungen des Auswärtigen Amts zu entsprechen suchen. Schließlich ist die Mitwirkung des Auslandsschulsausschusses als Koordinierungs- und Kooperationsinstrument der KMK in einem für Bund und Länder bedeutsamen kulturpolitischen Sektor hinsichtlich der Schulen im Ausland unverzichtbar, wenn diese im Bewußtsein des gesamtstaatlichen Erfordernisses gefördert werden sollen. Die Einbeziehung ihrer fundamentalen pädagogischen Anliegen in den Informationsverbund der KMK zwecks deren inhärenter Sichtung und Klärung, die Bereitstellung der hier verfügbaren, für das innerdeutsche Schulwesen bewährten Orientierungs-, Planungs- und Entscheidungshilfen, Beobachtung und Auswertung der sich aus der Reziprozität der bilateralen kulturellen Beziehungen ergebenden schulischen Erscheinungsformen, die Herbeiführung gemeinsamer beleihender Verwaltungsakte der elf Länder für die Auslandsschulen, Bemühungen und Maßnahmen des Auslandsschulsausschusses, die eindeutig im gesamtstaatlichen Interesse liegen und diesem dienen¹³. Dabei bleibt unbestritten, daß die Mitwirkung der KMK bei der praktischen Handhabung auswärtiger Kulturpolitik gelegentlich zu Schwächen, auch Überforderungen geführt hat; eine Verbesserung von Kooperationsverfahren und -mechanismen ist daher eingeleitet, die Schaffung der Kommission für internationale Angelegenheiten im Jahre 1975 auf seiten der KMK ein Beweis dafür. Von grundlegender kulturpolitischer – für die Auslandsschulen zudem: pädagogischer – Bedeutung bleibt jedoch, daß der föderative Gedanke, so wie ihn Ernst Deuerlein gedeutet hat¹⁴, weiterhin seinen Beitrag wirkungsvoll zu leisten vermag: „Das Wesen des föderativen Gedankens ist die Bewahrung der Individualität von Einzelpersonen, Gruppen und Staaten, soweit diese Individualität lebensfähig und lebenswillig ist. — Das föderative Prinzip ist nicht fortschritthemmend oder anpassungsfeindlich... Föderalismus im umfassenden Sinn wird überall dort in Zweifel gezogen, diffamiert, verneint und verworfen, wo eine Nivellierung im Interesse der Manipulation von Gesellschaft und Staat angestrebt wird... Föderalismus erwächst aus dem Wunsch, die Wechselbeziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft auszubalancieren, wobei das Recht des Individuums gewahrt und der Anspruch der Gesellschaft nicht geschmälert werden soll.“ Letztlich werden Arbeit und Leistung des Auslandsschulsausschusses auch künftig an dieser Maxime gemessen werden.

Anmerkungen

¹ Vgl. hierzu: Harry Werner, Das deutsche Auslandsschulwesen im Spiegel der Pressemitteilungen der Kultusministerkonferenz von 1956 bis 1974, in: Der deutsche Lehrer im Ausland, 23. Jg., Heft 4/1976, S. 133 ff.

² Beschlußfassung der KMK, Beschluß Nr. 1151.

³ Geschäftsordnung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Beschluß der KMK vom 19. 11. 1955 i. d. F. v. 8. 2. 1974), Richtlinien für die Einsetzung und Arbeitsweise von Ausschüssen der Kultusministerkonferenz, Abkommen über

das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 20. 6. 1955, in: Handbuch für die Kultusministerkonferenz 1974, S. 24 ff.

⁴ Beschlusssammlung der KMK, Beschluß Nr. 1001.

⁵ Bericht der Enquete-Kommission Auswärtige Kulturpolitik gemäß Beschluß des Deutschen Bundestags vom 23. 2. 1973 – Deutscher Bundestag/7. Wahlperiode, Drucksache Nr. 7/4121, S. 63.

⁶ Hans Reimers, Der Auslandschulausschuß der Kultusministerkonferenz, in: Christian Schneider, Die deutsche Schule im Ausland, Heidelberg 1969, S. 26 ff.

⁷ in: Bundesgesetzblatt, Jg. 1975, Teil I, S. 1173 ff.

⁸ Beschlusssammlung der KMK, Beschluß Nr. 1753.

⁹ Beschlusssammlung der KMK, Beschluß Nr. 1154.

¹⁰ Beschlusssammlung der KMK, Beschluß Nr. 1052.

¹¹ Beschlusssammlung der KMK, Beschlüsse Nr. 1471, 1471-1, 1471-2.

¹² Auswärtiges Amt/Abteilung für auswärtige Kulturpolitik – Bericht 1975, S. 38.

¹³ vgl. hierzu: Kurt Frey, Konstruktiver Föderalismus (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 1), Weinheim und Basel 1976.

¹⁴ Ernst Deuerlein, Föderalismus (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 94) Bonn 1972, S. 331 f.

Deutsch im frankophonen Afrika - das Beispiel Benin

Georg Drinnenberg, Porto Novo/Benin

Die Volksrepublik Benin – so heißt seit dem 30. 11. 1975 der westafrikanische Staat Dahome – ist für viele ein weißer Fleck auf der recht bunten Karte Afrikas: man weiß vielleicht von einer sozialistisch orientierten Militärregierung, die dort herrscht, und ansonsten meist nichts weiter. Mit „Dahome“ (oder „Dahomey“, wie die französische Schreibweise ist) konnte man wenigstens noch die Vorstellung von blutrünstigen Königen und evtl. den Amazonenheeren des Königs Glele verbinden. Aber „Benin“ – was ist das?

Wer ein wenig die Szulscene im frankophonen Afrika kennengelernt hat, der weiß, daß viele Beniner-Dahomeer an den Schulen anderer Länder, besonders an der Elfenbeinküste, in Togo und Gabun, unterrichten. Man weiß auch von Ärzten, erfolgreichen Geschäftsleuten, hohen Verwaltungsangestellten, die aus diesem Land kommen und mit Können und Erfolg in anderen westafrikanischen Ländern arbeiten. Gelegentlich hört man dann auch in diesem Zusammenhang von Benin-Dahome als dem „Quartier Latin Westafrikas“ reden. Einige wenige Eingeweihte schließlich wissen von der *Ecole Nouvelle* zu berichten, von einem Schulversuch oder besser: einer Schulform ganz eigener Art in der Volksrepublik Benin, bei der zum erstenmal versucht wird, Erziehung auf „afrikanische Füße“ zu stellen.

Wer nun selbst Gelegenheit hat, die höheren Schulen des Landes kennenzulernen, dem fallen sofort zwei Dinge im Vergleich zu anderen Ländern auf: das außergewöhnlich niedrige Alter der meisten Schüler und die hohe Anzahl der einheimischen Lehrer in den

Schulen. Einige von ihnen haben schon 20 und mehr Dienstjahre. Was die erste Beobachtung anlangt, so erklärte mir ein Vater das Phänomen folgendermaßen: „Wissen Sie, wir sind ein kleines und sehr armes Land. Es gibt nur wenige gut bezahlte Arbeitsplätze, um die sich viele bewerben. Nur die Besten kommen oben an. Also bringt ein Vater sein Kind so früh wie möglich zur Schule, und er wacht sorgfältig über seine Arbeit und seine Schulerfolge.“ So findet man in den Klassen 4^e (8. Schuljahr) viele Schüler und Schülerinnen, die erst 12 oder 13 Jahre alt sind, Abiturienten mit 17, 18 Jahren sind keine Seltenheit. Was den starken Anteil (etwa 85 %) einheimischer (nicht afrikanischer, sondern beninischer) Lehrer im Kollegium anlangt, so ist er das Ergebnis einer schon sehr früh, noch vor der Unabhängigkeit begonnenen Politik, selbst und mit eigenen Kräften für die Erziehung zu sorgen. Franzosen (*coopérants*) oder Weiße anderer Nationalität sind selten geworden in den Lehrerzimmern. Die Beniner Lehrer machen einen sehr selbstbewußten Eindruck; wenn man sie näher kennenlernt, erfährt man, daß sie eine solide Ausbildung genossen haben und im Unterricht gute Arbeit leisten. Die meisten von ihnen wurden drei Jahre lang in ihrem Fach auf der *Université Nationale du Benin* in Abomey-Calavi nicht weit von Cotonou ausgebildet. Die Lehrer gehören alle ihrem Fachverband an, der sogenannten *association*, die sich regelmäßig versammelt, Seminare und Schulungen für ihre Mitglieder veranstaltet und einen sehr großen Einfluß auf die Gestaltung der Lehrprogramme, Prüfungsordnungen, sogar auf die Stellenbesetzung in ihrem Fach hat.

Das Zauberwort aber, von dem man im Radio, in der Zeitung, auf Transparenten und in allen Versammlungen immer wieder hört und liest, heißt *Ecole Nouvelle*. Es lohnt sich, einige Worte über diese für afrikanische Verhältnisse revolutionäre Schulform zu verlieren, zumal der Deutschunterricht im Land und die Arbeit des von Deutschland entsandten Regionalfachberaters direkt mit diesem Programm verbunden sind.

Am Anfang der *Ecole Nouvelle* steht eine harte Kritik an dem vom ehemaligen Kolonialherrn Frankreich ohne Modifizierung übernommenen Schulsystem, das als unproduktiv, den Bedürfnissen des Landes entgegengesetzt, selektiv, elitär und neokolonialistisch abqualifiziert wird. Das harte System der Prüfungen und Wettbewerbe während der Schulausbildung habe ein Heer von Intellektuellen hervorgebracht, die zu keiner praktischen Arbeit geeignet seien und in dieser Masse gar nicht beschäftigt werden können. Jahrelang sei an den wahren Bedürfnissen des Landes vorbeizogezogen worden: qualifizierte Facharbeiter seien Mangelware, dafür habe man nun ein Heer von arbeitslosen oder unterbeschäftigten Akademikern und Halbakademikern.

Aus dieser Kritik ergeben sich zwei Grundstrukturen für eine „Neue Schule“: 1. Befreiung von den von außen kommenden Abhängigkeiten, 2. Konzentrierung auf die (vor allem wirtschaftlichen) Bedürfnisse des Landes. In der gegenwärtigen Phase des Aufbaus der *Ecole Nouvelle* ist man nun dabei, die Formen für diese Strukturen zu finden. Das meiste davon ist zwar schon konzipiert und festgelegt worden (vor allem durch die Erlasse des Präsidenten vom 23. 6. 1975), aber in der Schulpraxis noch nicht erprobt. So findet man neben dem Prinzip der allgemeinen, unentgeltlichen Schulpflicht, der Kontrolle der Schulprogramme durch das Volk, der Chancengleichheit und des obligatorischen Schulabschlusses auch das Prinzip, die bisherige selektive Prüfungsordnung durch ein System ständiger Kontrollen mit Hilfe von individuellen Fragebögen, Eignungstests und progressiver Orientierung zu ersetzen. Tatsächlich aber wurden in

diesem Schuljahr noch alle Prüfungen nach dem alten Schema durchgeführt, nur die Eingangsprüfung für die *Terminale* wurde gestrichen.

Eine der wesentlichsten Definitionen der „Neuen Schule“ ist die der Schule als „Produktionseinheit“. Demnach gliedert sich auch die Schule in den allgemeinen nationalen Produktionsprozeß ein, sie wird sogar ziemlich hart auf ihre Aufgabe gestoßen, zuerst für die wirtschaftlichen Belange des Landes dazusein: wöchentlich mindestens drei Stunden arbeiten Schüler und Lehrer aller Schulformen bis hin zur Universität auf den Feldern, in einigen Schulen wurden auch Werkstätten eingerichtet. Auf diese Weise erarbeitet sich jede Schule 20 % ihres laufenden Budgets. Durch diese Maßnahme soll nicht nur ganz konkret Geld verdient und den wirtschaftlichen Bedürfnissen des Landes entsprochen werden, sondern es soll auch das Elitedenken der Schüler gebrochen, die höhere Schulbildung entmystifiziert und die manuelle Arbeit aufgewertet werden. Wer die Mentalität afrikanischer Gymnasiasten kennt, weiß, welche Arbeit hier unternommen wird! Das vergangene Schuljahr stand ganz unter dem Schlagwort der „Produktion“ – dies ganz einfach verstanden als „landwirtschaftliche Produktion“ – und man kann sagen, daß im ganzen positive Erfahrungen gemacht und Formen sichtbar wurden, wie die Produktion in den Lehr- und Lernbetrieb sinnvoll eingegliedert werden kann*.

In den Kontext der *Ecole Nouvelle* ist auch der Deutschunterricht eingegliedert. Wie in allen frankophonen afrikanischen Ländern wurde Deutsch als Unterrichtsfach zusammen mit dem in Frankreich üblichen Fächerkanon übernommen. Es wird nur als 2. Fremdsprache unterrichtet ab der Klasse 4^e. Allerdings nehmen die meisten Schüler in 4^e Physik als neues Fach, während nur ein Viertel der Schüler Spanisch oder Deutsch wählt, wobei Spanisch wegen des günstigeren Lehrangebots noch einen Vorsprung hat. Es ist allerdings zu bemerken, daß das Interesse für Spanisch abnimmt, während viele Direktoren gern Deutsch in das Unterrichtsprogramm aufnahmen, wenn sie die Lehrer dafür bekommen könnten. Im Schuljahr 1975/76 lernten so an 13 Schulen (von insgesamt 91 höheren Schulen im Land), etwa 1700 Schüler in 61 Klassen Deutsch, davon etwa 500 als Anfänger. Für den Unterricht standen 12 Lehrer zur Verfügung: 4 Franzosen (3 von ihnen unterrichteten an Privatschulen), 7 Beniner (einer davon an einer Privatschule) und ein Deutscher. Es ist interessant und für die aktuelle Situation des Deutschunterrichts in Benin typisch, den Ausbildungsstand der Beniner Lehrer zu erläutern: keiner von ihnen hat die volle Lehrbefähigung, zwei werden im nächsten Jahr als DAAD-Stipendiaten ihr Deutschlandjahr absolvieren, einer macht die *Licence*. Von den vier übrigen haben drei Deutsch bis zum Abitur gemacht. Dann unterrichteten sie als Englisch- bzw. Physiklehrer. Freiwillig stellten sie sich in diesem Schuljahr für den Deutschunterricht zur Verfügung, und tatsächlich konnte nur durch ihre Mithilfe der Unterricht einigermaßen aufrechterhalten werden. Ein Lehrer hat nur den Grundschulabschluß und eine zweijährige Ausbildung an der deutschen Herzog-Adolf-Schule in Lome hinter sich. Es ist klar, daß bei diesem mangelhaften Ausbildungsstand der Unterricht selbst und seine Effektivität leiden, ganz abgesehen von den immanenten Mängeln des gesamten Lehrerbildungssystems (von dem ja auch die Franzosen betroffen sind), das überhaupt nicht auf die praktischen Anforderungen der Schule, also auf Pädagogik und Methodik, Rücksicht nimmt.

Hier nun berührt sich die Arbeit des Regionalfachberaters mit den Forderungen der *Ecole Nouvelle*. Wie erwähnt, ist es eines der Hauptanliegen, den Unterricht auf die

Erfordernisse und Bedürfnisse des Landes auszurichten. Die Erziehungsbehörden von Benin haben bei mehreren Gelegenheiten zu erkennen gegeben, daß ihnen ein Ausbau des Deutschunterrichtes an den *Collèges* und *Lycées* des Landes wünschenswert erscheint: Sie sehen in Deutsch eine moderne Verkehrssprache, in der ein wichtiger Teil des modernen, vor allem des technischen Wissens „transportiert“ wird, und glauben, es sei nützlich für das Land, wenn ein bestimmter Prozentsatz der Elite diese Sprache beherrsche. Unzufrieden jedoch mit den bisherigen Ergebnissen des Deutschunterrichts fordert man eine Intensivierung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit und die Einübung der Lehrer in Methoden effektiveren Sprachunterrichts. Gleichzeitig sollen Übungs- und Lesestoffe unter Berücksichtigung des Interessenkreises und des Verständnisses der Schüler und der speziellen Erfordernisse der *Ecole Nouvelle* (z. B. Kenntnisaufnahme der modernen Welt, der Technik, des internationalen Zusammenlebens, der sozialen Probleme) ausgesucht oder erstellt werden.

Diesen Forderungen entspricht der für das frankophone Afrika auf audio-visueller Grundlage entwickelte Deutschkurs „Yao lernt Deutsch“. Er wurde hier mit dem Schuljahr 1975/76 neu eingeführt und stieß nicht nur bei den Schülern und Deutschlehrern, sondern auch bei den Offiziellen der *Ecole Nouvelle* auf großes Interesse. Zum einen zeichnet es den Yao-Kurs aus, daß hier eine moderne Fremdsprache vor allem mit dem Ziel der Perfektionierung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit gelehrt wird, und dies strikt im afrikanischen Rahmen, d. h. unter Ausnutzung der natürlichen Motiviertheit gerade eines afrikanischen Schülers; zum anderen war es die Methodik des neuen Deutschkurses, die die Lehrer, und nicht nur die Deutschlehrer, interessierte (vor Jahren schon hatten die Beniner Englischlehrer einen Englischkurs entwickelt, der ganz ähnliche Ziele mit „Yao lernt Deutsch“ vergleichbarer Methodik anstrebt): Diese Methodik mit ihren Dialogen, den Reihenübungen (schriftlich und mündlich), der strikten Programmierung einer Einheit im 5-Phasen-Schritt, mit ihren Tests, Tonbandübungen und dem Einsatz der Flanelltafel wurde als modellhaft begrüßt gerade auch wegen ihrer Anwendbarkeit auch für den Unterricht und die Ausarbeitung der Lehr- und Lernprogramme in den Landessprachen (Fon, Bariba und Dendi), die demnächst offiziell in den Lehrplan der *Ecole Nouvelle* eingefügt werden sollen. So wurden seither auf besondere Aufforderung hin Lehrer und Studenten ganz verschiedener Fachrichtungen durch Vorträge, Probestunden mit anschließender Diskussion und durch Aufsätze des Regionalfachberaters im *Bulletin des Professeurs des Langues Vivantes* und in *Education Beninoise* mit dem Deutschkurs „Yao lernt Deutsch“ und seiner Methodik, besonders der Arbeit mit der Flanelltafel, bekannt gemacht. Für den Unterricht in der Oberstufe soll darüber hinaus ein Textprogramm erstellt werden, dessen erster Entwurf im nächsten Schuljahr erprobt werden wird und das besonders auf die oben zitierten Forderungen der *Ecole Nouvelle* Rücksicht nimmt. Auch der Radiokurs „Wir lernen Deutsch mit Kossi“, der sich ebenfalls der Methodik, soweit das möglich ist, vor allem aber der grammatischen Progression von „Yao lernt Deutsch“ bedient, wird seit Mai 1976 zweimal wöchentlich von dem beninischen Sender *Voix de la Révolution* gesendet. Dieser Radiokurs wendet sich an Erwachsene und Schüler, die ihre Deutschkenntnisse auf neue Grundlagen stellen wollen. Vollkommen neu konzipierte Sprechtexte und Übungsreihen vermitteln vor allem das Vokabular und die Strukturen der deutschen Umgangssprache, wobei der afrikanisch-beninische Rahmen eingehalten wird.

Als Gegengabe für die Anregungen, die ein auf den Grundlagen des modernen Fremdsprachenunterrichtes aufgebauter Deutschunterricht in den Schulen Benins den Pädagogen und Methodikern anderer Fachrichtungen geben kann, empfängt der Deutschunterricht hier wesentliche Impulse von der Arbeit des *Institut National pour la Formation et la Recherche en Education* (I.N.F.R.E.). Dieses Institut vereinigt alle Organe, die mit der Lehrerbildung, der Ausarbeitung neuer Lehrprogramme und der Erstellung und dem Einsatz von modernen Lehrmitteln beauftragt sind. Ihm ist der von Deutschland entsandte Regionalfachberater für Deutsch unterstellt; hier ist das Feld seiner Mitarbeit. Neben den oft sehr fruchtbaren Gesprächen, Diskussionen, Tagungen und Seminaren, die vom I.N.F.R.E. organisiert werden und die einen in unmittelbaren Kontakt mit der pädagogischen Szene des Landes bringen (besonders was die *Ecole Nouvelle* anlangt), waren es im Schuljahr 1975/76 besonders zwei Neuerscheinungen des I.N.F.R.E., die das Deutschprogramm erweiterten: einmal eine Serie von fast 90 Figurinen für die Flanelltafel, die die Sammlung von „Yao lernt Deutsch“ sehr bereichern, befinden sich doch darunter gerade die Bilder afrikanischer Dinge, die bisher fehlten, wie Tiere, Haushaltsgegenstände, Kleidungsstücke, Gebrauchsgegenstände. Schließlich erschien der erste Band der „Abenteuer von Zinsou und Tété“, ein Bilderheft für den Sprachunterricht (in Französisch, Fon, Bariba und Dendi, aber auch in einer „stummen“ Ausgabe, also ohne Text), das die Erlebnisse zweier junger Beniner in typischen Alltagsszenen (auf dem Markt, auf dem Polizeipräsidium, Besuch, Begegnung auf der Straße, Abschied, Wanderung durchs Land usw.) schildert. Schon mit dem Sprachmaterial des ersten Lehrjahres von „Yao lernt Deutsch“ ist ein Großteil dieser Bildfolgen auf deutsch wiederzugeben, wobei der Lehrer mühelos und für die Schüler anregend die besonderen beninischen Nuancen (Arbeit der „Cooperativen“, Hygiene auf dem Markt und zu Hause, Gebrauch des richtigen Wassers zum Trinken usw.) herausarbeiten kann. Weitere Bände dieser Reihe werden im nächsten Jahr erscheinen. Einige Probestunden mit „Zinsou und Tété“ in 4^e und 3^e haben uns gezeigt, daß mit diesem Werkchen eine wertvolle Ergänzungslektüre zu „Yao lernt Deutsch“ gefunden wurde.

Aus dem hier – freilich sehr summarisch – Berichteten kann man vielleicht ersehen, daß es für den Deutschunterricht und insbesondere für den Deutschunterricht in Afrika durchaus nützlich sein kann, mit den schulpolitischen Konzeptionen, Erwartungen und Anforderungen eines selbstbewußten Landes konfrontiert und zur Mitarbeit aufgefordert zu werden; dabei kommt es zu einem Geben und Nehmen, bei dem beide Seiten lernen, also gewinnen können.

* Ausführlicher wird das Programm der *Ecole Nouvelle* behandelt in *Programme National d'Edification de l'Ecole Nouvelle*, zu beziehen durch Institut National pour la Formation et la Recherche en Education, B.P. 200, Porto Novo, R.P. du Benin.

Die Bedeutung der Musikerziehung an den deutschen Auslandsschulen

Dietrich Schmidt, Seeheim

Der langjährige und erfolgreiche Leiter der Musikerziehung an der DS Tokyo (1956–60, 1964–71; vgl. auch seinen Beitrag in DdLiA Heft 12/1973, S. 317 ff.) hat nach seiner Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst mittels einer Fragebogenaktion, die von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen unterstützt wurde, die Situation und die Bedeutung der Musikerziehung an den Auslandsschulen untersucht. Im Folgenden legt er das Ergebnis seiner Bemühungen vor. – Die Schriftleitung.

An den innerdeutschen Schulen ist ein allgemeines Schwinden des Interesses am Musikunterricht festzustellen. Wie verhält es sich damit an den Auslandsschulen? Die Antwort sollte sich aus einer Fragebogenaktion ergeben, die 1974/75 mit der freundlichen Hilfe der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen durchgeführt wurde.

Die an ca. 120 Schulen verschickten Fragebogen gingen so zahlreich wieder ein, daß schon daraus der Schluß gezogen werden darf, daß zumindest das Interesse an der Musik groß ist, und so soll an dieser Stelle allen Kollegen herzlich gedankt werden, die sich die Mühe machten, den Fragebogen ausgefüllt zurückzusenden. Auch dem damaligen Präsidenten Herrn Onnen sei für seine freundliche Unterstützung gedankt.

Daß die Auswertung relativ spät erfolgt, liegt daran, daß beim ersten Verschicken offensichtlich nicht alle Schulen erreicht worden waren, so daß einzelne Schulen noch einmal angeschrieben werden mußten. Daß nicht alle versandten Bogen zurückkamen, mag auch an den Schwierigkeiten des Postversandes in manchen Teilen der Welt liegen. 92 Schulen antworteten, und so läßt sich ohne Zweifel ein fast lückenloses Bild über die Musikerziehung an Auslandsschulen in den Jahren 1974/75 vermitteln.

Da durch die Frageaktion alle Schularten von der kleinsten Grundschule mit 21 Schülern bis zur größten Gesamtschule mit 2000 Schülern erfaßt wurden, ist das Bild der erhaltenen Antworten repräsentativ für die deutschen Schulen im Ausland. Expertenschulen, Begegnungsschulen, Schulen mit konfessionellem Lehrprogramm, Botschaftsschulen, alle, und das muß erfreulicherweise festgestellt werden, waren sich darin einig, daß das Singen und Musizieren einen ganz wesentlichen Bestandteil der Auslandsschulen darstellt und daß eine Auslandsschule ohne Musikunterricht wohl nicht denkbar und auch nicht wünschenswert ist. So mögen denn die Ergebnisse der Antworten auf die Frage nach der Bedeutung der Musik für das inner- und außerschulische Leben an den Anfang gestellt werden. Die Frage lautete: Wie ist Ihre Meinung zum musikalischen Wirken der Schule?

- Chor und Orchester sind für das innerschulische Leben wichtig;
- sie haben Ausstrahlungsmöglichkeiten auf die Umwelt;
- sie fördern das Ansehen der Schule;
- sie bieten Möglichkeiten zur Gemeinschaftsbildung.

Hier wurden von allen befragten Schulen die positiven Formulierungen als wesentlich anerkannt. Zusammenfassend darf zu diesem Fragenkomplex mit Genugtuung festgestellt werden, daß die Leiter der deutschen Auslandsschulen bzw. die an den Schulen unterrichtenden Musiklehrer einhellig die Musikerziehung für die Schule, ganz gleich in

welchem Lande, als unentbehrlich und wesentlich anerkannt haben. Die Gründe für diese klare Aussage werden an anderer Stelle noch ausführlich dargelegt. Daß aber Vorstellungen und Praxis oft nicht identisch sind, beweisen die weiteren Ergebnisse der Umfrage. Die Frage nach Musikunterricht in allen Klassen beantworteten 63 Schulen mit Ja, bei andern Schulen setzen in bestimmten Altersstufen die Musikstunden aus, in Südamerika scheint es nach einer Schulreform weniger Raum für den Musikunterricht zu geben. Durch die Schulreform sind die musischen Fächer sehr in den Hintergrund getreten (Colegio Santa Ursula, Lima, Peru). Die meisten Schulen, die den Ausfall des Musikunterrichts meldeten, gaben aber als Grund den Mangel an geeigneten Lehrkräften an. Nur 57 der untersuchten Schulen, das sind knapp über 50 %, sind ausreichend mit Musiklehrern versorgt, und hier wird leider deutlich, daß auf diesem Gebiet noch vieles zu verändern ist. Es ist nicht ersichtlich und konnte bei dieser Umfrage auch nicht ermittelt werden, warum Musiklehrer fehlen, ob es am Schulverein oder an der Zentralstelle liegt oder ob sich zu wenig geeignete Kollegen für den Auslandsdienst bewerben. Daß die Schulen den Mangel erkennen, beweisen die oben angeführten Antworten nach der Bedeutung der Schulmusik für die Auslandsschulen. Denkbar wäre auch, daß man in unserer Kulturpolitik nicht allgemein erkannt hat, welche Bedeutung der musischen Erziehung zukommt, und daß vielerorts übersehen wird, daß nicht nur durch die deutsche Sprache, sondern oft noch in weit größerem Rahmen durch die Musik und durch gemeinsames Musizieren Kultur vermittelt, Vorurteile abgebaut und Freunde in der Welt gewonnen werden können. Aus vielen Antworten wird der Wunsch nach entsandten Musiklehrern deutlich, weil Ortskräfte gerade für diese Arbeit oft nicht genügend vorgebildet sind, häufig mit den Schülern Schwierigkeiten haben und weil man von ihnen auch nicht die für Auslandsschulen wünschenswerte Einsatzbereitschaft weit über das normale und bezahlte Maß hinaus erwarten und verlangen kann. Einige Zitate mögen für viele gelten: „Wir haben keinen Musiklehrer aus Deutschland bekommen. Frühere Versuche mit indonesischen Lehrern scheiterten am Durchsetzungsvermögen der Lehrer bei den Schülern“ (DS Jakarta). Oder ganz lakonisch: „Es gibt keinen Musiklehrer an der Deutschen Schule Moskau.“ Auch aus Kopenhagen, New Delhi, Karachi, Hongkong und aus vielen Schulen in Südamerika kommen ähnliche Fehlanzeigen. Aus Südamerika macht man immer wieder den Vorschlag, landeseigene Musiklehrer auszubilden, offensichtlich scheint hier ein großer Bedarf vorzuliegen, und da diese Schulen vorwiegend von südamerikanischen Kindern besucht werden, sollte dieser Vorschlag nicht ungehört bleiben. Wie wir später feststellen werden, sind bereits eine ganze Anzahl deutscher Musiklehrer an ausländischen Instituten als Dozenten für Musik tätig und fördern so den Nachwuchs an qualifizierten Musiklehrern. Die DS Hermannsburg wartet schon lange auf einen Musiklehrer aus Deutschland, aus Benguela heißt es: „Bedauerlicherweise haben wir seit April 1974 keine Lehrkraft mehr, die Musikunterricht erteilen kann.“ Und aus Tokyo kann man erfahren, daß ab Herbst 1976 die Schule ohne entsandten Musiklehrer sein wird, obwohl gerade dort seit 20 Jahren ein sehr erfolgreicher Musikunterricht erteilt wurde, der weit über die Schule hinaus wirksam wurde. Alle Verantwortlichen sollten dabei nicht übersehen, daß dadurch auch der deutschen Auslandsschule in ihrer Gesamtheit ein nicht unbedeutender Verlust zugefügt wird, der wohl durch nichts auszugleichen ist. Verschont von diesem Mangel bleibt keine bestimmte Schulart oder Schulgröße. An vielen kleinen Schulen geben die Klassenlehrer Musikunterricht, und immer wieder wird deutlich, mit welchem großem Einsatz alle Kollegen, die in diesem Bereich eingesetzt sind, arbeiten.

Bei der weiteren Betrachtung der Fragen wird einiges über die innerschulischen Aktivitäten ausgesagt. 74 der Schulen melden einen Schulchor, gemischt oder auch gleichstimmig. Die Gesamtzahl der in Chören singenden Schüler beträgt 4065. Naturgemäß ist die Zahl der Chormitglieder im Verhältnis zur Gesamtschülerzahl an größeren Schulen geringer als an den kleinen, aber z. B. an der DS Valparaíso in Chile singen von 1300 Schülern 350 im Chor; in der kleinen Gerdauer Gemeindeschule Coligny in Südafrika gehören alle 21 Schulkinder dem Chor an, eine singende Schule! Auch die Michaelis-Schule in Natal meldet bei nur 66 Schülern eine Chorbeteiligung von 25, und weitere 26 Kinder musizieren im Orchester. Rotterdam hat einen Chor von 30 Mitgliedern bei einer Schülerzahl von 55; aus Gartental in Uruguay heißt es: „Es gibt in unserer Schule 2 Chöre mit 28 und 15 Mitgliedern bei zusammen nur 58 Schülern.“ Auch in Addis Abeba ist man sehr sangesfreudig, denn von den 387 Schülern sind 160 in zwei Chören vereint, während noch über 30 Schüler in Musizierungsgruppen aktiv tätig sind. Wenn man weiß, daß die Chorstunden zumeist am Rande des Unterrichts liegen, oft nachmittags oder gar in der Freizeit stattfinden, so kann man die Leistung der Schüler und der Musiklehrer nicht genug würdigen.

1600 aktive Musikanten spielen auf Blockflöten, Streich- oder Orff-Instrumenten. Aufgegliedert heißt das: 22 Schulen haben ein traditionelles Orchester, 58 eine Flötengruppe, 55 eine besondere Orffgruppe, in vielen Schulen werden die Orff-Instrumente im Unterricht verwendet, und 30 Schulen verfügen über Musizierungsgruppen verschiedenster Art (Gitarren-, Beat-, Jazz- und Folklore-Gruppen). Oft leisten hier die Grundschulen, die ja im allgemeinen in die Gesamtschulen integriert sind, eine wertvolle Aufbauarbeit, indem die Lehrkräfte mit den Kleinen bereits die elementaren musikalischen Kenntnisse vorbereiten und zumeist auch Blockflötenunterricht im Klassenverband erteilen. Wie schon erwähnt, dient das Orffsche Schulwerk ebenfalls mit zur Auflockerung und zur rhythmischen Vorerziehung.

Bei welchen Gelegenheiten nun treten Chor und Instrumentalgruppen auf? Zunächst dienen diese Gruppen natürlich der Ausgestaltung innerschulischer Feiern. Alle Schulen, die über Chor und Orchester verfügen, geben an, daß diese Gruppen durchschnittlich dreimal im Jahr bei Veranstaltungen der Schule mitwirken. Es wird wohl kaum eine Schulfeier ohne Musik denkbar sein. Da sind die alljährlichen Weihnachtsfeiern; Feiern zum Schulbeginn, zum Abitur oder zur Verabschiedung der scheidenden Schüler werden regelmäßig durch Chor- und Orchestermusik verschönt und mitgestaltet. Häufig wird zu Konzertabenden eingeladen, die, wie aus eingesandten Programmen zu ersehen war, oft auf recht beachtlichem Niveau stehen. Kantaten der Barockzeit, moderne Singspiele, Schulopern von Bresgen, Bergese oder Werdin, anspruchsvolle Orchesterwerke und größere Chorwerke werden aufgeführt. Chorliteratur der Romantik und der Neuzeit und nicht zuletzt die Musik des jeweiligen Gastlandes findet man im Repertoire der Chöre und besonders der Folkloregruppen. Vor allem die Begegnungsschulen erweitern ihr Liedgut mit der Musik des Gastlandes und zeigen damit, daß sie sich keineswegs nur als Vermittler deutscher Kultur betrachten, sondern auch dazu beitragen, die musikalischen Schöpfungen des Gastlandes zu pflegen. Hier und da verfügen die Schulen auch über eine eigene „Band“, die bei Tanzveranstaltungen der Schüler in Aktion tritt.

Weit mehr als an innerdeutschen Schulen trifft sich die gesamte Schulgemeinde zu Veranstaltungen, so daß Chor und Orchester immer wieder eine Fülle von Aufgaben zu

bewältigen haben. Die deutsche Schule ist oft der einzige Vermittler deutscher Kultur, und als solche hat sie eine weit größere Aufgabe zu erfüllen, als man sich dessen in innerdeutschen Schulen bewußt ist, und viele Kollegen müssen sich im Auslandsdienst erst mit dieser ihnen fremden Rolle vertraut machen.

Nicht minder wichtig als die Ausgestaltung schulinterner Feierstunden ist aber auch die über die Schule hinausstrahlende Kraft der musikalischen Arbeit einer Auslandschule. Über 30 Schulen gaben an, regelmäßig bei Veranstaltungen des Gastlandes musikalisch mitzuwirken. Hierzu zählen insbesondere internationale Jugendbegegnungen, Chorwettbewerbe, Teilnahme an Feiern des Gastlandes und ähnliches. Auch Rundfunk und Fernsehen bitten nicht selten die Musikgruppen deutscher Schulen um Mitarbeit. Aus eigener Erfahrung kann dazu berichtet werden, daß der japanische Rundfunk alljährlich den Chor der Deutschen Schule Tokyo um ein Weihnachtsliedersingen bittet und daß selbst das japanische Fernsehen deutsche Chorlieder und Singspiele im Erziehungsprogramm des Landes ausstrahlt.

Von vielen Schulen aus aller Welt wird Ähnliches berichtet. So hat hier die Schulmusik ganz erheblich größere Bedeutung, als man weithin weiß, und man sollte sich dieser Möglichkeiten voll bewußt sein und sie auch nutzen, soweit es in den Kräften der Schule steht. Kulturelle Verbindungen der Menschen und Völker untereinander sind auf musikalischem Gebiet am ehesten zu verwirklichen, und nur ein Beispiel der verbindenden Wirkung der Musik mag angeführt werden: Der Chor der DS Tokyo gab mehrere gemeinsame Konzerte mit einem japanischen Männerchor, wobei auch moderne deutsche Volksliedersätze für Kinder- und Männerchor dargeboten wurden. Sehr häufig werden Musiziergruppen der deutschen Schulen auch bei Feiern der deutschen Kolonie bzw. der deutschen Gemeinde um ihre Mitwirkung gebeten, da der Wunsch der im Ausland lebenden Deutschen nach kulturellen Veranstaltungen in ihrer Heimatsprache verständlicherweise groß ist und da die oft nur für wenige Jahre im Ausland lebenden Deutschen zumeist nicht in der Lage sind, eigene kulturelle Vereinigungen aufzubauen. 37 Schulen meldeten ein dreimaliges Mitwirken pro Jahr bei Feiern der Deutschen im Gastland, 28 Schulen wirken jährlich zweimal mit, und 17 Schulen gestalten jährlich einmal eine Feier für die deutsche Gemeinde. Besonders um die Weihnachtszeit ist die Mitwirkung der Sing- und Spielgruppen deutscher Schulen sehr gefragt, und oft übersteigen die Wünsche der außerschulischen Gruppen die Möglichkeiten der Schule. Die deutschen Schulen im Ausland erfüllen aber auch hier eine besondere kulturelle Arbeit, denn diese Veranstaltungen sind ein Zeugnis hoher kultureller Tätigkeit, das gar nicht hoch genug eingeschätzt werden kann, zumal in der Regel auch Freunde aus dem Gastland solche Feierstunden miterleben.

Nun wird der kritische Leser zu Recht fragen, wie diese vielfältigen Aufgaben von den Schülern und den Musikerziehern bewältigt werden können. Zumeist liegen die Chorstunden am Rande, samstags, nachmittags oder sonst recht ungünstig. Aus vielen Zuschriften wurde dies sehr deutlich, und mancher Kollege wünschte sich mehr Verständnis von seiten der Schulleitung für diese Arbeit. Unausweichlich ist jedoch, daß Lehrer und Schüler dabei mit großer Einsatzbereitschaft zu Werke gehen müssen, wenn sie alle Aufgaben zufriedenstellend lösen wollen. Wer ist noch bereit, zusätzlich zu arbeiten, Chorproben abzuhalten und oft weite Wege in Kauf zu nehmen?

Viele Schulen gaben hier auch ganz begeisterte Berichte, aus denen ersichtlich wurde, daß gerade die Musiklehrer immer noch ein großes Maß an Idealismus und Begeisterung

für ihre Arbeit mitbringen. Daß an einem Sonntagvormittag die Schüler zu einer Probe in die Schule kommen, manche mit Schulwegen von über 2 Stunden, ist sicherlich nicht nur in Tokyo möglich und so geschehen! Aus der Vielfalt der Aufgaben eines Musiklehrers im Ausland ergibt sich, daß er seine Fähigkeit auch außerhalb der Schule einsetzen muß. Die Dienstverträge mit den Schulvereinen haben oft den Passus, daß sich der Lehrer mit seinen Fähigkeiten auch für die kulturellen Belange des Gastlandes zur Verfügung stellen sollte. Musiklehrer deutscher Schulen sind in großer Zahl als Chorleiter deutscher Chöre, Leiter von Kirchenchören und als Erzieher an landeseigenen Musikakademien tätig. Oft wird diese Arbeit unentgeltlich getan. Wer könnte es auch ablehnen, den Chor der deutschen Gemeinde zu übernehmen, beratend bei der Ausbildung der Musiklehrer mitzuwirken und gegebenenfalls bei Konzerten als Solist auszuweichen? So wird hier noch eine weitere kulturelle Arbeit geleistet, die ohne den Einsatz der Musiklehrer nicht möglich wäre. Nur einige Antworten aus der Befragung mögen als Beweis dienen: In Bombay leitet der Schulleiter den „Deutschen Chor“, in Madrid werden ein Kirchenchor und der Chor der Schützengesellschaft von einem deutschen Kollegen geleitet, in Santa Cruz auf Teneriffa ist der Musiklehrer als Leiter des Konservatoriumschors tätig, in Ankara wird vom Musiklehrer ein Kammermusikkreis geführt, in Tokyo betreut der Musiklehrer den Chor der deutschsprachigen Gemeinde, den Chor der Schüler der Abendschule (Goethe-Kurse) und einen hervorragenden japanischen Männerchor. Ein Musiklehrer war der Leiter des berühmtesten Chores in Peru, wie überhaupt in Südamerika und auch in Südafrika die Betreuung der deutschen Chöre sehr oft in den Händen deutscher Lehrer liegt. Wie bedauerlich, wenn man liest, daß der Musiklehrer in die Heimat zurückmußte und daß kein Nachfolger für ihn kommt! Wer diese Arbeit kennt, weiß genau, daß dabei ein häufiger Wechsel sehr nachteilig sein kann. Hier sollten für die Zeit der Vermittlung nicht die üblichen Regeln gelten, sondern die Wichtigkeit der Aufgabe maßgebend sein. Und ist eine solche Arbeit einmal eingeschlagen, gelingt das Erwecken nur mit größter Mühe. Zur Ergänzung muß noch hinzugefügt werden, daß bei nicht allen Fragebogen die Frage nach der außerschulischen Tätigkeit des Musiklehrers gestellt war *.

Der letzte Teil der Befragung beschäftigte sich mit den Wünschen und Anregungen der im Ausland tätigen Kollegen. Das größte Problem ist, wie gesagt, der Mangel an Musiklehrern. Hinzu kommen noch Wünsche nach größerem Etat für den Musikunterricht, mehr Stunden im Stundenplan, einer günstigeren Zeit für die Chor- und Orchesterproben, nach eigenen Musikräumen, Noten und Anregungen, und oft wünschen die Musiklehrer mehr Kontakte mit anderen Fachkollegen. In vielen Teilen der Welt sind diese Möglichkeiten nicht gegeben, und es wäre ohne Zweifel eine Hilfe für die Musiklehrer an den Auslandsschulen, wenn in dieser Zeitschrift oder in anderen Publikationen Erfahrungsaustausch gepflegt werden könnte. Aus vielen Berichten ist aber auch das große Interesse der Schulen und der Schulvereine gerade an der Arbeit des Schulmusiklers deutlich geworden, und man kann wohl im allgemeinen auf eine gute und fruchtbare Zusammenarbeit schließen.

Zum Schluß ein Dank an alle Schulen, die diese Arbeit durch die Rücksendung des Fragebogens möglich machten. Es sollte deutlich geworden sein, welche große Aufgabe die Schulmusik an den Auslandsschulen zu erfüllen hat und auch weitgehend erfüllt. Allen amtlichen Stellen, die die Aufgabe haben, den Auslandsschulen zu helfen, möge dieser Bericht deutlich machen, daß ein Musiklehrer an der Auslandsschule eine nicht

nur für die Schule wichtige Aufgabe zu erfüllen hat und daß man diese übergreifende Aufgabe bei der Besetzung der Schulen mit Lehrkräften aus der Bundesrepublik doch mit bedenken und beachten sollte, damit die Musiklehrer an den Auslandsschulen auch weiterhin erfolgreich arbeiten können.

* Dankbar wäre der Verfasser, wenn die betreffenden Kollegen das Versäumte durch einen kurzen Bericht nachholen und so dieser Untersuchung zu einer weiteren Vervollständigung verhelfen könnten.

Zur Diskussion um die bikulturelle Sekundarstufe

Götz Urban, Madrid

Bei der weiteren Diskussion um die bikulturelle Sekundarstufe sollten die zwei Artikel in Heft 3/1976 dieser Zeitschrift von Hans Arnold und Walter Unger nicht außer acht gelassen werden, auch wenn sie geeignet sind, hier und da herrschende Euphorie und Projektfreudigkeit zu dämpfen.

Insbesondere Ungers Darstellung der Struktur des Erkek Lisesi, das unter den Beispielen für erfolgreich arbeitende bikulturelle Sekundarstufen gern genannt wird, gibt zu schwerwiegenden Bedenken Anlaß: Über das Fehlen einer gemeinsamen Primarstufe kann leicht hinweggegangen werden, da sie in der Konzeption der Zentralstelle aufgrund sprachpsychologischer Erkenntnisse bekanntlich nicht vorgesehen ist. Gegenüber 5 Entsprechungen zum Idealbild des Modells II werden nur 2 Abweichungen genannt, aber diese sind gewichtiger als die Übereinstimmungen. Das Fehlen deutscher Schüler und eines für beide Länder gleichwertigen Abschlusses lassen die Bezeichnung „bikulturelle Sekundarstufe“ fragwürdig erscheinen. Wenn an einer deutschen Auslandsschule Schüler des Gastlandes zur Abschlußprüfung geführt werden, so ist damit die Erwartung verbunden, daß einige von ihnen an deutschen Universitäten studieren und später in ihrer Heimat wirken. Wo dieser Weg von vornherein abgeschnitten ist, bleibt ein Hauptanliegen der bikulturellen Schule unerfüllt. Ähnlich gravierend muß sich das Fehlen deutscher Schüler auswirken: den Verfechtern der bikulturellen Schule – ob bei der Zentralstelle oder in der Enquetekommission – steht sicherlich nicht ein Typ vor Augen, bei dem das Bikulturelle auf den Lehrplan und die unterrichtenden Lehrer beschränkt ist. Wenn auch der Terminus „Begegnungsschule“ nicht mehr gern verwendet wird, so soll doch offensichtlich Begegnung von Schülern unterschiedlicher nationaler und kultureller Herkunft auch in der bikulturellen Schule stattfinden und nicht lediglich durch den Stoff und seine Vermittlung gegeben sein.

Einem Außenstehenden, der nur vorsichtig urteilen kann, erscheint es besonders mißlich, daß das Erkek Lisesi auf einem Gebiet, wo es bikulturell wirken könnte, wegen der strengen Prüfungsanforderungen über 75 Prozent der Bewerber abweisen muß – bei der Übernahme von Kindern zurückgekehrter Gastarbeiter! Die Schule, die als einzige für

sie geeignet ist, können sie nicht besuchen, weil sie den Auslese Kriterien eines einseitig gymnasialen Typus nicht gewachsen sind. Ähnliche Probleme stellen sich in anderen Ländern, in die Gastarbeiter mit ihren Kindern in größerer Zahl zurückkehren.

Es wäre zu fragen, ob angesichts der zweifellos vorliegenden sozialen Not wirkungs- volle Bildungshilfe nicht gerade darin bestünde, einen zusätzlichen Zweig, der zu einem im Lande anerkannten Abschluß führte, einzurichten, möglichst unter Einbeziehung berufsbildender Maßnahmen.

Aus Arnolds Beitrag geht hervor, daß die Planung einer bikulturellen Sekundarstufe noch sorgfältiger als bisher vorgenommen werden muß. Dort, wo auf längere Sicht mit einem wachsenden Zustrom deutscher Schüler gerechnet werden muß, sollte ihre Einführung unterbleiben, damit nicht ein mit großen Hoffnungen begonnenes Werk aufgegeben werden muß, weil die Voraussetzungen entfallen sind. Ein Verhältnis von 50 : 50 zwischen deutschen und einheimischen Schülern braucht nicht überall als Norm erfüllt zu werden, aber wenn es bei 70 : 30 liegt, wird die mit einer bikulturellen Schule verbundene weitreichende Strukturreform fragwürdig, zumal sie nach den Vor- stellungen der Zentralstelle mehr darauf angelegt ist, „die deutsche Schule in das Schul- system des Gastlandes einzubetten“, o h n e „gleichzeitig den Charakter einer deutschen Schule zu wahren“. So sah ein unter maßgeblicher Mitwirkung der Zentralstelle zu- standegekommener Entwurf einer Stundentafel für die deutsch-spanische Oberschule Madrid vor, mit Rücksicht auf die im Seiteneinstieg herzutretenden spanischen Schüler Englisch (für deutsche Schüler echte erste Fremdsprache) erst in Klasse 7 zu beginnen und Latein/Französisch lediglich als Wahlfach für deutsche Schüler ab Klasse 9 anzu- bieten. Im Hinblick auf die Mindestanforderungen für die Anerkennung einer deutschen Reifeprüfung wird es in Verhandlungen mit dem Auslandsschulausschuß der KMK sicher noch zu Modifikationen kommen – dennoch wird es fraglich bleiben, ob die end- gültige Stundentafel wirklich die von Arnold genannten Bedingungen erfüllt, nämlich die Auslandsschule in das Schulsystem des Gastlands einzubetten u n d den Charakter einer deutschen Schule zu wahren.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – teilt mit:

Kaufkraftausgleich

Der Bundesminister des Inneren hat folgende Kaufkraftausgleiche neu festgesetzt (Stand 8. 9. 76):

Frankreich	ab 1. 9. 76 15 %	Spanien	ab 1. 11. 76 15 %
– Paris, Versailles	ab 1. 9. 76 10 %	Obervolta	ab 1. 10. 76 40 %
Ferney-Voltaire		Elfenbeinküste	ab 1. 9. 76 55 %
Italien	ab 1. 10. 76 0 %	Togo	ab 1. 10. 76 30 %

Benin	ab 1. 10. 76	35 %	Paraguay	ab 1. 10. 76	10 %
Nigeria	ab 1. 1. 76	55 %	Iran	ab 1. 10. 76	5 %
Kamerun	ab 1. 9. 76	60 %	Israel	ab 1. 4. 76	15 %
Äthiopien	ab 1. 5. 76	50 %	Jordanien	ab 1. 8. 76	5 %
Zentralafrik. Republ.	ab 1. 8. 76	70 %	Afghanistan	ab 1. 6. 76	25 %
Madagaskar	ab 1. 8. 76	25 %	Pakistan	ab 1. 9. 75	5 %
Mexiko	ab 1. 10. 76	20 %	Japan	ab 1. 4. 76	50 %
Peru	ab 1. 5. 76	30 %	(Stand 6. 10. 76)		
Kolumbien	ab 1. 1. 76	5 %	Senegal:		
Brasilien			St. Louis	ab 1. 10. 76	45 %
– Porto Alegre			Kaolack	ab 1. 10. 76	45 %
– São Paulo			Elfenbeinküste:	ab 1. 12. 76	50 %
– São Leopoldo			Zentralafrik. Republ.	ab 1. 12. 76	65 %
– Rio de Janeiro	ab 1. 9. 76	20 %	Indonesien:		
– Curitiba	ab 1. 9. 76	25 %	Über die Festsetzung des KKA für In-		
Chile	ab 1. 9. 76	5 %	donesien ist noch nicht entschieden.		

Kaufkraftausgleichänderungen

Das Auswärtige Amt hat vor kurzem aus gegebenem Anlaß auf die Zuständigkeiten im Bereich der Festsetzung von Kaufkraftausgleich und der Zuteilung von Dienstorten zu den Stufen des Auslandszuschlags hingewiesen und dabei folgendes ausgeführt:

Beide Maßnahmen sind besoldungsrechtlicher Natur und werden von den zuständigen Bundesressorts unter Mitwirkung der Auslandsvertretungen und – für den Kaufkraftausgleich – des Statistischen Bundesamts getroffen. Dabei haben die Auslandsvertretungen die Aufgabe, die Entwicklung am Ort laufend zu beobachten, die erforderlichen Erhebungen anzustellen, die notwendigen Unterlagen zusammenzutragen und in Verantwortung für die Richtigkeit aller Angaben zu berichten. Wenn also bestimmte Maßnahmen an einem Auslandsdienstort für notwendig gehalten oder gegen getroffene oder beabsichtigte Maßnahmen Bedenken erhoben werden, gleichgültig von wem, kann nur die zuständige Auslandsvertretung sich dem Auswärtigen Amt gegenüber verbindlich äußern. Vorstellungen anderer Personenkreise, seien es die Angestellten des Goethe-Instituts oder des DAAD oder Auslandslehrer und wissenschaftliche Lehrkräfte, können daher nur bei der für sie zuständigen Auslandsvertretung vorgetragen werden. Eingaben dieser Personalkreise bei anderen Stellen sind zwecklos, weil entweder die Auslandsvertretungen zuerst befragt werden müssen oder weil die Auslandsvertretung bereits tätig geworden ist.

Außerdem entstehen zusätzliche vermeidbare Kosten, wenn Einwendungen sogar telegraphisch gemacht werden. Im letzteren Falle zieht das Auswärtige Amt in seinem Bereich vom Veranlasser die Telegrammgebühren ein und führt sie den Haushaltsmitteln wieder zu.

Sondersitzung der KMK

Die Kultusminister und -senatoren der Länder sind am 13. September 1976 unter dem Vorsitz von Kultusminister Professor Dr. Wilhelm Hahn (Baden-Württemberg) in Frankfurt/Main zu einer *Sondersitzung* zusammengetreten.

Der hessische Kultusminister Hans Krollmann hatte diese Sondersitzung der Kultusministerkonferenz beantragt, um gemeinsam mit allen Kultusministern der Länder über die Auswirkungen des Beschlusses des Hessischen Verwaltungsgerichtshofes vom 18. August 1976 für die *Reform der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II* zu beraten, da nach seiner Ansicht diesem Urteil eine über das Land Hessen hinausgehende Bedeutung zukomme.

In dieser Sondersitzung haben die Kultusminister beschlossen:

- Die Kultusministerkonferenz hält an den Zielen, Strukturen und Prinzipien der gymnasialen Oberstufenreform fest, wie sie durch die Vereinbarung vom 7. Juli 1972 bestimmt worden sind.
- Bei der Weiterentwicklung und Konsolidierung der Oberstufenreform wird die Kultusministerkonferenz entsprechend ihrem Beschluß vom 10./11. Juni 1976 in Hamburg die Erfahrungen in den Ländern berücksichtigen.
- Dabei wird auf ein Höchstmaß an Einheitlichkeit der Schul- und Lebensverhältnisse in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland zu achten sein.
- Hinsichtlich der gesetzlichen Verankerung bildungspolitischer Vereinbarungen und Maßnahmen scheint sich durch neuere Rechtsprechung eine veränderte Situation abzuzeichnen. Über die daraus sich möglicherweise ergebenden Konsequenzen wird die Kultusministerkonferenz nach Vorliegen höchstrichterlicher Entscheidungen, die in nächster Zeit zu erwarten sind, beraten und beschließen.

177. Plenarsitzung der KMK

Die Kultusminister und -senatoren der Länder traten am 7./8. Oktober 1976 unter dem Vorsitz von Kultusminister Professor Dr. Wilhelm Hahn (Baden-Württemberg) in Berlin zu ihrer 177. Plenarsitzung zusammen. Nach einer langjährigen Praxis der Konferenz findet jeweils eine der Plenarsitzungen des Jahres in Berlin statt.

Im Hinblick auf die zu erwartenden geburtenstarken Jahrgänge haben die Kultusminister ausführlich die Möglichkeiten der Einführung einer sogenannten *Überlastquote* bzw. eines *Notzuschlages auf Zeit* an den Hochschulen erörtert. Hierbei geht es in den nächsten Jahren um die Schaffung zusätzlicher Ausbildungskapazitäten im Hochschulbereich, die über eine erschöpfende Nutzung der vorhandenen Kapazitäten hinausgehen.

Den Beratungen lag ein Bericht des Verwaltungsausschusses der Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen zugrunde, in dem die Voraussetzungen, die Probleme sowie

mögliche Maßnahmen dargestellt werden. Aus dem vorgeschlagenen Maßnahmenkatalog sind beispielhaft zu nennen:

- Erhöhung des Lehrangebots durch zusätzliche freiwillige Lehrleistungen des bereits jetzt in der Hochschullehre tätigen Personals.
- Zahlung einer besonderen Lehrvergütung für zusätzliche Lehrleistungen und verstärkte Vergabe von Lehraufträgen.
- Einsatz und Umverteilung von Sachmitteln und Stellen.
- Einstellung von Lehrpersonal auf Zeit und zusätzlicher Einsatz von Hilfskräften.
- Intensivierung der Ausnutzung der Hochschuleinrichtungen.

Dieser Bericht, der in den Gremien der Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen mit den Hochschulen abgestimmt worden ist, soll nunmehr von der Kultusministerkonferenz umgehend als Orientierungs- und Informationsmaterial der Ministerpräsidentenkonferenz zugeleitet werden, die sich auf ihrer Jahreskonferenz noch in diesem Monat mit der Frage der Effizienz im Bildungsbereich befassen wird.

Parallel dazu haben die Kultusminister ihren Hochschulausschuß beauftragt, die vorgeschlagenen Möglichkeiten und Maßnahmen auf ihre Realisierbarkeit hinsichtlich der Kostenauswirkung im einzelnen zu prüfen. Sie stellen jedoch bereits jetzt übereinstimmend fest, daß eine Erhöhung der Ausbildungskapazität an den Hochschulen zusätzliche finanzielle Mittel erfordern wird.

Auf Antrag des Landes Bremen hat die Konferenz die Bedenken einiger Länder gegen die *Bremische Lehramtsprüfung* erörtert. Nach einem sehr ausführlichen Meinungsaustausch wurde eine Kommission unter Leitung des Vorsitzenden des Schulausschusses beauftragt, die Ordnungen und das Verfahren der Lehramtsprüfungen aller Länder mit Hilfe einer Synopse zu überprüfen. Bis zu einer erneuten Beratung in der Kultusministerkonferenz werden die Bedenken hinsichtlich der gegenseitigen Anerkennung der Lehramtsprüfungen zurückgestellt.

Erneut haben die Minister die Frage der *Errichtung einer Deutschen Nationalstiftung* erörtert, die aus der Sicht der Kultusministerkonferenz kulturpolitisch keinen Aufschub duldet. Sie haben deshalb den Präsidenten gebeten, ein Schreiben an die Ministerpräsidentenkonferenz zu richten und darum zu bitten, in Verhandlungen mit dem Bund die verfassungsrechtlichen Bedenken auszuräumen, um so zu einer baldigen Lösung zu gelangen.

Im Rahmen der bereits laufenden Arbeiten an einer Konzeption zur Sicherung der Forschung und der Belange des wissenschaftlichen Nachwuchses werden die Kultusminister auch das im Sommer dieses Jahres der Öffentlichkeit übergebene Sonderprogramm zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, das sogenannte *Heisenberg-Programm*, in seiner wissenschaftspolitischen Bedeutung miterörtern. Sie haben deshalb die zuständigen Ausschüsse beauftragt, dieses Programm bei den Beratungen zu berücksichtigen und der Konferenz bis zum März 1977 einen Bericht über die Sicherung der Forschung und der Belange des wissenschaftlichen Nachwuchses vorzulegen.

Deutsche Hochschulzugangsberechtigungen, die an Deutschen Schulen oder deutschen Schulabteilungen im Ausland erworben wurden

hier: Gesamtdurchschnittsnote für den Zeitraum vom 1. 4. 1975 bis 31. 3. 1976.

Für die Deutschen Schulen und die deutschen Schulabteilungen im Ausland, an denen deutsche Reifezeugnisse und Zeugnisse der Erweiterten Ergänzungsprüfung erworben werden können, wurde für den Prüfungszeitraum vom 1. 4. 1975 bis 31. 3. 1976 die Gesamtdurchschnittsnote berechnet:

Bei dieser Berechnung wurde zunächst für jede einzelne Hochschulzugangsberechtigung die Durchschnittsnote aus dem arithmetischen Mittel der Noten in den Prüfungsfächern festgestellt, wobei die Bestimmungen der Verordnung zur Durchführung des Staatsvertrages über die Vergabe von Studienplätzen (Vergabeordnung) hinsichtlich der Fächer Gemeinschaftskunde, Religionslehre, Kunsterziehung, Musik und Leibesübungen beachtet worden sind. Aus der Summe der Durchschnittsnoten der einzelnen Zeugnisse ist die Gesamtdurchschnittsnote ermittelt worden. Wegen der schwierigen Vergleichsvoraussetzungen ist hier von einer Durchschnittsberechnung für die einzelnen Schulen bzw. Schulabteilungen im Ausland abgesehen worden. Für den Prüfungszeitraum vom 1. 4. 1975 bis 31. 3. 1976 wurde für die deutschen Hochschulzugangsberechtigungen (Reifezeugnisse und Zeugnisse der Erweiterten Ergänzungsprüfung), die an Deutschen Schulen oder deutschen Schulabteilungen im Ausland erworben wurden, die Gesamtdurchschnittsnote 2,8 ermittelt.

Die Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen in Dortmund hat zum Stichtag 15. 7. 1976 aus den Reifezeugnissen, die innerhalb der Bundesrepublik Deutschland während des vergangenen Schuljahres erworben wurden, die Bundesdurchschnittsnote von 2,8 errechnet. Mit dieser stimmt die Gesamtdurchschnittsnote der an Deutschen Schulen oder deutschen Schulabteilungen im Ausland erworbenen deutschen Hochschulzugangsberechtigungen überein.

Anerkennung von Abschluszeugnissen der Hauptschule und der Realschule, die von den durch die Kultusministerkonferenz anerkannten Deutschen Auslandsschulen erteilt werden

Der Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 13. Dezember 1968, der als A n h a n g 1 beigelegt ist, regelt die Anerkennung von Abschluszeugnissen der Hauptschule und der Realschule für die von der KMK anerkannten Deutschen Auslandsschulen. Aufgrund dieses Beschlusses konnte einer Reihe von Auslandsschulen nach Vorlage eines Antrages und dessen Überprüfung die entsprechende Berechtigung verliehen werden. Das als A n h a n g 2 beigegebene Verzeichnis hält den Stand dieser Genehmigungen bis zum 1. Oktober 1976 fest.

Bei den in der beigelegten Liste aufgeführten Deutschen Schulen in Budel (Niederlande), Decimomannu (Italien), Beja (Portugal) und El Paso (USA) handelt es sich wie bei den Deutschen Abteilungen an den Internationalen Schulen in Shape (Belgien) und Brunssum (Niederlande) um Schuleinrichtungen im Ausland, deren Träger das Bundesverteidigungsministerium ist.

Ausdrücklich darf darauf hingewiesen werden, daß andere als in dem beigefügten Verzeichnis genannte Auslandsschulen keine Berechtigung zur Erteilung amtlich anerkannter Abschluszeugnisse der Hauptschule und der Realschule besitzen.

Anhang 1

Anerkennung von Abschluszeugnissen der Hauptschule und der Realschule, die von den durch die Kultusministerkonferenz anerkannten Deutschen Auslandsschulen erteilt werden

(Beschuß der Kultusministerkonferenz vom 13. Dezember 1968)

1. Nach dem Beschuß der Kultusministerkonferenz vom 1. 6. 1955 kann die Schulpflicht auch an einer deutschen Schule im Ausland erfüllt werden.
2. Auslandsschulen, die zur Reifeprüfung oder zur Schlußprüfung führen und von der Kultusministerkonferenz anerkannt sind, können das Recht erhalten, deutschen Schülern, die die Anforderungen der Hauptschule oder der Realschule erfüllen, die entsprechenden Abschluszeugnisse zu erteilen.
3. Die Gewährung des Rechts, Abschluszeugnisse nach dem 9. oder 10. Schuljahr zu erteilen, setzt voraus, daß die Lehrplananforderungen insgesamt mindestens den Anforderungen entsprechen, die an den innerdeutschen Hauptschulen oder Realschulen gestellt werden.
4. Der Unterricht muß von einer ausreichenden Zahl deutscher Lehrer erteilt werden.
5. Die Berechtigung, Abschluszeugnisse der Hauptschule oder der Realschule zu erteilen, verleiht die Kultusministerkonferenz auf Antrag der Auslandsschule. Diese Berechtigung wird widerruflich ausgesprochen.
6. Zeugnisse, die auf Grund dieser Regelung erteilt werden, sind dem Abschluszeugnis der innerdeutschen Hauptschule oder Realschule gleichwertig.

Anhang 2

Deutsche Schulen im Ausland, denen die Kultusministerkonferenz die Berechtigung verliehen hat zur Erteilung von Abschluszeugnissen

Stand: 1. Oktober 1976

		der Hauptschule gemäß KMK-Beschluß vom	der Realschule gemäß KMK-Beschluß vom
Äthiopien	Deutsche Schule Addis Abeba		8. 9. 1972
Belgien	Deutsche Schule Brüssel	28. 7. 1971	28. 7. 1971
	Dt. Abteilung der Internation. SHAPE-Schule in Shape	8. 9. 1972	
Frankreich	Deutsche Schule Paris		28. 7. 1971
Griechenland	Deutsche Schule Athen	3. 3. 1972	28. 7. 1971

Stand: 1. Oktober 1976

		der Hauptschule gemäß KMK-Beschluß vom	der Realschule gemäß KMK-Beschluß vom
Indonesien	Deutsche Schule Djakarta	15. 4. 1976	15. 4. 1976
Iran	Deutsche Schule Teheran	16. 4. 1975	16. 4. 1975
Italien	Deutsche Schule Istituto Giulia Mailand		28. 7. 1971
	Deutsche Schule Decimomannu	8. 9. 1972	
Niederlande	Deutsche Schule Den Haag	28. 7. 1971	28. 7. 1971
	Arnold-Janssen-Schule in Steyl		14. 6. 1971
	Dt. Abteilung der Internation. AFCENT-Schule in Brunssum	12. 1. 1970	
	Deutsche Schule Budel	12. 1. 1970	
Portugal	Deutsche Schule Lissabon	27. 9. 1976	27. 9. 1976
	Deutsche Schule Porto	28. 7. 1971	28. 7. 1971
	Deutsche Schule Beja	8. 9. 1972	
Spanien	Deutsche Schule Barcelona	28. 7. 1971	28. 7. 1971
	Deutsche Schule Bilbao	28. 7. 1971	28. 7. 1971
	Deutsche Schule Madrid	14. 11. 1975	
	Deutsche Schule Las Palmas		13. 7. 1976
Türkei	Deutsche Schule Ankara		28. 7. 1971
	Deutsche Schule Istanbul		29. 7. 1975
USA	Deutsche Schule El Paso	19. 7. 1976	
Venezuela	Colegio Humboldt in Caracas	16. 4. 1975	26. 4. 1976

Anerkennung der Humboldt-Schule San José/Costa Rica als Deutsche Auslandsschule, die zur Schlußprüfung führt

– Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 20. Juli 1976 –

Im Einvernehmen mit dem Auswärtigen Amt wird die Humboldt-Schule San José/Costa Rica widerruflich als Deutsche Auslandsschule, die zur Schlußprüfung führt, anerkannt.

Persönliche Nachrichten

Dr. Karl Kurmeier †

Im Alter von fast 80 Jahren verstarb am 15. Juni in Stade der langjährige Auslandslehrer und Schulleiter Dr. Karl Kurmeier. In Hildes-

heim geboren, erlebte er unmittelbar nach dort abgelegtem Abitur als Soldat den 1. Weltkrieg und studierte danach in Göttingen und Heidelberg Deutsch, Geschichte, Erdkunde und Leibesübungen. Anschließend ging er 1923 für zwei Jahre als Hauslehrer nach Sarajevo. Von 1929 bis 1933 war er an der Deutschen Schule in Madrid tätig; 1935 übernahm er, aus

Hannover kommend, als Oberstudiendirektor die Leitung der Deutschen Oberrealschule in Barcelona. Der Ausbruch des spanischen Bürgerkrieges verhinderte die Weiterführung dieses Amtes. Es wurde abgelöst durch die Berufung Dr. Kurmeiers nach Königswinter und Herchen zur Einrichtung und Führung von Schulheimen für spaniendeutsche Flüchtlingskinder 1936 bis 1937. Sein letzter Auslandsauftrag brachte ihn nach Mailand. In den heimatlichen Schuldienst zurückgekehrt und während des ganzen 2. Weltkrieges zur Wehrmacht eingezogen, trat er nach mehrjähriger Wirksamkeit am Staatlichen Athenaeum in Stade in den Ruhestand.

Wer mit Dr. Kurmeier in den schweren Jahren seiner Berufstätigkeit zusammengearbeitet hat, konnte den selbstlosen Einsatz einer markanten Persönlichkeit erfahren, deren Geradheit, Gewissenhaftigkeit und unermüdliche Aufopferung in der Erfüllung übernommener Aufgaben nicht immer das erstrebte gebührende Verständnis fand. So gab es konfliktbringende Bevormundungen übergeordneter nationalistischer Stellen, denen der Betroffene mit mutvoller Offenheit begegnete. Hinter einer „liebenswürdigen Energie“ des Pädagogen Dr. Kurmeier verbarg sich die in stetiger Hilfsbereitschaft ausstrahlende Güte eines Menschen, der es verdient, in ehrendem Gedächtnis gewürdigt zu werden.

Josef Krull

Herbert R. Koch 70 Jahre

Am 17. Dezember 1976 wird Stadtschulrat a. D. Herbert Koch in Düsseldorf 70 Jahre alt. Das langjährige Mitglied des Vorstands des VdLiA hat sich erfolgreich in Wort, Schrift und Tat für die Modernisierung des deutschen Auslandsschulwesens eingesetzt; dabei war er auch stets bereit, den Auslandskollegen in persönlichen und beruflichen Nöten zu helfen. Die Gründung der GEW-Gruppen an den Europäischen Schulen und am Goethe-Institut ist sein Werk, und er darf wohl als der hartnäckigste Vorkämpfer für die Errichtung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen bezeichnet werden. Der Verfasser des Buches über „Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen“ ist immer noch unermüdlich tätig in Sachen der Gastarbeiter und ihrer Kinder, u. a. als Mitglied im Landesbeirat Nordrhein-Westfalen und in der Kommunalen Arbeitsgemeinschaft für ausländische Arbeiter in Düsseldorf sowie als Leiter von Fortbildungsseminaren für deutsche und ausländische Lehr-

kräfte. Zu seinem Geburtstage erwartet er das Erscheinen seines vierten Buches, einer Anthologie „Deutsche und ausländische Arbeiter/innen – Stimmen aus ihrer Welt“, ein Beitrag zum modernen Deutschlandbild.

Herbert Koch ist Träger des Bundesverdienstkreuzes I. Klasse und des Ritterkreuzes für Verdienste um die Republik Italien. Wir wünschen ihm weitere Erfolge und Anerkennung in seiner Arbeit, dazu gute Gesundheit und Schaffenskraft für die nächsten Jahre.

G. Lepiorz

R. Schröter

G. Scholz

Hinausgegangen:

Europa:

Grönlund, Klaus, StR, 1000 Berlin 41, Albrechtstr. 73 b – DS Helsinki
 Försterling, Eckhart, StR, 8380 Landau, Waldschmidtstr. 3 – DS Brüssel
 Ophoff, Karin, OStR, 1000 Berlin 19, Ahornallee 23 – ES Luxemburg
 Schneider, Gunther, RL, 6052 Mühlheim/Main, Grimmstr. 27 – DS Valencia
 Stüven, Peter, StR, 2190 Cuxhaven, M.-Claudius-Weg 23 – DS Athen
 Schäfer, Johannes, RL, 2300 Kiel, Bülowstr. 14 – Erkek Lisesi Istanbul

Asien:

Drescher, Hans-Joachim, L, 8745 Ostheim/Rhön, Ostlandstr. 25 – PS Ankara
 Eickmeyer, Roland, RL, 4923 Extertal 1, Birkenstr. 3 – PS Ankara
 Leuter, Hildegard, L, 5378 Blankenheim, Mühlheim Nr. 35 – PS Ankara
 Hordheimer, Wolfgang, RL, 7250 Leonberg, Mittl. Buchhalde 8 – DS Jakarta

Afrika:

Gerwinat, Artur, StR, 6100 Darmstadt, Wingertsbergstr. 7 – Oran/Algerien
 Schroeder, Manfred, OStR, 5000 Köln 1, Zentralstelle (ZfA) – Dakar/Senegal
 Ackermann, Armin, StD, 8000 München 70, Heighhofstr. 62, X – Jaunde/Kamerun
 Prange, Kurt, StR, 2805 Stuhr 4, E.-Mörike-Str. 1 – Bafoussam/Kamerun
 Brüns, Fritz, StR, 6601 Schafbrücke, Breslauer Str. 20 – DS Pretoria

Amerika:

Weis, Heinz, OStR, 6900 Heidelberg, Ladenburger Str. 68 – DS Mexiko
 Arnhardt, Hans Peter, OStR, 7500 Karlsruhe, Alte Karlsruher Str. 27 – DS Guatemala
 Engel, Alfred, L, 7571 Hügelsheim, Schwarzwaldstr. 7 – DS Medellín/Kolumbien

Aus aller Welt

Deutschland

Der Bundespräsident warnt vor Geschichtslosigkeit

Bundespräsident Scheel hat vor der Gefahr gewarnt, ein „geschichtsloses Land“ und ein „geschichtsloses“ Volk zu werden. In einer Rede zur Eröffnung des Deutschen Historikertages 1976 in Mannheim sagte der Bundespräsident: „Wir können der Geschichte nicht entfliehen. Die Geschichte stellt uns Aufgaben, die wir zu lösen haben. Diese Aufgaben heißen: Die Bewahrung der deutschen Nation, die Einheit Deutschlands, die Schaffung Europas, die Sicherung des Friedens.“

Einheit der Nation bedeute: das Bewußtsein des deutschen Volkes, einer Nation anzugehören, und der Wille, für eine gemeinsame Zukunft zu wirken. „Die Geschichte hat die Menschen dieses Landes zur Nation geformt, und unser Volk hat seitdem Geschichte als nationale Geschichte erlebt und erlitten. Wenn wir die Geschichte der Nation vergessen, werden wir auch den Begriff der Nation verlieren“, meinte Scheel. Mit diesem Begriff wären aber auch die Hoffnung und der Sinn der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten in einem Staat dahin. „Das aber heißt, wer die Wiedervereinigung will, muß auch wollen, daß in unserer Jugend die Geschichte unserer Nation lebendig bleibt. Und diese beginnt nicht 1949, nicht 1871, sie ist ein Jahrtausend alt“, betonte Scheel.

Er halte die Situation des Geschichtsunterrichts an unseren Schulen für „bedenklich“, sagte Scheel und fügte hinzu: „zu wenig, zu einseitig nach Geschichtsbild und -methode“. An die Historiker richtete Scheel den Appell: „Kümmern Sie sich um den Geschichtsunterricht in unseren Schulen. Kritisieren Sie ihn, machen Sie Vorschläge, fordern Sie ihn.“

Der Bundespräsident schloß seine Rede mit den Worten: „Erst aus der Geschichte kann unser Volk Wert und Würde der Demokratie verstehen lernen, und erst, wenn wir aus unserer Geschichte die Folgerung der Demokratie ziehen, dann haben wir sie, so meine ich, richtig verstanden.“

(Stuttgarter Zeitung 23. 9. 1976)

Informationen zur Kinder- und Jugendliteratur

Im September erschienen die drei bedeutendsten Kataloge zur Jugendliteratur, die wichtigen Wegweiser durch das Angebot an Jugendliteratur in der BRD.

Der Vorteil dieser Kataloge: Kommerzielle Interessen spielen bei Konzeption und inhaltlicher Auswahl dieser Kataloge überhaupt keine Rolle. Unabhängige Gremien von Fachleuten beurteilen, wählen aus, empfehlen.

Die drei Kataloge sind:

- Deutscher Jugendbuchpreis 1976 – Auswahl '76 (24 Seiten)

Inhalt: Die mit dem Deutschen Jugendbuchpreis 1976 ausgezeichneten Bücher und weitere empfehlenswerte Titel aus den Gruppen Bilderbuch, Kinderbuch, Jugendbuch und Sachbuch, die bei der Auswahl der Jury in die engere Wahl gezogen wurden.

- Das Buch der Jugend (48 Seiten)

Inhalt: Eine Auswahl von ca. 600 Titeln bewährter Jugendbücher und aus der Neuproduktion. Für Kinder bis etwa 15 Jahre. Die Titelauswahl erfolgte unter dem Aspekt, Lebens- und Bildungshilfen zu vermitteln, gute Unterhaltung zu bieten und Freude am Buch zu wecken.

- Von 3–8 (48 Seiten)

Inhalt: Eine Auswahl von 200 Büchern und Lernspielen für die Altersgruppe bis 8 Jahre, die durch allgemeinverständliche Fachliteratur zu Erziehungs- und Bildungsfragen ergänzt wird. Die Titelauswahl erfolgte unter ganz besonderer Berücksichtigung des bildungsfördernden Wertes für die frühkindliche Erziehung.

Alle Kataloge sind in jeder guten Buchhandlung vorrätig oder gegen Voreinsendung von DM 1,- pro Katalog (+ Porto) beim Herausgeber, dem Arbeitskreis für Jugendliteratur, Kaulbachstr. 40, 8000 München 22, erhältlich.

Sonstige Länder

Deutsche Schule Stockholm

Aus der erfreulich normalen und erfolgreichen Alltagsarbeit im Schuljahr 1975/76 ragen folgende Ereignisse heraus:

- Intensive Gespräche mit der Deutschen Botschaft über die zukünftige Struktur und Finanzierung der Schule.

- Das Ausscheiden einer Reihe von Mitgliedern des Schulvorstandes, die der Schule z. T. seit ihrer Gründung zur Seite gestanden hatten, und die Ankündigung weiterer Veränderungen.
- Außergewöhnliche Aktivitäten der Elternschaft zur Stützung der Schule.
- Besuch und Gegenbesuch von Kollegium und Schulvorstand der beiden nordischen Nachbarschulen in Stockholm und Helsinki und die dabei wachsende Erkenntnis, wie sehr die örtlichen Gegebenheiten selbst nahe verwandten deutschen Auslandsschulen zwangsläufig auch ein unterschiedliches Gepräge geben.

Leider hat uns die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen die Stelle eines vermittelten Lehrers gestrichen, so daß wir in Zukunft nur noch 12 Lehrer aus Deutschland haben werden. Es gelang uns jedoch, als Ersatz dafür eine qualifizierte Kraft aus Stockholm zu finden.

Erstmalig seit langen Jahren zeigt sich ein leichter Rückgang in den Schülerzahlen, der sich aber in erfreulich kleinem Rahmen hält. Nur der Kindergarten mußte erhebliche Einbußen hinnehmen; er verkleinerte sich um ein Drittel von 48 und 32 Kinder.

(Aus dem Jahresbericht 1975/76)

Deutsche Evangelische Oberschule Kairo

Drei Jahre nach der Festschrift zur Hundertjahrfeier (vgl. Heft 6/1973 S. 162) legt die DEO Kairo wieder ein Jahrbuch vor. Auch diesmal ist es ein äußerer Anlaß, der den Anstoß dazu gab, der Umzug in die neuen Schulgebäude in der Sharia el Dokki. Die Festschrift (138 Seiten in Deutsch und Arabisch) gibt einen Rückblick auf die Hundertjahrfeier und zeigt die neue Struktur der Schule auf. Von den zahlreichen lesenswerten Beiträgen aus dem Kollegium nennen wir die Studien von Gerhard Gelfert „Über die Situation und das Lernverhalten unserer ägyptischen Schülerinnen und Schüler“, von Erich Kolb über arabische Musik in der DEO, von Hermann Huber „Einige Bemerkungen zur Steinzeit Ägyptens“ und von Pater Dr. Gumbert Ludwig über das Wirken der DEO im sozialen Bereich und über Ursprung und Bedeutung des größten Festes der Moslems. – Auch diese Schrift legt Zeugnis ab von dem erfolgreichen Bemühen der Schule, zwischen Völkern und Kulturen Brücken zu schlagen.

Deutsche Schule Johannesburg

In ihrem sehr anspruchsvollen Jahrbuch 1975 gibt die DSJ einen ausführlichen Bericht über die Arbeit an der Schule, aber auch über Feste und Fahrten. Von besonderem Interesse ist das Kapitel „Schwarz und Weiß“. Da werden die nichtweißen Arbeitnehmer an der Schule in Wort und Bild vorgestellt, die Transkei, das erste schwarze Homeland, ist Ziel einer Klassenfahrt, und Soweto, die südwestlichen Bantustädte vor den Toren von Johannesburg, werden in der Zusammenfassung von zwei Vorträgen, die Missionar F. Dierks vor der Oberstufe der Schule gehalten hat, in ihrer Problematik gezeichnet. Ein weiterer Beitrag befaßt sich mit der Möglichkeit, eine Bantu-Sprache als Unterrichtsfach an der DSJ einzuführen – bisher besteht nur eine Zulu-AG. Von den zahlreichen Schülerbeiträgen nennen wir die Auseinandersetzung mit der Stereotype „Die Neger sind faul“ von F. Pfeffer.

Die Michaelis-Schule zu Vryheid/Natal in Südafrika

Natal ist die kleinste der vier Provinzen Südafrikas. Fruchtbarkeit und Klima machen die „Gartenprovinz“ zu einem gesegneten Landstrich. Hier liegt im nördlichen Hügelland in reizvoller Umgebung das kleine Städtchen Vryheid. Gegründet 1884, war es lange Jahre hindurch nur ein kleines, relativ unbedeutendes Dorf, Mittelpunkt eines vorwiegend von der Landwirtschaft bestimmten Farmgebietes. Die Entdeckung reicher Kohlevorkommen in der Gegend um Vryheid verhalf dem Städtchen jedoch zu einem größeren Aufschwung, der in den letzten Jahren durch den Bau der neuen Hauptbahnstrecke nach Richard's Bay noch merklich beschleunigt wurde. Gegenwärtig hat die Stadt etwa 17 000 Einwohner.

Deutschland ist neben Holland und England eines der Mutterländer Südafrikas. Der deutsche Anteil an der Bevölkerung liegt hier höher als in jedem anderen außereuropäischen Land, abgesehen vielleicht von den Vereinigten Staaten. An Aufbau und Entwicklung Südafrikas sind deutschstämmige Menschen maßgeblich beteiligt. Man schätzt, daß noch heute weit über 100 000 Bewohner dieses Landes Deutsch als Haus- und Muttersprache sprechen. Die Einwanderung von Deutschen nach Südafrika begann bereits im 17. Jahrhundert und vollzog sich in mehreren Wellen. Vor etwa 100 Jahren entstanden geschlossene deutsche

Ansiedlungen im Kapland und in Natal. Es entwickelte sich ein eigenes bodenständiges deutsches Südafrikanertum, das in seiner Mehrheit bis heute beharrlich an seinem deutschen Erbe festhält und heimische Sitte, Sprache und Tradition pflegt und weitergibt.

Von besonderer Bedeutung für die Ansiedlung deutscher Einwanderer wurde die Hermannsburgers Missionsgesellschaft. Sie begann ihre Arbeit in Natal 1854. Im Laufe der Jahre entstanden die Gemeinden Hermannsburg, Braunschweig, Lüneburg, Uelzen, Wartburg, Harburg und andere mehr, insgesamt 20 an der Zahl. Geistiger Mittelpunkt dieser kleinen deutschen Gemeinden ist die Kirche.

Während in den großen Zentren Kapstadt, Johannesburg und Pretoria vom deutschen Staat geförderte deutsche Auslandsschulen entstanden, blieben die kleineren Gemeinden in Natal auf sich selbst angewiesen. Immerhin konnten die Kinder der deutschen Farmer dank des Entgegenkommens der hiesigen Schulbehörden bis zum 4. Schuljahr in deutscher Sprache unterrichtet werden; dies ist heute noch so.

In der Umgebung von Vryheid leben rund 150 deutsche Familien, hauptsächlich Farmer, zum Teil in 3. und 4. Generation. Es sind treue südafrikanische Bürger, die aber ihr deutsches Volkstum nicht aufgeben wollen. Die Entschlossenheit, am Glauben ihrer Väter, an deutscher Sprache und Kultur festzuhalten, führte im Jahre 1964 zur Gründung der Michaelis-Schule.

Als deutsche Privatschule bekommt sie von der Nataler Schulbehörde keinerlei finanzielle Unterstützung. Verantwortlicher Schulträger ist die evangelisch-lutherische Gemeinde Vryheid. Ein von der Gemeinde gewählter Schulvorstand verwaltet die Schule in enger Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Schulleiter. Als eine anerkannte deutsche Schule im Ausland erhält sie von der Bundesrepublik Deutschland jährlich eine Beihilfe zu ihrem Haushalt. Die restlichen Mittel werden durch Schulgelder, Spenden und Einnahmen von Veranstaltungen aufgebracht.

Dem Schulleiter stehen drei weitere vollamtliche Lehrkräfte zur Seite, von denen eine aus Deutschland vermittelt ist. Diese Planstelle wurde 1968 eingerichtet. Gegenwärtig ist auch eine Musiklehrerin angestellt, die Instrumentalunterricht erteilt.

Die Schülerzahl ist seit 1964 von 9 auf 70 gestiegen. Sie wird voraussichtlich in den

nächsten Jahren konstant bleiben. Im angeschlossenen Kindergarten werden jeweils freitags etwa 10 vorschulpflichtige Kinder betreut. Die Schule führt, dem hiesigen System entsprechend, vom 1. bis zum 7. Schuljahr. Sie ist eine Primarschule.

Für den Unterricht stehen z. Zt. vier Klassenzimmer zur Verfügung. An Nebenräumen sind vorhanden: ein kleiner Werkraum, ein Lehrmittelraum und ein Lehrerzimmer, außerdem Waschräume mit Toiletten für Jungen und Mädchen. Der Bau einer Bibliothek und eines Mehrzweckraumes ist geplant, doch fehlen bislang noch die Mittel dafür.

Die Schüler kommen zum größten Teil aus der Stadt selbst oder von den umliegenden Farmen. Weiter entfernt wohnende Kinder können während der Woche im Schülerheim der Gemeinde wohnen. Durch den Einsatz von Schulbussen, die auch von den Michaelis-Schülern benutzt werden dürfen, ist die Zahl der im Schülerheim wohnenden Kinder in den letzten Jahren stark zurückgegangen.

Schule und Schülerheim werden unter großen finanziellen und persönlichen Opfern der deutschen Gemeinschaft erhalten. Wiederholte Kürzungen der Beihilfen aus Deutschland erschweren den Ausbau dieser Einrichtungen. Daher wurde im Jahre 1974 eine Farm gekauft (die Michaelis Trust Farm) und darauf eine Schweinezucht begonnen. Die Einnahmen sollen der Schule zugute kommen und ihren weiteren Ausbau ermöglichen.

Das Schulleben gleicht etwa dem an einer wenig gegliederten deutschen Landschule: In der Regel werden 2 Schuljahre in einem Klassenverband unterrichtet. In den ersten vier Schuljahren wird aller Unterricht nur in deutscher Sprache erteilt, ab Kl. 3 wird Englisch als Fach gelehrt. Im 5. Schuljahr vollzieht sich der allmähliche Übergang ins Englische als Sprachmedium des Fachunterrichts. Auch wird nun nach den Lehrplänen der Nataler Erziehungsbehörden gearbeitet und Afrikaans als Fach eingeführt. Religion und alle musischen Fächer werden jedoch weiterhin in deutsch unterrichtet.

Höhepunkt des Schuljahres sind immer wieder der Bunte Abend und der Musikabend. Bei diesen Veranstaltungen werden deutsche Laienspiele aufgeführt, und der Schulchor, die Flötengruppen und das Schulorchester wirken mit. Selbstverständlich beteiligen sich die Michaelis-Schüler auch an der musikalischen Gestaltung

der Adventsfeier oder bei besonderen Festgottesdiensten.

Die Schüler haben an der Schule die Möglichkeit, unter fachlicher Anleitung das Tennisspiel zu lernen und sich in Wettkämpfen mit anderen Schülern zu messen. Jedes Jahr findet ein Sportfest statt, und die besten Athleten wettkämpfen dann außerdem noch bei einem großen gemeinsamen Schulsportfest mit den Mannschaften aus Uelzen und Lüneburg um den Siegerpokal.

So hat die Michaelis-Schule in dem bewährten Dreiecksgefüge von Elternhaus, Schule und Kirche ihren festen Platz und Standort. Auf dem Fundament des christlichen Glaubens will sie als Gemeinschaftsschule die Kinder zu mündigen Christen erziehen. Ein anderes Hauptziel ist die sorgfältige Pflege der deutschen Sprache in allen Klassen der Schule. Ihre Muttersprache soll den Kindern nicht nur als Mittel der sozialen Kommunikation dienen, sondern sie soll auch einen Beitrag leisten zur Bildung der Persönlichkeit und des Charakters. In dieser Sprache erschließt sich ihnen das geistige Erbe der Väter, weitet sich ihr Horizont, und sie bekommen Zugang zur Kultur Deutschlands, einer der führenden Nationen des abendländischen Kulturkreises. Südafrika braucht den geistigen Brückenschlag nach Europa, nach Deutschland, denn mit diesem Land ist es durch die Geschichte schon seit den frühesten Gründerjahren aufs tiefste verbunden. Somit ist, um der Vermittlung geistiger Werte willen, die Pflege der deutschen Sprache eine Notwendigkeit. Eine Schule, die das zu leisten versucht, bedeutet keinen Fremdkörper, sondern eine Bereicherung für dieses unser Land Südafrika.

Deutsche Schule Washington, D.C.

Der Unterricht konnte im Berichtsjahr – wie in der Vergangenheit – in vollem Umfang nach Lehrplan ohne jegliche Kürzung durchgeführt werden. Höhepunkt und zugleich Bewährungsprobe all unserer pädagogischen Bemühungen war wieder das Abitur. Die sechste Reifeprüfung fand unter dem Vorsitz des Prüfungsbeauftragten der Kultusministerkonferenz der Länder, Herrn Ministerialrat Diehl – Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen –, statt. Alle 14 Abiturienten bestanden am 12. und 13. Mai das Examen und wurden am 15. Mai in einer würdigen Feierstunde verabschiedet.

In diesem Zusammenhang ist die Wertschätzung des Abiturs der Deutschen Schule Washington

durch amerikanische Fortbildungsstätten anhand tatsächlicher Bewerbungserfahrungen unserer Abiturienten zu erwähnen: Diejenigen unserer Abiturienten, die sich für eine Fortsetzung ihrer Ausbildung an amerikanischen Colleges entschieden, wurden in den meisten Fällen am College ihrer ersten Wahl angenommen, ein in USA bedeutender Erfolg und ein außerordentlicher Beweis für die hohe Beurteilung der pädagogischen Leistungen der Schule und der Fähigkeiten ihrer Schüler, zumal die Anforderungen der betreffenden Colleges überdurchschnittlich hoch sind und unsere Abiturienten mit sehr zahlreichen College-Studenten um die Aufnahme konkurrieren.

Die Versetzungskonferenz fand am 15. Juni statt. Nur 14 Schüler erreichten das Klassenziel nicht. Das ist ein außerordentlich gutes Ergebnis. Von den 14 Nicht-Versetzten können sich im September 5 Schüler einer Nachprüfung unterziehen.

Das Schuljahr 1975/76 war das zweite Jahr für die Counselor Tätigkeit an der Deutschen Schule Washington (s. DdLiA Heft 1/1976 S. 27 ff.) und bildete den Abschluß des ersten vollen Jahres eines differenzierten, voll in die Schulgemeinschaft eingegliederten Programms, das in enger Zusammenarbeit mit Schulverwaltung, Schulleitung und Kollegium wirkte. Kennzeichnend für den Beratungsdienst ist die Vertraulichkeit, Rücksicht auf die Rechte und Bedürfnisse aller Mitglieder der Schulgemeinschaft (Lehrer, Eltern, Schulleitung und Schüler), Flexibilität und die Bemühung um optimale Förderung der Schüler. In diesem Sinne arbeitete der Counselor eng mit dem Vertrauenslehrer der Schülermitverwaltung zusammen, betreute und organisierte mit ihm Schülerveranstaltungen und außerschulische Aktivitäten.

Im Rahmen eines intensiven Einzelberatungsprogramms half der Counselor den Schülern der Klassen 5–13 bei Schullaufbahnentscheidungen und der Bewältigung persönlicher Probleme. Neu eingeführt wurde ein Informationsdienst, der Schülern zur Verfügung steht, um ihre Lern- und Zukunftsplanung sowie ihre Orientierung in der Umwelt optimal zu gestalten. Für die Klassen 11–13 wurde ein Berufsberatungsprogramm eingeführt, wobei der „Kuder DD Interest Survey“ als Ausgangsbasis für Einzel- und Gruppengespräche zugrundegelegt wurde. Eine Vielzahl von Unterlagen des amerikanischen Arbeitsministeriums

und der Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung wurde hierbei verwendet.

In Anbetracht der Tatsache, daß die Deutsche Schule Washington als Auslandsschule das Jahr über ständig Schüler einschulen muß, erstellte der Counselor ein Einführungsprogramm für diese neuen Schüler. Diese Orientierungshilfe wurde durch Einzelberatung dieser Schüler ergänzt, um ihre Eingliederung in die Schule zu erleichtern. Außerdem stellte der Counselor weiterhin die Verbindung zu amerikanischen Schulen her und vertiefte die bereits bestehenden Kontakte zu amerikanischen Institutionen. Besuche von Lehrern und Schülern in amerikanischen öffentlichen und privaten Schulen wurden vom Counselor vorbereitet und durchgeführt. Es gelang dem Counselor, Persönlichkeiten aus dem amerikanischen öffentlichen Leben zu gewinnen, um in einer Vortragsreihe zu sprechen, die sich mit den verschiedensten Aspekten aktueller Erziehungsfragen befaßte. Diese Besuche führten zu regem Gedankenaustausch unserer Schule mit den Schulen des Gastlandes.

Eine wichtige Aufgabe des Counselors bestand ferner darin, die Schüler auf den Übergang auf deutsche und amerikanische Universitäten vorzubereiten und den Kontakt mit amerikanischen Colleges und Universitäten zu vertiefen. Hierbei beriet der Counselor über Aufnahmeverfahren und -bedingungen und ermöglichte die Aufnahme von Schülern der Deutschen Schule Washington in amerikanische Universitäten.

(Aus dem Jahresbericht 1975/76)

Buchbesprechungen

Wolf Friedrich: Moderne deutsche Idiomatik. Alphabetisches Wörterbuch mit Definitionen und Beispielen. 2., überarb. Auflage. Max Hueber Verlag, München 1976. 575 S., Linson DM 39,80 (Hueber-Nr. 1017).

Wer mit Ausländern zu tun hat, die beim Erlernen des Deutschen über das Elementare hinauskommen möchten, sollte zu dem obigen Titel greifen und das Buch zum ständigen Gebrauch neben dem Wörterbuch empfehlen. Die verjüngte Auflage des 1966 zuerst erschienenen (in 9/67 besprochenen) Werkes ist griffiger und durch ein verändertes Nachschlageverfahren noch besser und gebrauchstüchtiger geworden. Die durchgehende Alphabetisierung mit dem Zwang, die Bedeutungs-

variationen auf einen Blick einzufangen, macht das Nachschlagen zum Vergnügen. Einfach gehaltene Definitionen lassen den Sinn jeder Wendung mühelos erfassen. Die idiomatischen Ausdrücke werden durch einprägsame Beispiele aus dem Alltag verdeutlicht; zu jeder Sonderbedeutung erscheint eine Redewendung, wobei mit wenigen Strichen eine kleine Situation entsteht, die dem Mutterwitz und der Treffsicherheit des Verfassers ein blendendes Zeugnis ausstellt. Hier ein paar willkürlich herausgegriffene alphabetische Stichwörter (ohne Definitionen und Beispielsätze): Der Ausländer, der bisher nur „mit Hängen und Würgen“ und „im Schweiße seines Angesichts“ an das Studium des Deutschen herangegangen ist, wird staunen, wie er mit Hilfe von Wolf Friedrich „langsam aber sicher“ „an Boden gewinnt“. Er müßte schon „wie mit Brettern vernagelt sein“, wenn er nicht bei der Lektüre den Stoff „intus bekäme“. So wird er bald von selber „auf den Geschmack kommen“ und dabei merken, daß ihm die fremde Sprache immer „glatter von den Lippen geht“. Wie man sieht, keine Sammlung von Geflügelten Worten, kein Sprichwörterverzeichnis, sondern Gegenwortsprache. Dem Verfasser und seinem Verleger Ernst Hueber gebührt Dank für die Mühe der Neugestaltung. Das Buch wird in der verjüngten Fassung sicherlich viele Freunde hinzugewinnen.

H. Sewing

Hans Arnold: Kulturexport als Politik? Aspekte deutscher auswärtiger Kulturpolitik. Horst Erdmann Verlag, Tübingen/Basel 1976. 310 S., Efa DM 28,-.

„Das Buch enthält ... Beschreibungen und Stellungnahmen, wie sie sich in der praktischen Arbeit aus der Forderung des Tages und aus der Sicht des Verfassers ergeben haben“, und „will vor allem ein Beitrag zu einer kultur- und außenpolitischen Erörterung sein...“ (Vorwort). Aus den 19 von 1973 bis 1976 in Zeitschriften erschienenen Aufsätzen und vor wechselndem Publikum gehaltenen Vorträgen des Leiters der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes wird deutlich, wie vielschichtig und schwierig die Probleme auswärtiger Kulturpolitik sind, für die auch die Enquete-Kommission keine eindeutigen Lösungen vorschlagen konnte. - Zwischen den grundsätzlichen Ausführungen des ersten und des letzten Beitrags, „Kulturexport als Politik?“ und „Reform der auswärtigen Kulturpolitik? Versuch einer Zwischenbilanz“, werden dargestellt und kritisch überprüft:

2. die Bemühungen um Deutsch als Fremdsprache, die Arbeit des Internationalen Schulbuchinstituts in Braunschweig, das Gastarbeiter-Problem; 3. „Das kulturelle Nebeneinander der Bundesrepublik Deutschland und der DDR“, die sich nur selektiv mit der deutschen Vergangenheit identifiziert; 4., 5. die der Liberalität der auswärtigen Kulturpolitik aus politischen Rücksichten gezogenen Grenzen; 6. „Probleme der Mittler“, besonders (7.) des Goethe-Instituts; 8. die Wünschbarkeit eines ‚German Council‘; 9. Ziele und regionale Schwerpunkte der (multiplikatorischen) Sprachförderung; 10. „Auslandsarbeit für das Buch“; 11. „Zwischenstaatliche Gesellschaftspolitik“; 12. „Deutsche Auslandsschulen für wen, wozu?“ (in DdLiA 3/76 veröffentlicht); 13. „Die kulturpolitische Präsenz der Bundesrepublik Deutschland in Europa“; 14. „Kulturaustausch mit Skandinavien“; 15. „Deutsch-amerikanische Wirtschaftsbeziehungen“; 16. „Finanzielle Aspekte der Kulturbeziehungen zu Lateinamerika“, u. a. die wegen des Überengagements im Bereich der deutschen Schulen notwendigen Umschichtungen; 17. „Kulturelle Zusammenarbeit mit Afrika“; 18. „Kulturbeziehungen mit Asien“ (in Indonesien erhalten 150 000 Schüler Deutschunterricht; in Korea lernen an 273 Oberschulen 177 000 Schüler Deutsch). – Im Anhang (S. 255–305) sind die „Leitsätze für die auswärtige Kulturpolitik“ (1970 vom Auswärtigen Amt veröffentlicht), der Kulturteil des „Berichts der Kommission für die Reform des Auswärtigen Dienstes“ (1971) und ein Auszug aus dem „Bericht der Enquete-Kommission Auswärtige Kulturpolitik des Deutschen Bundestages“ (1975) abgedruckt. – Aus der Zentrale der deutschen Außenpolitik erhält der Leser zuverlässige Auskunft über Entwicklung, Stand und Ziele, Möglichkeiten und Grenzen unserer kulturpolitischen Aktivitäten. Dabei wird wiederholt betont, „daß neben das bisherige Element einer vorwiegenden Selbstdarstellung unseres Volkes und seiner Kultur das Element des Austausches und der Zusammenarbeit mit den Partnerländern gestellt wurde“ (214). Ausgewogene Urteile, die als „Sprachregelung“ gelten dürfen, waren von einem Beamten auf so verantwortungsvollem Posten zu erwarten. Daß er trotz der Fülle notwendiger Dokumentation flüssig, anregend und oft humorvoll schreibt, wird dankbar vermerkt werden. Der Inhalt der 19 Beiträge bildet ein Panorama der kulturpolitischen Landschaft, das sich alle, die draußen wirken oder wirken möchten, einprägen sollten.

G. Scholz

Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren (Ergebnisse der 4. Internationalen Deutschlehrertagung in Kiel 1974). Hrsg. von H. G. Funke. Max Hueber Verlag, München 1975. 300 S., kart. DM 14,- (Hueber-Nr. 1254).

An der auf Einladung des Internationalen Deutschlehrerverbandes und der Pädagogischen Hochschule in Kiel durchgeführten Tagung beteiligten sich etwa 600 Auslandsgermanisten aus 45 Ländern. Das Buch verzeichnet 4 Vorträge im Plenum, ein Podiumsgespräch, 17 Kurzreferate, 7 Berichte aus den Arbeitsgruppen und 6 Vorträge im Freien Forum. Die Themenstellungen, Erfahrungsmittelungen, Diskussionen umkreisen im wesentlichen vielseitig ausgelotete Fragen zur Kontrastivität, zu den Lernzielen, der Individualisierung und Leistungskontrolle. – Der einführende Vortrag von G. Korlén, Stockholm, über „Germanistik im Wandel“ zeigt u. a. die „Krise der Germanistik“ in den 60er Jahren auf, revoltierende Einflüsse studentischer Linken und nachfolgende Neuorientierung mit stärkerem Theorie- und Methodenbewußtsein, neu entstandenes Interesse für das Übersetzen, langsamer Übergang von der Hochsprache zur sprachsoziologisch ausgerichteten Standardsprache und Bestrebungen zur maßvollen Kleinschreibung. Plädiert wird für inhaltsbezogenen Deutschunterricht und gewarnt vor dessen Entliterarisierung. – J. Juhász, Budapest, beleuchtet „Allgemeine Probleme der Kontrastivität“; K. Hildgaard-Jensen, Kopenhagen, bezeichnet diese als „Hauptschwierigkeit des Grunddeutsch“ und nennt als größte Hürde im grammatischen Bereich das fremdartige Kasussystem des Deutschen. – In seinem Plenumreferat „Direkt oder indirekt – ein altes Dilemma neu beleuchtet“ geht A. Szulc, Krakau, auf die heftige Kritik an der Pattern-Practice-Methode ein: Überforderung der Aufnahmefähigkeit, Übersättigung durch die häufigen Wiederholungen, Gefahr des Lernstopps und Verminderung der Fähigkeit zu freier fremdsprachlicher Äußerung. Daher die Forderung nach Schaffung einer eigenständigen Erkennen und freies sprachliches Verhalten fördernden Lernsituation. Damit werden auch die Auseinandersetzungen zwischen den Verfechtern der induktiven und der deduktiven Methode berührt, ebenso das audiolinguale Verfahren mit dem Vorrang des Sprechens vor dem Schreiben. Nach weitgehenden Ausführungen kommt der Vortragende zu dem Ergebnis, daß keine der Lerntheorien einen totalen Wertanspruch für sich fordern

kann, daß neben Lernprozessen mit dem Automatisierungsprinzip von Assoziationen auch einsichtiges Lernen primär zu berücksichtigen ist. – Die von E. R. Rinke, Den Haag/München, vorgetragenen „Kriterien zur Beurteilung von Lehrmaterial im Zielsprachenunterricht“ bieten praktische Hinweise für die Auswahl. Angesprochen werden Umfang und Zusammensetzung der Hilfsmittel, Aufbau und Gliederung des Textbuches, Textsprache und -inhalt sowie methodische Darbietung und abschließende pädagogische, psychologische und soziologische Gesichtspunkte. Th. Bungarten, Bonn, hebt in der „Rolle ausgewählter Texte im individualisierten fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht“ drei zu beachtende positive Merkmale hervor: Einbeziehung der Sprachmuster in inhaltsbezogenen Zusammenhang als indirekte Erlernung der Grammatik; Realitäts- und Gegenwartsbezug; Möglichkeiten einer individualisierten Unterrichtsweise als Beitrag zur Persönlichkeitsentfaltung. Über „Laborative Textbehandlung“ berichtet R. Thunander, Stockholm. Ziele sind bei selbständiger Arbeit intensives Lesetraining und reines Textverstehen. – Aus dem vielfältigen Themenangebot seien noch stichwortartig erwähnt: Literaturbetrachtung, Semantische Syntax, Anfängerunterricht, Wortschatzarbeit, Fehleranalyse, Standardisierte Tests und Korrektur. Von hoher wissenschaftlicher Warte über Theorie und Erfahrung wurde bis in die praxisbezogenen Winkel der täglichen Kleinarbeit hineingeleuchtet. Vor allem dem im Auslandsdienst tätigen deutschen Lehrer wird die dargelegte vielverschlungene Problematik aus der Sicht nicht-deutscher Germanisten nützliche Anregungen vermitteln, die ihm helfen können, Erkenntnisse und Vorstellungen mit Maß und Ziel im bescheidenen Lehralltag zu verwenden und jeweils vorgefundenen Voraussetzungen anzugleichen.

J. Krull

Deutsch als Fremdsprache und neuere Linguistik. Hrsg. von Otmar Werner und Gerd Fritz. Max Hueber Verlag, München 1975. 330 S., kart. DM 19,- (Hueber-Nr. 6780). Das Buch gibt einen ausführlichen Bericht über den vom „Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache“ angeregten Fortbildungslehrgang, der als Veranstaltung des Instituts für deutsche Sprache, Mannheim, und des Goethe-Instituts, München, vom 26. Februar bis 9. März 1973 in den Räumen des Mannheimer Schlosses stattfand. Zu den Teilnehmern – Lehrkräften an deutschen Hochschulen und Studien-

kollegs mit dem Lehrauftrag Deutsch für ausländische Studienanwärter, Studenten und Wissenschaftler – zählten auch Mitarbeiter der genannten Institute im In- und Ausland. Aus ihren Reihen (U. Engel, A. Schramm, P. Grebe, H. Schumacher, U. Hoberg) und Arbeitsbereichen stammen die abgedruckten, unter dem Gesichtspunkt „Grammatik der Gegenwartssprache“ gehaltenen Vorträge über „Lexeme und Wortgruppen“, „Wortbildung und Didaktik“, „Probleme der Verbalenz und Wortstellung“. In einem 2. Kursteil stellten Tübinger Wissenschaftler (O. Werner, G. Fritz, F. Hundsnerscher) neuere „Methoden der Linguistik“ und die Anwendbarkeit im Fremdsprachenunterricht heraus: „Transformationen“, „Systemsemantik“, „Sprechersemantik“, „Generative Semantik“, „Sprechakt-Theorie“. Ein dritter, mehr praxisnaher Kurs über „Theorie des Zweitspracherwerbs“ ließ Anglisten der Trierer Universität zu Wort kommen, die den Deutschunterricht an Ausländer aus der Sicht ihrer Erfahrungen im Englischunterricht betrachteten. Sie referierten über „Kontrastive Linguistik heute“ (R. Dirven), „Kontrastive Lexik“ (J. Strauss) und „Fehleranalyse“ (G. Radden). Weitere Blickpunkte zeichnet der Bericht in dem Gruppenreferat von B. Strecker „Bedeutungserlernung im Fremdsprachunterricht“, in Beiträgen von Arbeitsgruppen: K. Ezawa, „Das Problem der allgemeinen Lernschwierigkeiten japanischer Deutschlerner“, und P. J. Wolfangel, „Computer zur Unterstützung des Sprachunterrichts“, ferner in den Vorträgen von A. Wierlacher, „Germanistik und Ausländerstudium. Zur Einrichtung von Studiengängen Deutsch als Fremdsprache in der Bundesrepublik Deutschland“, und von G. Bär, „Die deutsche Sprache im Ausland und ihre Förderung durch die BRD“. – Aus den sich jeweils anschließenden Arbeitsgruppen und Diskussionsrunden kam mancherlei Kritik, sowohl an einzelnen Vortragseinhalten als auch über Anlage und Durchführung des Lehrgangs überhaupt. In zwei von Teilnehmergruppen abgefaßten Papieren, deren Wortlaut der Bericht im Anhang wiedergibt, werden neben der Arbeitsform mangelnde Abstimmung der Beiträge aufeinander und auf die Teilnehmer beanstandet, denen großenteils eine besondere praktische Ausbildung während ihrer Studienzeit versagt geblieben war. Zudem habe man eine befriedigende Verbindung von linguistischer Theorie und unterrichtlicher Praxis vermißt. Gleichzeitig werden Vorschläge für spätere Planungen und Ar-

beitstagen unterbreitet. Die Herausgeber des Berichtsbuches verweisen in ihrer Stellungnahme auf die mitgebrachten unterschiedlichen Voraussetzungen der Teilnehmer in bezug auf praktische Erfahrungen, linguistische Vorkenntnisse, Sonderinteressen und -standpunkte, wodurch eine allgemeine Erwartungsbefriedigung erschwert wurde. Sie erkennen die Schwierigkeiten des einzelnen an, sich aus dem Überangebot der Themenkreise ein individuelles Wahlprogramm zusammenzustellen, betrachten aber, wie auch einer breiten Schlußdiskussion zu entnehmen war, den Lehrgang durchaus als erfolgreich und – wenn auch mit neuen Vorzeichen – als fortsetzungswürdig. Mit der Veröffentlichung des Kursverlaufs sollen die Vortragsaussagen nachlesbar und weiteren Interessentenkreisen zu Information und Studium nutzbar gemacht werden und aufgetretene Schwierigkeiten und gegenteilige Auffassungen Anregung zu neuen Bemühungen und Orientierungen bieten. Zu diesem Zwecke wurde dem Bericht auch ein Auswahlverzeichnis von Werken angefügt, die über allgemeine und deutsche Sprachwissenschaft und zur Didaktik, Methodik und Praxis des Deutschunterrichts an Ausländer Auskunft vermitteln.

J. Krull

Norbert Becker: *Alemán instrumental para científicos de habla española – Fachdeutsch für Naturwissenschaftler.* 144 S., kart. DM 12,- (Hueber-Nr. 1236). – *Manual del profesor – Lehrerhandbuch.* 65 S., geh. DM 8,- (Hueber-Nr. 2.1236). Max Hueber Verlag, München 1975.

Der Versuch zur Herausgabe dieses Lehrbuches, so berichtet der Verfasser, entstand während seiner Tätigkeit als Lektor in Santiago de Chile, angeregt und unterstützt durch maßgebende Persönlichkeiten. Mit der Durcharbeitung soll spanischsprachigen Mathematikern, Physikern und Chemikern – auch solchen ohne deutsche Sprachkenntnisse – ein Weg geboten werden, sich mit spezialisierten deutschen Fachtexten auseinanderzusetzen. Das in 21 Lektionen, nach Möglichkeit in Originalform verwendete Sprachmaterial, teils gekürzt oder überarbeitet, ist den Anforderungen wissenschaftlicher Handbücher für mittleres und höheres Studium angepaßt. Hier einige der Themen: Das Koordinatensystem; Das Wachstum bei stetigen Funktionen; Wellenmodell und Quantenmodell des Lichtes; Die synthetische Salpetergewinnung; Dia- und paramagnetisches Verhalten; Formelsprache und Nomenklatur in der Chemie. Verständnishilfe

leisten klärende, teilweise muttersprachliche Einführungen, erläuternde Zeichnungen, Wörterverzeichnisse (auch in zusammenfassender, alphabetischer Ordnung), Worterklärungen und textzugehörige grammatische Aufhellungen. Die zahlreichen, mit dem Doppelziel der Verständniskontrolle und Einübung zusammengestellten Aufgaben werden ausnahmslos auf den wissenschaftlichen Inhalt bezogen. In abwechslungsreicher Folge verlangen sie richtige Wortwahl, Wortbildungen und -zergliederungen, Ergänzungen unvollständiger Sätze mit und ohne Auswahlhilfe, Sinnerklärungen und Richtigkeitsbestimmungen in Wort und Satz und Antworten auf sachbezogene Fragen. – Das Lehrerheft enthält neben theoretischen und praktischen Überlegungen nützliche Empfehlungen für den Unterricht, Übersetzungen einiger Lektionen sowie Aufschlüsselungen angebotener Tests und der Übungen im Arbeitsbuch. – Die mit dem Lehrbuch gestellte einzigartige Aufgabe ist gewiß nicht leicht. Das außerordentliche Bemühen um wirksame Planung und Auflockerung verdient Anerkennung und entsprechende Mitarbeit aller, denen an gezielter Hinführung zum Verstehen deutscher naturwissenschaftlicher Lektüre gelegen ist.

J. Krull

Andrew Wilkinson: *Sprache und Spracherwerb.* Wie Kinder sprechen und lesen lernen. Übers. u. bearb. von Helen Leuninger. Kösel-Verlag, München 1975. 228 S., kart. DM 29,50.

Bei der Einführung in den vielschichtigen Fragenbereich der Sprache und der Nutzung vorliegender Untersuchungsergebnisse für den Erstspracherwerb geht der Englischdidaktiker an der School of Education, University of Birmingham, Professor A. Wilkinson, von den „Elementen der Sprache“ aus: Sprachbegriff, Varianten, Phonologie, Vokabular und Grammatik. In den folgenden 6 Kapiteln werden die mannigfachen Beziehungen und Auswirkungen aufgeschlüsselt, die u. a. von der Kommunikationssituation, der sozialen Umwelt, den Denkweisen und sprachlichen Fertigkeiten ausgehen. Die Teile VIII–X befassen sich mit dem Lesenlernen als „Elegenheit der allgemeinen Entwicklung des Schülers . . ., im besonderen der Sprachentwicklung“. Dabei werden wichtige, das Lesen mitbestimmende Ursachen (emotionale, Intelligenz-, Erziehungs- und soziale, körperliche und perzeptuelle Faktoren) sowie Wertung und Anwendung der verschiedenen Leselernmethoden aufgezeigt. Die gesamten Ausführungen zeugen von außerordentlicher, sehr ins einzelne gehender

Arbeit. Zahlreiche angepaßte Musterbeispiele unterstützen die Aussagen und beleben die Lektüre. Wo für den deutschen Leser Erleichterungen angebracht erscheinen, springt der Übersetzer ein. So werden zur Verdeutlichung von Aussagen englische Beispielsätze in Einzelfällen sachgemäß ins Deutsche übertragen und zusätzliche Texte aus der entsprechenden Literatur zum Vergleich herangezogen. Es gibt auch Hinweise auf gegenteilige Meinungen oder auf eine im Deutschen andersgeartete Sprachsituation. Häufig zwischen den Textteilen eingefügte Ziffern verweisen auf erläuternde Anmerkungen im Buchanhang. Hier werden auch ausgewählte Literaturhinweise zu den einzelnen Sachkapiteln und neben einer ausführlichen Allgemeinen Literaturliste ein mit Seitenangaben versehenes Sachregister mit Glossar geboten. — Was in dem Buch an Theorie und unterrichtspraktischen Stützen dargelegt wird, ist so vielseitig und aufschlußreich, daß Studierenden in der Vorbereitung auf das diesbezügliche Lehramt sowie Schulpraktikern und Sprachforschern die Lektüre nur empfohlen werden kann. J. Krull

Experimentelle Schulchemie – 6 Bde. Hrsg. Franz Bukatsch und Wolfgang Glöckner. Bd. 6 I: Organische Chemie II von Franz Bukatsch, Roland Franik, Werner Göttel, Ludwig Kotter, Lutz Strohmaier und Hans-Heinrich Vogt. Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1975. IX, 227 S. mit 73 Abb., DIN B 5, Ln. DM 56,- (Best.-Nr. 8032).

Die Bände 1, 2, 3/I, 3/II, 4/I, 4/II und 5 wurden in den Heften 5/71, 7–8/72, 1/74, 2/75 und 12/75 besprochen. Im Rahmen dieser Rezensionen wurde auf die allgemeine Zielsetzung des Werkes und seine Gliederung eingegangen. Der Inhalt des vorliegenden zweiten Bandes zur Organischen Chemie weist folgende Abschnitte auf: Chemie der Aromaten (Ergänzung zu Themen der Benzolverbindungen); Fette und Öle; Seifen und Waschmittel; Wachse; Kosmetische Stoffe; Kohlenhydrate; Eiweißstoffe; Polymerisate, Polykondensate und Polyaddukte – also ein recht umfangreiches Register! Die Aufteilung auf die einzelnen Abschnitte ist zweckmäßig, die Abstimmung der Autoren gelungen. Gerade zu den experimentell oft recht stiefmütterlich behandelten Themen aus der Organ. Chemie findet der Lehrer eine Fülle von Anregungen für Demonstrationsexperimente und solche, die sich etwa aus Zeitgründen nur für Ar-

beitsgruppen eignen. Erfreulich, daß auch Schulen mit bescheidener Ausstattung nicht übersehen werden. Zu loben ist nicht zuletzt die Berücksichtigung gegenwartsnaher Fragen und Untersuchungen, die das besondere Interesse der Schüler wecken können (Kosmetika, Waschmittel u. a.). Die Angaben für benötigte Geräte und Chemikalien, die Versuchsanleitung und das zu erwartende Ergebnis sind umfangreich. Sie werden teilweise durch Literaturhinweise ergänzt. Hier bieten sich Ansätze für selbständige Arbeiten im Rahmen der Kollegstufen. Die Illustration ist wohlthuend sparsam und sinnvoll (Chromatogramme). Alles in allem – ein gelungener, vielseitiger Band, dem weiteste Verbreitung zu wünschen ist. N. Herrmann

Herder Lexikon Literatur 2. Biographisches Wörterbuch mit ca. 1800 Stichwörtern sowie nahezu 250 Abb. und zahllosen Randtabellen. Im Auftrag der Lexikonredaktion bearb. von Udo Müller. Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1975. 238 S., 8°, Plastik flex. DM 19,80. Das vorausgehende Lexikon Literatur 1 mit den Hauptbegriffen der Literaturwissenschaft ist in 7–8/75 (S. 233) besprochen worden, so daß sich eine Wiederholung der buchtechnischen Vorzüge erübrigt. Hier nun der biographische Ergänzungsband mit einer angesichts des Umfangs erstaunlichen Reichhaltigkeit an Stichwörtern und vor allem sehr präzisen, wenngleich zwangsläufig knappen Definitionen, die oft durch die Kunst der Formulierung Lob verdienen. Das klare Druckbild mit der für diesen Lexikontyp charakteristischen Randspalte für nähere Information wirkt wohltuend und einladend. Die Meister der Literatur, worunter Weltliteratur aller Epochen zu verstehen ist, werden nach Maßgabe des zur Verfügung stehenden Druckraumes ausführlicher behandelt. Doch auch derjenige Leser wird ins Auge gefaßt, der kurz und verläßlich über die Gebrauchs- und Unterhaltungsliteratur, die politischen Weltveränderer, die Pioniere der Wissenschaft usw. unterrichtet werden möchte. So ist ein apartes Büchlein entstanden, das vom Üblichen abweicht. Die Laune des Alphabets läßt Corneille neben Courths-Mahler, Knigge neben Konfuzius, Dante neben Degenhardt, Simmel neben Sokrates ins Blickfeld geraten. Der schlanke, griffige Band ist ein undogmatischer, nützlicher Helfer, ein vielseitiges Auskunftsmittel. H. Sewing

Zeitschriftenschau

Eine neue Pädagogik „vom Kinde aus“?

In Heft 9/76 „Pädagogische Welt“ (Auer-Donauwörth) schließt Prof. Ferdinand Kopp seine kritischen Überlegungen zu der von ihm gestellten Frage mit folgenden Gedanken ab:

„Das zentrale Anliegen einst und jetzt liegt darin, Recht, Rolle und Stellung des Kindes wieder in die Mitte der pädagogischen Bemühungen zu stellen. – Die reformpädagogische Bewegung vor und nach dem 1. Weltkrieg hatte mit ihrer Wendung zur verstärkten, ja elementaren Rücksicht auf Kind und Kindheit Anregungen gebracht, die nicht nur bis in die Gegenwart nachwirken, sondern in wesentlichen Zügen bis heute gültig sind. –

Verklungen ist aber die Euphorie der damaligen Bestrebungen, und deren Wortschatz und Sprache hat mehr historische als sachliche Bedeutung. Die moderne Pädagogik, durch sozialwissenschaftliche und psychologische Einsichten erweitert und betont den Realitäten zugewendet, nimmt wohl das Programm einer Erziehung, die dem Kinde gemäß ist, und eines

auf den Schüler lebendig bezogenen Unterrichts auf, aber sie berücksichtigt nicht minder die Gegebenheiten des politischen, sozialen und wirtschaftlichen Lebens. Kind, Kindheit und kindgemäßer Unterricht sind kein Ereignis auf einer Insel außerhalb der geschichtlichen Wirklichkeit. Eine Pädagogik einseitig ‚vom Kinde aus‘ ist unreal. Nach einer schon in der Zeit der pädagogischen Bewegung erkannten Formel kann es nur heißen ‚zum Kinde hin‘. Die eigentliche Problematik, der nicht zu entkommen ist, liegt in der Komplexität und Polarität des Bedingungsfeldes, der Voraussetzungen, Ziele und Inhalte von Erziehung und Unterricht in unserer Zeit. Und sie sind Tag für Tag neu zu durchdenken und zu lösen, in der curricularen Planung wie im Schulalltag.“

R. Schröter

Anschriften der Mitarbeiter

Harry Werner, Hobsweg 52, 5300 Bonn-Röttgen 1. – Georg Drinnenberg, Lycée Behanzin, Porto Novo (Benin). – Dietrich Schmidt, Am Hermertsberg 1 B, 6101 Seeheim 1. – Götz Urban, Com. Franco, 4 B, Madrid-16 (Spanien).

Wichtige Neuerscheinungen

Einführung in die deutsche Wortbildungslehre

von Johannes E r b e n

160 Seiten, DIN A 5, kartoniert, DM 14,80
Grundlagen der Germanistik, Band 17

Syntax der deutschen Gegenwartssprache

von Ulrich E n g e l

ca. 260 Seiten, DIN A 5, kartoniert, ca. DM 25,—
Grundlagen der Germanistik, Band 22

Einführung in die Phonetik des Deutschen

von Klaus K o h l e r

ca. 220 Seiten, zahlreiche Tabellen und Graphiken, DIN A 5 kartoniert, ca. DM 24,—
Grundlagen der Germanistik, Band 20



ERICH SCHMIDT VERLAG
Berlin 30 • Bielefeld 1 • München 60

**BHW: Die Bausparkasse, die es
ihren Kunden leichter macht.**

**Wir sorgen dafür, daß
Deutschlands öffentlicher
Dienst bauen kann!**

BHW die Bausparkasse für
Deutschlands öffentlichen
Dienst • 325 Hameln

**Read!
Think!
Answer!**
2

7 Comprehension Pieces
von Alois Mayer

Isprachen der welt
hueber

Schülerarbeitsheft:

64 Seiten, DIN-A-4, geheftet DM 6,50, Hueber-Nr. 2188

Lehrerheft mit Lösungen

64 Seiten, DIN-A-4, geheftet DM 6,50, Hueber-Nr. 2.2188

Diese Neuerscheinung bietet umfangreiches Übungsmaterial für Lernende in Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien ab dem 3. Unterrichtsjahr. Die erzählenden Texte und Dialoge sind informativ, die Übungen dazu aktivieren wichtigen Wortschatz und Grammatikkenntnisse, die zur Beherrschung der modernen englischen Umgangssprache gehören.

Max Hueber Verlag Krausstraße 30 D-8045 Ismaning

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

Josef Gerighausen/Hanno Martin

Deutsch wie man es spricht

(Audio-oraler Sprachkurs)

Grundstufe I A (Lektion 1–8)

Schülerbuch I. 152 S. Brosch. Best.-Nr. 10011 DM 11,-
16 Tonbänder. Laufzeit ca. 640 Min., 9,5 cm/sec.
Bestell-Nr. 10001 DM 760,-

Grundstufe I B (Lektion 9–14) Erscheint Ende 1976

Schülerbuch II. 156 S. Brosch. Best.-Nr. 10012 DM 11,-
15 Tonbänder. Laufzeit ca. 600 Min., 9,5 cm/sec.
Bestell-Nr. 10002 ca. DM 720,-

Grundstufe II (Lektion 15–20) Erscheint Frühjahr 1977

Schülerbuch III. 196 S. Brosch. Best.-Nr. 10013 DM 12,-
19 Tonbänder. Laufzeit ca. 760 Min., 9,5 cm/sec.
Bestell-Nr. 10003 ca. DM 874,-

Grammatik für den Gesamtkurs

20 Lektionen mit Querverweisen und 4 Registern.
Bearbeitet von Lutz Götze
112 Seiten. Broschiert. Best.-Nr. 182 DM 14,-



JULIUS GROOS VERLAG

Postfach 102423, D-6900 Heidelberg 1

Der Tradition verbunden,
der Moderne
aufgeschlossen –
der

Echtermeyer

*Die deutsche Anthologie
für Schule und Familie –
als Prüfungsexemplar
für deutsche Lehrer im
Ausland.*

Bestellabschnitt

Ich bestelle hiermit beim
August Bagel Verlag,
Postf. 1520, D-4000 Düsseldorf 1

1 Prüfungsexemplar Echtermeyer/von Wiese Deutsche Gedichte

752 Seiten, Inhaltsverzeichnis,
Kleine Bibliographie, Register der
Interpretationen, Quellennach-
weise der neueren Autoren,
Verzeichnis der Dichter, alpha-
betisches Verzeichnis der Ge-
dichtanfänge und -überschriften.
**Vorzugspreis für Prüfungs-
exemplare DM 9,90 + Porto**
(statt DM 14,80)

Absender:

Name: _____

Schuladresse: _____

Straße _____

Ort: _____

Staat: _____

*Klassensätze bestellen Sie bitte
über Ihre Buchhandlung.*

Amerikanisch compact

Die wichtigsten Abweichungen
vom Britischen Englisch in
Wortschatz und Grammatik

von Bernd Rink

92 Seiten, kart. ca. DM 7.-, Hueber-Nr. 2197

Die sechs Abschnitte des Heftes stellen die
jeweiligen Unterschiede in Schreibweise,
Aussprache, Wortbildung und Grammatik dar
und beinhalten eine vergleichende Wort-
liste (amerikanisch-britisch) sowie einen Test.

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag

Krausstraße 30 · D-8045 Ismaning

Heinevetter

weltbekannte Alleinarbeitsmittel

	Art.-Nr.	DM
Heinevetters Lesetrainer DBP	21	31,50
Frühes Lesenlernen der 4- bis 6jährigen		
Heinevetters Rechtschreibtrainer DBP	40	61,-
für lese-rechtschreibschwache Kinder (Legastheniker)		
Heinevetters Mengentrainer 1-5 DBP	50	26,50
Frühe Gestalt-u. Mengenerfassung der 3- bis 6jährigen		
Heinevetters Zehnertrainer 0-20 DBP	87	22,50
588 Zähl- und Rechenaufgaben u. a. Würfel- und Geldrechnen		
Heinevetters Hundertertrainer 0-100 DBP	99	22,50
588 Rechen- und Sachaufgaben, Fahrzeit- und Kalenderrechnen		
Heinevetters Tausendertrainer 0-1000 DBP	60	22,50
784 Rechen- und Sachaufgaben u. a. Stellenwerte und römische Zahlen		
Heinevetters Symbol-Mengentrainer DBP	70	26,50
588 Übungsaufgaben aus der neuen Mathematik		
Heinevetters Rechentrainer DBP	div.	18,-
Kopfrechenübungen im 2. und 3. Schuljahr, 8 Ausführungen in 4 Schwierigkeiten		
Heinevetters Bruchrechnertrainer DBP	div.	18,-
4 Ausführungen mit je 98 Aufgaben		
Heinevetters Verkehrszeichentrainer DBP	80	25,50
Verkehrszeichentest für Schüler und Erwachsene		
Heinevetters Symbol-Zeichner BGM, einzeln	69	2,-
Zeichenschablone für die neue Mathematik		
Klassensatz 30 Stück	69	55,-
Heinevetters Stabrechner Reg	66	4,50
Rechenschieber für Grund- und Hauptschulen		
Klassensatz 30 Stück	67	120,-

VERLAG OTTO HEINEVETTER - HAMBURG 76

Le Français Actif

Band II

ein modernes Lehrwerk in 3 Bänden
von Christiane Sattler und Pierre Roth
DM 14,80 (Best.-Nr. 49 261)

Zu Band II ist neu erschienen:

Lehrerbegleitbuch II

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.

Bisher sind zu «**Le Français Actif**» erschienen:

Band I

Lehrbuch (49 251). Schlüssel (49 252). Lehrerbegleitbuch (49 254)
Französisch — geschrieben (49 253).
Begleitbuch zu den Sprachlaborübungen (84 122)
Anleitungsheft zum Selbstunterricht (84 123)
2 Cassetten mit Dialogen, Phonetik, Tests (84 110)
14 Cassetten (84 131) oder 8 Spulen-Tonbänder (84 120) mit Sprachlaborübungen

Band II

Lehrbuch (49 261). Schlüssel (49 262). Lehrerbegleitbuch (49 264).

In Vorbereitung: Begleitmaterialien zu Band II. Band III

Fachlehrer erhalten das neue Lehrerbegleitbuch II bei Einführung kostenlos von der Schulabteilung des Verlages, Postfach 40 11 20, 8000 München 40.

Langenscheidt Verlag

BERLIN · MÜNCHEN · WIEN · ZÜRICH

Kurse für die Oberstufe

Arbeitsmaterialien Deutsch – „Blaue Reihe“

Kommunikative Funktionen der Sprache

bearbeitet von Karl Beilhardt, Otto Kübler, Karin Pfaff, Dietrich Steinbach, Hans Wetzel

Klettbuch 3599, 56 Seiten, DM 3,90*

Das linguistische Instrumentarium dient der Untersuchung von Alltagsgesprächen, Gesprächen in der Dichtung und in der Trivialliteratur.

Formen des Gesprächs im Drama

bearbeitet von Karl Beilhardt, Otto Kübler, Dietrich Steinbach

Klettbuch 3598, 61 Seiten, DM 3,90*

Es geht um die Untersuchung folgender Dramendialoge mit kommunikationswissenschaftlichen Methoden: Shaw: Die heilige Johanna, Kipphardt: In der Sache J. Robert Oppenheimer, Sartre: Die schmutzigen Hände, Albee: Wer hat Angst vor Virginia Woolf?, Kroetz: Stallerhof, Schiller: Don Karlos.

Die öffentliche Rede

Situationen und Formen

bearbeitet von Karl Beilhardt, Otto Kübler, Dietrich Steinbach, Hans Wetzel

Klettbuch 3597, 65 Seiten, DM 3,90*

Die vielfältigen Formen der öffentlichen Rede werden in diesem Kursmodell nach Redesituationen unterschieden. In dieser Gruppierung zeigen sich zugleich historische Entwicklungsstufen der Rede: Kanzelrede (Abraham a Santa Clara, Thomas Müntzer), Volksrede (Friedrich Schiller, Saint-Just, Georg Büchner), Parlamentsrede (Otto Wels, Adolf Hitler), Gerichtsrede (Nürnberger Prozesse), Festrede (Schriftstellerkongreß 1974),

Erkenntnis in der Wissenschaft

Literaturwissenschaft • Sozialwissenschaften • Naturwissenschaften

bearbeitet von Eberhard Hermes, Karl von Oy, Dietrich Steinbach, Hans Wetzel
in Verbindung mit Karl Schick

Klettbuch 3591, 56 Seiten, DM 3,40*

Die zentrale Textreihe ist der Literaturwissenschaft entnommen. Ihr sind kürzere Texte aus den Sozialwissenschaften und eine Darstellung aus dem Bereich der Naturwissenschaften zugeordnet, so daß Vergleiche unterschiedlicher Gegenstände, Methoden und Aufgaben in dem Fachgebiet möglich werden.

* Lehrerexemplare zum Prüfpreis mit 25 % Preisermäßigung

Ernst Klett Verlag Stuttgart



TASCHENBÜCHER ZU POLITIK UND ZEITGESCHICHTE

Erich Kock

Franziska Schervier

Zeugin einer dienenden Kirche

144 Seiten, DM 7,80

Franziska Schervier (1819–1876) war eine der wegweisenden Persönlichkeiten der caritativ-sozialen Bewegung des 19. Jahrhunderts. Mit gleichgesinnten Freundinnen gründete sie eine Schwesterngemeinschaft, die sich um die Zukurzgekommenen, Entrechteten und sozial Schwachen kümmerte: die „Armen Schwestern vom heiligen Franziskus“. Als Generaloberin hat die Gründerin Grundsatzentscheidungen getroffen, die über ihre Genossenschaft hinaus die sozial-caritative Arbeit der katholischen Kirche im westlichen Deutschland bis heute beeinflussen.

Willi Lambert u. a.

Damit alle leben können

170 Seiten, DM 6,80

Wer immer an verantwortlicher Stelle sich engagiert fühlt, der Gesellschaft von morgen vorrangige Ziele und Werte aufzuzeigen, findet hier reichliche Anregungen und eine solide Bestätigung seiner Bemühungen. Die Lektüre dieser fünf Beiträge bietet gleichsam

eine Impfung gegen alle Resignation, die Weltangst und auch den so modernen Pessimismus unserer Tage.“

Deutsches Ärzteblatt

Erwin Bischofberger u. a.

Experiment einer Wohlfahrtsgesellschaft Das Modell Schweden

158 Seiten, DM 7,80

„Sind wir auf dem Weg in eine Wohlfahrtsgesellschaft, in der der Staat zum Allesversorger wird? Schweden wäre ein Modell, das die Chancen, aber auch die Grenzen einer so organisierten Gesellschaft zeigt. Fünf Jesuiten liefern eine scharfsinnige Analyse, die das geistige Klima, die Familien-, Schul- und Hochschulpolitik unter die Lupe nimmt. Oft zeigen sich Parallelen zu Entwicklungen unserer eigenen Gesellschaft; wer sich mit deren Tendenzen und deren Zukunft beschäftigen will, dem sei dieses Buch zur eingehenden Lektüre empfohlen.“

Rheinischer Merkur

Else Pelke

Der Lübecker

Christenprozeß 1943

202 Seiten, DM 8,80

„Erschütternde Zeugnisse modernen Martyriums ent-

hält der Band. Er berichtet über Gefangenschaft und Hinrichtung von drei Lübecker Kaplänen und einem evangelischen Pastor, die es gewagt hatten, gegen die Unmenschlichkeiten der NS-Herrschaft zu protestieren. Die Briefe dieser mutigen Bekenner nach Verkündung des Todesurteils sind ergreifende Zeugnisse gereifter Menschlichkeit und restloser Fügung in Gottes Willen. Die Verfasserin hofft, daß das Buch zur Wachsamkeit beiträgt, für die offenen und verschleierte Formen von Machtmißbrauch, zur Sensibilisierung dafür, was es heißt, Opfer zu sein.“

Rheinische Post

Dieter Albrecht (Hg.)

Katholische Kirche im Dritten Reich

Eine Aufsatzsammlung

280 Seiten, DM 9,80

Albrecht legt eine Aufsatzsammlung vor zum Verhältnis von Papsttum, Episkopat und deutschen Katholiken zum Nationalsozialismus 1933–45. Damit ermöglicht er einem breiten Leserkreis, Einblick in die Haltung der Katholischen Kirche im Dritten Reich zu gewinnen und zu einer ausgewogenen Meinung zu finden.

MATTHIAS-GRÜNEWALD-VERLAG · MAINZ