



Mitteilungen Meinungen Materialien

des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

Reformieren oder sparen, das ist hier
die Frage

Enquêtekommision und Auslandsschule

Das Schulreferat im Auswärtigen Amt –
weisungsberechtigt?

Die Zentralstelle 1976

Auch 1975 Vorbereitungstagung in Vlotho

Nachtrag zu Oldenburg

Einkommensteuerreformgesetz und seine
Auswirkung auf die Auslandslehrer

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

Zweck des Verbandes ist:

die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung,
die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer.

Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral.

Die Mitglieder befinden über die Verbandspolitik in Schul- und Regionalversammlungen sowie in der alle zwei Jahre stattfindenden Hauptversammlung des VdLiA.

Soweit sie sich in Schul- und Regionalgruppen organisieren und Obleute bzw. weitere Repräsentanten wählen, gelten diese als Organe des Verbandes.

Der Vorstand des VdLiA für die Wahlperiode 1975/77 setzt sich zusammen aus:

Dr. Manfred SAUER, Vorsitzender,
Fleyer Str. 59, 5800 Hagen,
Ruf 0 23 31 / 2 53 97;

Ernst BEYER, Geschäftsführer,
Dorfhalde 26, 7890 Waldshut,
Ruf 0 77 51 / 43 67;

Siegfried NENTWIG, Schatzmeister,
Eibenstr. 18, 2901 Friedrichsfehn-Wildenloh

und den Referenten:

Herbert SCHERER, Referent für schulpolitische und pädagogische Fragen,
8571 Neudorf-Ost 124 über Pegnitz,
Ruf 0 92 41 / 37 33;

Dr. Irmgard FOERSTER, Referent für Rechts- und Sozialfragen,
Güldensöllerweg 20, 6380 Bad Homburg vor der Höhe,
Ruf 0 61 72 / 3 19 19;

Horst KLITZING, Pressereferent,
Goldberger Str. 93, 4020 Mettmann,
Ruf 0 21 04 / 2 84 37;

Ingrid BOSERT, Schriftleitung,
Großer Kamp 31, 2300 Kiel 14,
Ruf 04 31 / 78 39 21;

Gotthart HÖNIG, Referent für das Obleutesystem und die Mitgliederwerbung,
Kornweg 19, 6229 Schlangenbad-Georgenborn,
Ruf 0 61 29 / 87 40.

Über die Adressen weiterer und insbesondere aller neuen Mitarbeiter sowie aller neu eingetretenen und umgezogenen Mitglieder unterrichtet jeweils die Rubrik „Anschriften“ dieser Zeitschrift.

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich.

Die Information der Mitglieder erfolgt durch die Zeitschrift MITTEILUNGEN, MEINUNGEN, MATERIALIEN DES VERBANDES DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND. Sie steht allen Mitgliedern zu Veröffentlichungen offen.

Alle am deutschen Auslandsschulwesen Interessierten, insbesondere alle zukünftigen, zur Zeit tätigen oder ehemaligen deutschen Lehrer im Ausland, sind zur Unterstützung des VdLiA als Interessenvertretung der Auslandslehrer aufgerufen durch:

Erwerb der Mitgliedschaft,
Werbung weiterer Mitglieder im Kollegen- und Bekanntenkreis,
aktive Mitarbeit im Verband und bei der Zeitschrift.

Der Jahresbeitrag — nur Kalenderjahre — beträgt ab 1. 1. 1976 für:

Mitglieder im Ausland	DM 80,—
Mitglieder im Inland u. Pensionäre	DM 40,—
Studenten, Ortskräfte, Schulsekretäre, Empfänger von Versorgungsbezügen	DM 20,—

Ein Formblatt für **Beitrittserklärung und Abbuchungsermächtigung** findet sich am Ende des Heftes.

Um die Ausstellung einer Abbuchungsermächtigung wird aus Gründen der Arbeitersparnis gebeten.

Die **Konten** des VdLiA lauten:

Postscheckkonto München, 1772 88-805,
Dresdner Bank Bonn, 2 246 272
(BLZ 370 800 40).

Inhalt

DISKUSSION

Herbert SCHERER: Enquêtekommission und Auslandsschule	3
KMK und Bericht der Enquêtekommission	4

INTERVIEW

VdLiA und Dr. KOCH und Dr. HALLENSLEBEN: Das Schulreferat im Auswärtigen Amt – weisungsberechtigt?	7
--	---

BERICHT

Bernhard BECKER: Die Zentralstelle 1976	16
Landesinstitut für schulpädagogische Bildung Düsseldorf: Vorbereitung von zukünftigen Auslandslehrern auf ihre neuen Aufgaben	20

VORSTAND

Horst KLITZING: Zwischenbericht zu den Anträgen an die Hauptversammlung in Oldenburg 1975	27
DIEKERT: Beschlüsse der Hauptversammlung des Verbandes	27

VERBAND

Götz URBAN: Nachtrag zu Oldenburg	28
-----------------------------------	----

MITGLIEDER

Ehrungen und Glückwünsche	29
Anschriften	31

INFORMATION

Viele Fernsehantennen zeigen nach Deutschland	33
Private Kulturarbeit im Sinne der Schlußakte von Helsinki	34
Einkommensteuerreformgesetz vom 5.8.1974 und Auswirkungen auf die Auslandslehrer	35
Information des Pressereferats	37

Sommerkurse 1976 in Salzburg

Das Orff-Institut der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst „Mozarteum“ in Salzburg veranstaltet 1976 folgende Sommerkurse:

28.6.-9.7.

Sommerkurs für Elementare Musik- und Tanzerziehung

Kursarbeit am Vormittag: Singen, Sprechen, Tanzen im Elementaren Gruppenunterricht — Lehrpraxis des Orff-Schulwerks — Improvisation und Experiment im Gruppenmusizieren — Grundzüge einer Stimmbildungsmethodik — Sensibilisierung in der Bewegungserziehung

Arbeitskreise am Nachmittag: Volkstanz — Improvisation im Blockflötenunterricht — Chorpraxis — Spielpraxis der Orff-Instrumente — Orff-Schulwerk in fremdsprachigen Editionen — Bewegungsbegleitung — Lehrpraxis mit Kindern

Vorträge und Filme — Lehrgang für Instrumentenbau

11.-17.7.

Orff-Schulwerk Summer Course

Morning sessions: Ensemble and Improvisation — Teaching practices of Orff-Schulwerk in music education — New ideas in group improvisation — Movement forms and improvisation

Afternoon sessions: Percussion technique — Technical practice on Orff-instruments — Recorder — Dance workshop — Folk Dances

19.-28.7.

Orff-Schulwerk Sommerkurs

Kursarbeit am Vormittag: Lehrpraxis des Orff-Schulwerks in der musikalischen Grundausbildung (Ensemblespiel, Improvisation, Satzlehre und Liedbegleitung, Bewegungsbildung, Übungen zum vokalen Musizieren) Arbeitskreise am Nachmittag: Spielpraxis der Orff-Instrumente — Die Blockflöte im Unterricht — Volkstanz — Bewegungsimprovisation — Bauen einfacher Instrumente — Lehrdemonstrationen mit Kindergruppen — Vorträge

29.7.-5.8.

Sommerkurs „Lehrpraxis musikalischer Sozial- und Heilpädagogik“ für Sonder-schullehrer, Sozial- und Heilerzieher

Kursarbeit am Vormittag: Einführung in das heute verfügbare Elementarinstrumentarium Schallspiele mit Geräuschen, Klängen und Tönen — Rhythmisch-melodische Grundübungen — Sprech- und Sprachübungen und -spiele — Tanz- und Bewegungsformen — Liedauswahl und Liedbearbeitung (Vereinfachung) — Improvisations- und Erfindungsübungen — Lied- und Tanzbegleitung — Szenische Gestaltung von Spielliedern — Übungen zur rezeptiven Musiktherapie

Arbeitskreise am Nachmittag: Möglichkeiten der Musiktherapie bei affektiven Psychosen — Rezeptische Musiktherapie bei Neurotikern — Musikalische Sprachtherapie bei gehörlosen und mehrfachbehinderten Kindern



Mitteilungen Meinungen Materialien

3. Jahrgang

IMPRESSUM

MITTEILUNGEN, MEINUNGEN, MATERIALIEN
DES VERBANDES DEUTSCHER LEHRER IM
AUSLAND

Herausgeber:

Verband deutscher Lehrer im Ausland.

Schriftleitung:

Ingrid Bosert, Großer Kamp 31, 2300 Kiel 14,
Ruf 04 31 / 78 39 21

Haftung:

Für unverlangt eingesandte Manuskripte und
Besprechungsexemplare kann keine Haftung
übernommen werden. Rücksendung erfolgt nur,
wenn Porto beiliegt.

Verantwortlichkeit:

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht
in jedem Fall die Meinung des Vorstandes wieder.

Rechtswahrung:

Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nach-
druckes, der fotomechanischen Wiedergabe und
der Übersetzung, bleiben vorbehalten.

Erscheinungsweise:

Die MITTEILUNGEN, MEINUNGEN, MATERIA-
LIEN erscheinen vierteljährlich (im Februar,
Mai, August und November).

Redaktionsschluß:

15. Januar, 15. April, 15. Juni, 15. Oktober.

Verlag und Anzeigenverwaltung:

Hermann Schroedel Verlag KG,
Zeißstraße 10, 3000 Hannover 81
Ruf 05 11 / 83 40 74, Telex 9 23 527.

Verantwortlich für den Anzeigenteil:

Karl Heinz Müller, Zeißstr. 10, 3000 Hannover 81.

Druck:

Konkordia GmbH für Druck und Verlag,
Eisenbahnstraße 31-33, 7580 Bühl/Baden,
Ruf 0 72 23 / 2 32 01-5, Telex 7 8 733

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Hannover.

Bezugsbedingungen:

Für Mitglieder des VdLIA sind Bezugspreis und
Versandkosten im Mitgliedsbeitrag enthalten.
Für Nichtmitglieder beträgt der Bezugspreis für
das Jahresabonnement DM 18,—. Preis des
Einzelheftes DM 5,—, jeweils zuzüglich Post-
gebühren und Mehrwertsteuer.

DISKUSSION

Auf seiner Sitzung am 18. 3. 1970 beschloß der Deutsche Bundestag die Errichtung einer Enquêtekommission „Auswärtige Kulturpolitik“.

Die Kommission hatte den Auftrag, Empfehlungen für eine bessere kulturelle Repräsentation der Bundesrepublik Deutschland im Ausland zu erarbeiten und dem Deutschen Bundestag vorzulegen. Dabei waren vor allem Zielsetzung, Inhalt, Organisation und Finanzierung der bisherigen auswärtigen Kulturpolitik zu überprüfen und gegebenenfalls entsprechende Reformvorschläge vorzulegen.

Der Schlußbericht der Enquêtekommission liegt nun vor. Die beiden folgenden Artikel wollen zu einer weiteren Auseinandersetzung mit den durch den Bericht aufgeworfenen Fragen und Problemen anregen.

HORST KLITZING

Reformieren oder sparen, das ist hier die Frage

Wohl alle, die die deutsche Auslandsschule der fünfziger und sechziger Jahre kennengelernt haben, sind sich darüber einig, daß eine Reform an der Zeit war. Zuviel an Wildwuchs, an Zufälligkeiten, an Lokalinteressen fand sich unter diesem Firmenschild zusammen.

Zwei Strömungen trafen sich eigentlich, um dieser ehrwürdigen, häufig leicht verstaubten Institution ein neues Profil zu verpassen. Die eine war mehr hausintern, methodisch-didaktisch, nämlich die „Entdeckung“, Deutsch als Fremdsprache unterrichten zu können und zu müssen. Ein Unterfangen, das zu ganz neuen Ansätzen und Lehrwerken geführt hat. Die zweite Strömung in Richtung auf Reform der Auslandsschule kam mehr von außen: Von den „Leitsätzen der Auswärtigen Kulturpolitik“ ausgehend, betonte man den Charakter des Instrumentalen, wohl weniger als eine Art Klavier, dem man mit zarter Hand wohltonende Akkorde entlocken kann, als vielmehr eine Art Werkzeug, mit dem man etwas „machen“ kann. Spätestens an dieser Stelle müßte man als „Schulmeister“ das Gruseln kriegen, denn wenn die Macher die Schule in die Hand nehmen, bleibt sicherlich manches auf der Strecke. Nun denn, da eine gute, sprich moderne Schule eine doppelte positive Funktion erfüllt, nämlich sowohl kulturpolitisch relevant zu sein als auch den Schülern die größtmöglichen Chancen zu bie-

ten, kann man bei genauer Überlegung doch wohl zustimmen. Intermezzo: Daß Reformen Geld, Geld und nochmals Geld kosten, haben wir in der Bundesrepublik in der letzten Zeit mit einem bösen Erwachen feststellen müssen. Auch die Enquête-Kommission, deren Schlußbericht jetzt dem Bundestag vorliegt, kommt zum Ergebnis, daß eine Umstrukturierung in der Anfangsphase Geld kostet.

Und jetzt kommt das sonderbare Phänomen, daß die verantwortlichen Stellen (sprich AA, ZfA) uns das Zauberkunststück versprechen, gleichzeitig reformieren zu wollen und sparen zu können. Die Finanzplanung des AA und der leere Staatsäckel lassen den Etat der Auslandsschulen schrumpfen: Kulturpolitisch „unrentable“ Schulen werden geschlossen oder sich selbst überlassen, freiwerdende Stellen nicht wieder besetzt, Entsandlehrer durch Ortskräfte ersetzt, die Zahl der deutschen Lehrer im Ausland geht zurück. Gewiß, das steht alles als langfristige Maßnahme auch im Konzept zur Umstrukturierung, aber von den kostenaufwendigen Neugründungen, von der systematischen Vorbereitung aller Entsandlehrer, von der Aus- und Weiterbildung der Ortskräfte ist nichts in Sicht.

Eine halbe Reform? Sie ist schlimmer als gar keine! Es könnten Schäden entstehen, die nicht zu reparieren sind.

Enquêtekommision und Auslandsschule

Der nach jahrelanger Vorarbeit verabschiedete Bericht der Enquêtekommision für auswärtige Kulturpolitik räumt dem Auslandsschulwesen breiten Raum und einige Bedeutung ein. In den einem solchen Bericht eigenen unverbindlichen Formulierungen wird den vielfachen Möglichkeiten des Wirkens und der Struktur von Auslandsschulen Rechnung getragen: Das Hauptgewicht liegt — sicher nach den Zielvorstellungen der Zentralstelle — auf der bikulturellen Sekundarschule (Modell II), aber auch der Schule mit Deutsch als Fremdsprache und Möglichkeiten der Berufsbildung usw. wird Raum gegeben, selbst die alte Volksgruppenschule ist nicht vergessen. Mit anderen Worten: der Gesetzgeber und die Exekutive hätten eine Handhabe, das Auslandsschulwesen im bisherigen Umfang aufrechtzuerhalten oder nach den darin entworfenen Reformvorstellungen umzugestalten. Der Bericht der Enquêtekommision liefert jedenfalls keine Handhabe, den Wert des Auslandsschulwesens im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik geringer zu veranschlagen als früher.

Es ist jedoch eine Entwicklung eingeleitet, die vielerorts an den Bestand einer echten deutschen Auslandsschule geht. Sie wird durch die Finanzkrise des Staates beschleunigt. Die Planung der Kulturabteilung geht aus von einer anteilmäßigen Verringerung des Auslandsschuletats am Kulturretat. Sind bereits im Laufe der letzten Jahre die Planstellen für vermittelte Lehrer von 1600 auf rund 1400 gesenkt worden, so müssen im Laufe des nächsten Jahres erneut 100 gestrichen werden. Die Hauptleidtragenden werden die Schulen in Südamerika und Südafrika sein. Noch ist mit der Reduzierung des Unterrichts in deutscher Sprache auf Deutsch als Fremdsprache und eventuell auf ein musikalisches Fach der Ausfall an vermittelten Lehrern zu verkraften, er führt jedoch an manchem Ort bereits zu einer Beeinträchtigung dessen, was man unter einer deutschen Schule versteht. Die Kürzung der Planstellenzahl führt zu einer Minderung des pädagogischen Gesamteinflusses und damit zu einer Gefährdung des Pionierauftrages,

den deutsche Auslandsschulen gerade in den Ländern der Dritten Welt haben.

Ebenso gefährlich ist, was sich im öffentlichen Bewußtsein abspielt. Die dauernde Polemik gegen die Auslandsschulen hat bereits betrübliche Vereinfachungen zur Folge. Rudolf Walter LEONHARDT, der in der „Zeit“ (Nr. 51 vom 12. Dezember 1975) der Enquêtekommision vorwirft, sich an der „seit langem üblichen Vernebelungsaktion“ in Fragen der Auslandsschulen zu beteiligen, führt diese vor allem auf zwei große Gruppen zurück, nämlich auf die Schulen, die in erster Linie für die Interessenten des Gastlandes da seien und in denen Deutsch ein kümmerliches Dasein friste, und auf die, wie Washington, die von den Kindern deutscher Diplomaten und Industrievertreter besucht werden und folglich nichts mit auswärtiger Kulturpolitik zu tun hätten. Der Leser kann zu dem Schluß kommen, daß an den deutschen Auslandsschulen noch viel gespart werden könne, um wenigstens die Goetheinstitute am Leben zu erhalten.

Wichtig erscheint mir hier nicht, was Leonhardt über Goethe-Institute und Auslandsschulen sagt, wichtig erscheint sein Ansatz über die Kompetenz für auswärtige Kulturpolitik und das Neben-, Mit- und Gegeneinander der „Mittlerorganisationen“. So vorteilhaft gelegentlich das Operieren auf verschiedenen Ebenen sein kann, vor allem dann, wenn sich mit einem Gastland diplomatische Schwierigkeiten ergeben, so kostspielig ist das Hantieren mit den verschiedenen Mittlerorganisationen und deren Aufsichtspersonen und Apparaten, so sehr stören Überschneidungen und das Fehlen von Fachwissen, das die Nachbarorganisation zur Verfügung stellen könnte, aber gelegentlich nicht will oder darf.

Im Augenblick wird nur am Fußende operiert: Es wird versucht, Lehrer einzusparen, Klassenzüge abzubauen, Schulen auf Höchstgrößen festzulegen. Die Notwendigkeit solcher Operationen wird nicht bestritten: um dem Wildwuchs zu wehren, um opportunistische, billige Kostgänger abzuhalten, um frühzeitig zu verhindern, daß Schulen eines Tages nach der Redu-

zierung der Bundeszuschüsse wirtschaftlich zusammenbrechen. Aber wenn viele Bürger eines Gastlandes große Opfer zu bringen bereit sind, um ihre Kinder an einer deutschen Schule studieren zu lassen, dann sollte man weniger über die Größe als über den Eigenanteil der Schulen diskutieren. Wer eine stärker differenzierte Oberstufe im Sinne bildungspolitischer Effektivität bejaht, der muß von einer stärkeren Unter- und Mittelstufe ausgehen. Freilich kann es nicht Aufgabe der Bundesrepublik sein, für mehr Schüler immer mehr zu zahlen. Den Schulvereinen und Schulleitern sollte aber die Möglichkeit gegeben werden, über Bonner Normvorstellungen hinaus die Schule in pädagogisch optimalen Größen zu halten, wobei die über die Norm hinaus aufgenommenen Schüler für die dadurch verursachten Mehrkosten aufkommen müßten. Dies ist ein faires Angebot, das sich an eine gesellschaftliche Gruppe richtet, die großen Wert auf die deutsche Schule legt, aber auch über die Mittel verfügt, diesen Wunsch auch bei höheren Kosten zu realisieren.

Noch immer ist die deutsche Auslandsschule eine Stätte der Begegnung mit einer nicht abschätzbaren, aber bestimmt weitreichenden Wirkung. Erst jüngst hörte ich im Fernsehen, daß der älteste Sohn des mexikanischen Staatspräsidenten in Deutschland das Abitur gemacht habe und sein jüngster Sohn die deutsche „Oberschule“ in Mexiko besuche. Dies ist ein Stück Auslandsschulpolitik, das schwerer wiegt als mancher Staatsbesuch, vor allem dann, wenn es sich wie im Falle von ECHEVERRIA um einen Staatsmann mit hohem moralischen und sozialen Engagement handelt.

Der Weg einer Auslandsschule kann nicht sprunghaft von einer sogenannten Standardschule in eine breite soziale Öffnung führen. Auch die Ober- und höhere Mittelschicht, die bisher die deutsche Schule getragen, selbstverständlich auch von ihr profitiert hat, sie aber auch in Zeiten getragen hat, in denen wir politisch wenig Geltung im Gastland hatten, besitzt einen gewissen legitimen Anspruch auf die deutsche Schule. Ehe man feste Strukturen festlegt, sollte man den Preis nennen, unter dem eine deutsche Schule heute betrieben werden kann. Wenn er

bezahlt wird — und gerade in Entwicklungsländern ist man bereit, für die Bildung der Kinder noch viel auszugeben — dann sollte man die Schulgrößen nicht mutwillig reduzieren.

Es ist unbestritten, daß unsere Auslandsschulen teuer geworden sind. Die Hauptlast liegt heute bei den Personalkosten. Wir selber haben in den vergangenen Jahren kräftig dazu beigetragen, daß die Preise gestiegen sind. Verständlich war auch der Wunsch der Ortskräfte, in ihrem Gehaltsniveau nicht diskriminierend unter dem der deutschen vermittelten Lehrkräfte zu liegen.

Dem Auslandslehrerverband kann in einem Augenblick, in dem im Inland der Sparstift angesetzt wird, in dem Entlastungen gestrichen werden und sich nur noch geringe Aufstiegschancen ergeben, kaum daran gelegen sein, noch Forderungen auf Besserstellung zu erheben. Seine zentrale Sorge richtet sich heute auf die Erhaltung von möglichst vielen Planstellen im Ausland, um bei immer größerer internationaler Verpflichtung dem Lehrerstand auch die Arbeit in anderen Schulsystemen zu ermöglichen. Es sei hier nur einmal angesprochen, ob nicht Planstellen erhalten werden könnten, wenn sie weitaus kostengerechter besetzt würden. Ist es nicht denkbar, daß Lehrer, die keinen Arbeitsplatz in der Bundesrepublik erhalten, auf freiem Vertrag einer deutschen Auslandsschule dienen, wobei beim Neubeginn vielleicht bescheidenere Maßstäbe gesetzt werden könnten?

Wer die Opfer der einzelnen Schulen im gegenwärtigen Umstrukturierungsprozeß kennt, der darf aber auch verlangen, daß einmal am Haupt reformiert wird.

Bedarf es wirklich dieser Vielzahl von Mittlerorganisationen?

Wird nicht bei der Vielzahl und der oft überlagerten Funktion eine Rivalität geschürt, die der Sache nicht mehr dienlich ist.

Können wir uns bei der kulturpolitischen Darstellung im Ausland jene ideologische Unterscheidung leisten, wie sie oft zwischen Auslandsschule und Entwicklungshilfe auffällt?

Sollten nicht auch Ausbildungsgänge für die leitenden Kulturpolitiker eingerichtet

werden, in denen vor allem die Kooperationsfähigkeit entwickelt wird. Wie schrieb mir ein Kollege, der sowohl den Entwicklungsdienst als auch das Auslandsschulwesen gut kennt: „Ich habe manchmal den Eindruck, daß gemeinsame Vorhaben nicht nur an der Kooperationswilligkeit, sondern vor allem an der Kooperationsfähigkeit ... scheitern.“

Es ist eine Aufgabe für Bonn, dafür zu sorgen, daß die sogenannte „dritte Säule“ der Außenpolitik, wie ein ehemaliger Bundeskanzler die auswärtige Kulturpolitik nannte, eine Säule bleibt, die das Dach mit tragen kann. Der Bericht der Enquêtekommission steht dem jedenfalls nicht im Wege.

KMK und Bericht der Enquête-Kommission

Laut Pressemitteilung befaßte sich die Konferenz mit Fragen des Auslandsschulwesens in Fortführung der mit der Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages „Auswärtige Kulturpolitik“ geführten Beratungen. In einer Stellungnahme zu den Entwürfen der Enquête-Kommission für eine Überprüfung des Auslandsschulwesens erklärten sich die Kultusminister bereit, die Vorschläge der Kommission weiterhin zu unterstützen. Sie gehen dabei davon aus, daß sie an der Entwicklung und dem Aufbau des deutschen Schulwesens im Ausland auch künftig partnerschaftlich beteiligt bleiben.

Nachtrag: Soeben erreicht uns folgendes Schreiben des Leiters der ZfA, das als Ergänzung zu obigem Bericht hinzugefügt werden muß:

Sehr geehrter Herr Scherer!

Am 9. 12. 1975 gaben wir Ihnen eine Antwort auf Ihre Briefe vom 2. 12. 1975. Bald danach hatten zwei Herren Ihres Vorstandes ein Gespräch mit dem Leiter des Schulreferats im Auswärtigen Amt, Herrn Dr. Koch. Ich bin gebeten worden, die in unserem Brief gegebene Formulierung — Abzug von rund 100 Lehrern — genauer zu interpretieren, und ich möchte Ihnen dazu noch einige Einzelheiten mitteilen.

In dieser Zahl sind rund 20 Lehrer eingeschlossen, die in den Bereichen Chile und Bolivien im Rahmen bereits früher getroffener Entscheidungen abgezogen werden. Der Abzug der übrigen etwa 80 Lehrer erfolgt in Form von Stellensperrungen, die zum Herbst 1976 und Frühjahr 1977 (Südamerika) wirksam werden. Wir sind bemüht, den finanziellen Ausfall, den die Schulen durch Wegfall der von ihnen nicht bezahlten Lehrer erleiden, durch Kompensation im Rahmen der Schulbeihilfe auszugleichen; denn die betreffenden Stunden müssen ja nun von örtlichen Lehrern gegeben werden.

Ob und wann die Stellensperrungen wieder aufgehoben werden können, ist vorerst völlig offen; denn es scheint so, daß der Haushaltsrahmen für 1977 noch enger wird, als er für 1976 festgesetzt worden ist. Für das jetzt begonnene Jahr können wir nur mit dem Ansatzbetrag von 1975, vermindert um 3 % rechnen. Unerfreulich, aber leider nicht zu ändern.

Mit freundlichen Grüßen

Ihr gez. B. Becker

INTERVIEW

VdLiA mit Dr. Koch und Dr. Hallensleben

Das Schulreferat im Auswärtigen Amt - weisungsberechtigt?

Das Interview entstand bei einem Besuch der Kollegen Horst KLITZING und Dr. SAUER in Bonn am 16. 12. 1975. Unmittelbarer Anlaß dazu war der Wechsel in der Leitung des Schulreferats, betreffend den Leiter wie den Stellv. Leiter.

Leiter des Schulreferats ist Herr Dr. KOCH, Vortrag. Legationsrat 1. Klasse, 1955-1958 in Kansas City, 1958-1962 Amsterdam, 1968-1971 Polit. Botschaftsrat in Ottawa, 1971 bis 1975 als Stellv. des Botschafters in Rabat. Sein Stellvertreter ist Dr. HALLENSLEBEN, Vortrag. Legationsrat, 1965-1969 Kulturreferent in Bukarest, 1972-1975 Kulturreferent in Santiago de Chile. - Der VdLiA hat es mit Experten zu tun, von denen Dr. HALLENSLEBEN frischen und wesentlichen Kontakt mit einem Zentrum des Auslandsschulwesens hatte. Die Aussagen dürften von Gewicht sein.

VdLiA: Herr Dr. KOCH, Sie sind Leiter des Schulreferats im Auswärtigen Amt. Können Sie uns ihre Arbeitsgebiete umschreiben und die Schwerpunkte darstellen?

Dr. Koch: Das Arbeitsgebiet in unserem Referat umfaßt alle Fragen, die mit den über die ganze Welt verstreuten Auslandsschulen verbunden sind, die eine amtliche Förderung aus Mitteln des Bundeshaushaltes erhalten. Wir rechnen etwa mit 220 Schulen, die von uns personell und sachlich gefördert werden. Uns zur Seite steht die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln mit auslandserfahrenen Pädagogen für Fachfragen. Das Auswärtige Amt hat die erforderlichen politischen Entscheidungen zu treffen. An Schwerpunkten sind wohl als erstes die Umstrukturierungsmaßnahmen an den Schulen zu nennen. Ein weiteres wichtiges Problem sind die Auswirkungen der neuesten Sparmaßnahmen der Bundesregierung auf dem Schulsektor; denn auch der Schulfonds des Auswärtigen Amtes wird von diesen Kürzungen natürlich nicht ausgeschlossen sein. Wir werden im Jahr 1976 eine Kürzung von 3 % hinnehmen müssen; dazu kommt eine Sperre von 10 %. Diese sehr starken und unerwarteten Kürzungen werfen eine Fülle von Fragen auf. Dabei ist unser Hauptziel, sie so

durchzuführen, daß wir nicht die Substanz des deutschen Auslandsschulwesens antasten müssen. Es kann aber nicht ausbleiben, daß wir unter dem strengen Gebot der Sparsamkeit Konzentrationsmaßnahmen vornehmen müssen. Wir müssen aber auch die Frage prüfen, inwieweit die Stellen der vermittelten Lehrer zu kürzen sind. Wie Ihnen und Ihren Kollegen im Verband bekannt ist, — das ist auf Ihrer jüngsten Tagung in Oldenburg ausführlich behandelt worden — besteht ohnehin die Absicht, eine Kürzung dieser Stellen langfristig durchzuführen. Wir werden uns gleichzeitig mit wachsender Aufmerksamkeit dem Problem des Ersatzes der entsandten Lehrer durch Ortskräfte mit entsprechender Vorbildung widmen. Dazu gehört auch ihre Ausbildung.

Ein weiterer wichtiger Punkt bei den Sparmaßnahmen ist der Schulbaufonds, der leider für das Jahr 1976 mit den ursprünglich schon sehr niedrigen Ansätzen noch um 30 % gekürzt wird. Diese Maßnahme trifft uns sehr hart, denn wir kennen die großen Sorgen vieler Auslandsschulen, die durch ihre Qualität einen solchen Zulauf haben, daß sie an der Grenze ihrer Aufnahmekapazität angelangt sind.

Für das Jahr 1975 und das Jahr 1976 haben wir zunächst jeden Beginn einer Baumaßnahme stoppen müssen. Insbesondere

mußte der Deutschen Schule in Tokio mitgeteilt werden, daß der vorgesehene Erweiterungsbauplan jetzt nicht angefangen werden kann, und leider mußten wir dieselbe Nachricht auch an die Deutsche Schule in Brüssel geben, die nun schon zweimal einen Aufschub hat hinnehmen müssen.

Es ist uns durchaus klar, welche großen Belastungen durch diese Maßnahmen den Schulleitern und den Lehrern aufgebürdet werden, und wieviel Ärger und Spannungen zwischen Schulträger und Elternschaft damit verknüpft sind.

VdLiA: Wir selber spüren das in Deutschland in unserem Schulwesen und unseren Schulen.

Vom Grundsätzlichen her, Herr Dr. KOCH, habe ich noch eine Frage: Es heißt im Schlußbericht der Enquête-Kommission, daß die Umstrukturierungsmaßnahmen an den Auslandsschulen kurz- und mittelfristig zu keiner Einsparung von Mitteln führen würden, sondern im Gegenteil für eine kurze Strecke ein Mehr an Mitteln erforderlich würde, wenn die Umstrukturierung im Sinne der Vorschläge der Enquête-Kommission durchgezogen werden sollte. Ich sehe darin eine gewisse Gefahr, wenn diese Umstrukturierung jetzt genau in dieser Finanzkrise in die finanzielle Talsohle hineingerät. Besteht dabei nicht doch die Gefahr, daß die Auslandsschule in ihrer Substanz angegriffen wird, wenn man jetzt einschneidende Umstrukturierungsmaßnahmen mit einem finanziellen Defizit koppeln muß?

Dr. Koch: Ich stimme mit Ihnen überein, daß hier eine große Schwierigkeit liegt. Wir streben auch hier eine sinnvolle Lösung an.

VdLiA: Habe ich das so zu verstehen, daß die Umstrukturierung unter Umständen — soweit wie sie eine Kostenfrage ist — in einem langsameren Tempo als ursprünglich angesetzt vonstatten geht?

Dr. Koch: Ja, das ist richtig.

Dr. Hallensleben: Da darf ich noch ergänzen: Man kann an den einen oder anderen Fall denken, wo solche Maßnahmen noch nicht begonnen worden sind, daß sie eben auch nicht — wie sonst vielleicht vorgesehen — jetzt 1976 beginnen werden. Dafür, daß man begonnene Reformen fortsetzt, muß bei anderen Schulen aus Haus-

haltsgründen mit dieser Umstrukturierung noch etwas gewartet werden.

VdLiA: Wenn ich das noch sagen darf: Sie sprachen von der auch in dem Schlußbericht der Enquête-Kommission angeführten Kürzung der Lehrerstellen auf lange Sicht, gerade der Entsandtlehrer.

Das ist ein Problem, das uns auch auf unserer Tagung in Oldenburg insofern beschäftigte, als unter den Auslandslehrern sich eine gewisse Sorge breitmacht, daß man auf der einen Seite die Zahl der Entsandtlehrer reduziert, aber auf der anderen Seite nicht in der Lage ist, die freiwerdenden Stellen durch qualifizierte — ich betone das Wort „qualifizierte“ — Ortslehrkräfte zu ersetzen; daß also eine Befürchtung bestand, daß das Niveau im Angebot — ohne etwas gegen Ortskräfte sagen zu wollen —, daß dieses Niveau u. U. sinken würde. Denn auf der anderen Seite sind im Augenblick wenig Fortbildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen für Ortskräfte in Sicht!

Dr. Koch: Ich möchte nochmals auf die Schwerpunkte im Schulreferat zurückkommen. Hier ist die Zusammenarbeit mit der Kultusministerkonferenz hervorzuheben. Wir alle wissen, daß nach dem Grundgesetz die Zuständigkeit für die Schulen und für die Erziehung ausschließlich Sache der Länder ist; andererseits liegt die Zuständigkeit für die auswärtige Kulturpolitik in Händen des Bundes. Wir hier im Schulreferat legen besonderen Wert auf die Zusammenarbeit mit den Vertretern der Länder, wie sie ganz konkret und in sehr fruchtbarer Weise im Auslandsschulenausschuß der Kultusministerkonferenz der Länder praktiziert wird.

Wir glauben, daß wir auch besonders im Interesse der vermittelten Lehrer hier eine wichtige Arbeit leisten können, denn es ist unbedingt erforderlich, daß das Auswärtige Amt als die entsendende Stelle laufend Kontakt mit den Vertretern der Dienstherren der vermittelten Lehrer unterhält und daß alle sie betreffenden Probleme in diesem Ausschuß erörtert werden.

VdLiA: Eine Konkurrenzsituation tritt sicher nicht auf?

Dr. Koch: Nein.

VdLiA: Die ZfA ist eine nachgeordnete Behörde?

Dr. Koch: Eine unselbständige Bundesoberbehörde, die den Weisungen des Auswärtigen Amtes untersteht.

VdLiA: Z. B. auf dem Gebiet der Entsendung von Lehrern; die Genehmigung muß doch unmittelbar von den Kultusministerien ausgehen?

Dr. Koch: Ja, der interessierte Lehrer muß sich über seinen zuständigen Kultusminister an die ZfA wenden. Dann vereinbart die ZfA mit dem zuständigen Kultusministerium die Entsendung.

VdLiA: Herr Dr. HALLENSLEBEN, um nochmals auf die Ortskräftefrage zu kommen. Sie haben über dieses Problem ein Gespräch in Santiago begonnen. Können Sie dazu etwas sagen?

Dr. Hallensleben: Ja. Ich glaube, es spielen noch zwei andere wesentliche Momente bei diesem Problem eine Rolle: Das eine ist auch finanzieller Natur, aber ganz allgemein bezogen auf — wenn ich da an Lateinamerika denke — das insgesamt dort niedrige Niveau der Lehrerbildung, das viele Menschen überhaupt davon abhält, auf diesen Beruf zuzusteuern. Das zweite Problem liegt — mindestens, wenn ich jetzt von Chile her urteile — zu einem großen Teil auch bei den Deutschstämmigen oder noch Deutschsprechenden, aus deren Reihen sich ja am ehesten solche Ortskräfte rekrutieren könnten, weil sie die Sprachkenntnis mitbringen. Wir haben jedoch immer wieder erlebt, daß aus mancherlei Gründen Interesse und Bereitschaft, auf den Lehrerberuf an einer deutschen Schule zuzusteuern, offenbar nicht sehr groß sind, oder vielleicht noch weiter gesagt, stetig im Abnehmen begriffen sind.

VdLiA: Wir haben eine Menge Anfragen und stehen oft vor dem Problem, Anfragen weitergeben zu müssen, die gerade die Ausbildung der Ortskräfte betreffen; gerade im europäischen Raum wäre ja eine Ausbildung z. B. in Deutschland am vernünftigsten. Es gibt auch die Austauschprogramme etwa mit Südafrika, mit Südamerika. Alles das kostet eine ganze Menge Geld, und eine Ausbildung im Land scheint das vernünftigste. Das ist es, was in irgendeiner Form angesteuert wird. Da-

gegen steht natürlich, daß das Santiago-Seminar geschlossen wird.

Dr. Hallensleben: Das ist nicht ganz zutreffend. Formal könnte man das zwar bejahen, aber in der Funktion besteht es noch fort durch die Tätigkeit der dorthin vermittelten Regionalfachberater. Das Seminar hat ohnehin in den Jahren seit 1972 seine Aufgabenstellung ändern müssen. Eine wesentliche Ursache war dafür, daß in Chile — entgegen früheren Praktiken — alle Lehrer heute eine anerkannte abgeschlossene Ausbildung haben müssen. Und da der Abschluß des ehemaligen Wilhelm-von-Humboldt-Instituts weder in Deutschland noch in Chile anerkannt war, war diese Art der Ausbildung in Zukunft für jeden ohne Wert.

VdLiA: Und wie zu hören ist, soll an einigen Universitäten etwas in Gang kommen.

Dr. Hallensleben: Deutschlehrausbildung gibt es ja schon — auf jeden Fall, wenn ich wieder an Chile denke. Was Sie jetzt wahrscheinlich meinen, ist das sogenannte Projekt Concepción, wo an eine zweisprachige Grundschullehrerausbildung gedacht ist. Wohlgemerkt, also nicht Ausbildung zum Grundschullehrer für Deutsch, sondern eine zweisprachige allgemeine Grundschullehrerausbildung. Die Kurse dafür werden jetzt im März 1976 mit dem neuen Studienjahr beginnen. Man wird sehen müssen, ob es Interessenten gibt. Das ist eine Probe aufs Exempel zu dem, was ich gerade vorher sagte.

VdLiA: Da Sie gerade sagten „Grundschullehrerausbildung“, möchte ich gern überleiten auf die Modellvorstellungen, die entwickelt worden sind und angesteuert werden. Es heißt u. a., das wird zum Vorwurf gemacht, daß man „Schulen mit Abitur“ vorrangig fördert; die kleinen Schulen dagegen müßten zurückstehen. Im Enquête-Bericht steht, daß die Kleinschulen auch zu fördern sind. Wie ist jetzt etwa die Position hier im AA, Herr Dr. KOCH?

Hinzu kommt vielleicht, wenn ich darauf noch eingehen darf, daß sich ein grundsätzlicher Unterschied in der Auffassung zwischen den beiden zitierten Instanzen abzeichnete, wobei die ZfA den pädagogisch untermauerten Standpunkt vertrat, daß man bei Kindern bis zu 10 Jahren eine

spezielle Begabung für eine bilinguale oder bikulturelle Erziehung nicht feststellen kann, so daß diese Erziehung erst mit 10 Jahren, mit der Klasse 5, einsetzen sollte, daß also der Unterbau, den es jetzt mit Kindergarten und Grundschule gibt, wegfallen sollte, während die Enquête-Kommission darauf besteht oder dahin tendiert, bikulturelle Schulen mit dem Kindergarten zu beginnen.

Es ist fast etwas Nostalgie heute, wenn ich daran denke. Es waren damals die „alten Herren“, die da sagten: „Aber es muß schon im Präkindergarten angefangen, noch früher, es muß immer, überhaupt alles auf deutsch unterrichtet werden“.

Man fand das in der Zwischenzeit fast überwunden. Und es kommt jetzt wieder. Ich will das nicht negativ beurteilen.

Dr. Koch: Nein, die Stichworte bikulturelle Schule, die Grund- und Oberschule umfaßt, oder bikulturelle Oberschule, das sind zwei verschiedene pädagogische Konzeptionen. Und darüber wird man sehr eingehend sprechen müssen. Wollen wir jetzt auf die Enquête-Kommission eingehen? Dann würde ich folgendes sagen, das gehört nämlich zusammen:

Der Bericht der Enquête-Kommission ist veröffentlicht worden und liegt dem Bundestag vor. Nach unseren Informationen wird er wahrscheinlich im Februar in das Plenum kommen, dann wird es eine kurze Debatte darüber geben, und dann wird auch die Bundesregierung — soweit ich das heute übersehen kann — dazu Stellung nehmen. Es gibt dann zwei Möglichkeiten: Entweder wird der Enquête-Bericht verabschiedet und an die Bundesregierung weitergeleitet mit der Bitte, wie es in dem Enquête-Bericht heißt, in einem Jahr zu berichten; die andere Möglichkeit ist, daß zunächst dieser Enquête-Bericht an einen Ausschuß verwiesen wird, in dem er diskutiert wird. Die Entscheidung liegt jetzt beim Ältestenrat des Bundestages. Grundsätzlich begrüßt das Auswärtige Amt den Enquête-Bericht, weil damit auch ein Anstoß für die interessierte Öffentlichkeit gegeben wird, sich intensiv mit diesen Problemen zu befassen. Wir hoffen, daß wir dadurch noch manche Unterstützung für die Bemühungen der Bundesregierung in der Kulturpolitik erhalten.

VdLiA: Die Auffassungen sind recht unterschiedlich. Prof. RUDOLF sprach in Oldenburg anläßlich dieses Enquête-Berichtes von einem sogenannten Jahrhundertwerk; daß also abzusehen sei, daß in diesem Jahrhundert eine derartig umfassende Berichterstattung über ausländische Kulturpolitik nicht noch einmal zu erwarten sei. Auf der anderen Seite — ich berufe mich da auf den LEONHARD in der „Zeit“ — der über den Enquête-Bericht auch schreibt, der eine gewisse Skepsis an den Tag legt und einen Abschnitt damit schließt, daß er schreibt: „Wenn es ohne große Wirkung bliebe, dann wäre es ein schlechtes Beispiel für Geldverschwendung: über eine Million Mark“. Das sind gewisse Bedenken, ob dieser Bericht der Enquête-Kommission Wirkung tun wird.

Dr. Koch: Bevor nicht die Bundesregierung im Bundestag zu dem Bericht Stellung genommen hat, möchte ich mich auch nicht zu den einzelnen Punkten der öffentlichen Diskussion äußern.

VdLiA: Wie steht es mit den kleinen Schulen? Das ist eine Frage, die wir ständig vorgelegt bekommen.

Dr. Hallensleben: Mit dieser Diskussion um kleine Schulen, zum Abitur führende Schulen, Förderung der Kindergärten, der Grundstufe oder erst der Oberstufe sind wir wahrscheinlich am Kern der gesamten Förderungspolitik im Schulwesen. Und dies ist grundsätzlich ein sehr diskutiertes Thema. Nach unseren Erfahrungen, die wiederum in erster Linie von den Pädagogen kommen, also via Schulen, vermittelte Kollegen und Zentralstelle, ist der Aufwand an Kraft, Zeit und Mitteln für den Deutschunterricht im Kindergarten und der Grundstufe bis — sagen wir — zum Alter von 9 oder 10 Jahren, im Verhältnis zum Ertrag zu hoch. Vergleiche in mittleren Jahren zeigen, daß Schüler, die vom 5. Lebensjahr an eine deutsche Schule mit entsprechender Förderung besucht haben, in ihren Leistungen in Deutsch meist sogar spürbar hinter denen zurückstehen, die erst ab 9. oder 10. Lebensjahr die entsprechende Förderung bekommen haben. Für die Förderung spielt natürlich auch eine erhebliche Rolle, daß man in dem Ergebnis der Abschluß- und Abiturprüfungen ein relativ konkretes und meßbares Kriterium

hat, das über Erfolg oder Nichterfolg aussagen kann.

Zu der Frage Förderung „kleiner Schulen“ (Schulen mit nur vier, fünf oder sechs Klassen) gehört auch der Gedanke, daß dort im wesentlichen für einen begrenzten Schülerkreis deutsche Sprache und deutsche Kultur erhalten bleiben sollen, aber daß sie in vollem Umfang einen kulturpolitischen Auftrag nicht mehr erfüllen können. Das wesentlichste ist jedoch, daß wir vor der Notwendigkeit stehen, zu konzentrieren. Und wenn wir auswählen müssen — Lateinamerika ist dafür das beste Beispiel, weil wir dort aus historischen Gründen die meisten Schulen fördern — so glaube ich, liegt auf der Hand, daß man die kleineren Schulen nicht fallen läßt, aber eben mit etwas größerer Zurückhaltung fördert als die anderen, von denen man glaubt, daß sie im Sinne der Multiplikatorwirkung stärker sind.

VdLiA: Würde das auch heißen, daß die großen, die größeren Schulen oder die Schulen, die einen Schulabschluß mit Hochschulqualifikation liefern, daß diese Schulen also Multiplikatoren in dem Sinne liefern, daß sie für die deutsche Sprache oder im allgemeinen für Deutschland etwas mehr fertig bekommen?

Dr. Hallensleben: Den Schluß würde ich daran knüpfen, ja. Wenn ich mich auf dieser Schule bis zum Abitur mit Erfolg behaupten kann, dann habe ich mir einmal den Weg geöffnet zur Hochschule, habe im Laufe dieser Jahre natürlich relativ viel von der deutschen Sprache, von der deutschen Kultur in mich aufgenommen und kann, wenn ich auf die Hochschule übergehe, auch als Kandidat für ein Stipendium mit mehr Chancen rechnen.

VdLiA: Den einen Vorwurf, der gemacht wird, hatten Sie bereits versucht auszuräumen, daß es nämlich nur bestimmte Gruppen gibt, die die Möglichkeit haben, Kinder in die Grundschule zu schicken, mit einigen Vorkenntnissen im Deutschen; Volksgruppen, die ihre Kinder dahin schicken, gibt es nur noch wenige. Der Eindruck wäre der, daß, wenn man die Oberschule stützt bei der Struktur der Bevölkerung, man im Grunde diejenigen, die es sich sowieso leisten können, noch mehr abstützt.

Dr. Hallensleben: Ich weiß nicht, ob man den Schluß unbedingt ziehen muß. Aber hier kommt natürlich das Stichwort „soziale Öffnung“ ins Gespräch. Deswegen ist in den letzten Jahren mit wechselndem Erfolg, mit wechselnder Intensität versucht worden, auch andere Kreise, die nicht über die Mittel verfügen, die der Besuch einer Privatschule erfordert, in diese Schulen aufzunehmen. Das Schulgeld wird jedoch immer eine Rolle spielen müssen, weil es sich halt um Privatschulen handelt.

VdLiA: Auf der anderen Seite geraten Sie dann in Entwicklungshilfe-Bereiche.

Dr. Hallensleben: Ja, das außerdem.

VdLiA: Aber man fragt sich, ob es dann nicht besser wäre, statt mit diesen riesigen Mitteln, 10 % oder sagen wir — es können doch keine 50 % sein — ich muß jetzt mit Zahlen spielen — ob man dann nicht einfach das Schulwesen des Landes im allgemeinen fördern sollte.

Dr. Hallensleben: Wir betonen immer wieder, daß in unserer neuen Konzeption der Auslandsschule ein wesentliches Element die Zusammenarbeit mit dem einheimischen Schulwesen ist. Dabei haben wir das Ziel im Auge, daß sich unter günstigen Umständen eine solche Schule zu einem Modell entwickelt, das interessant wird für das Bildungssystem des jeweiligen Landes. Wir wollen keine Isolation, sondern wir wollen, daß diese deutsche Schule, die nach modernsten Gesichtspunkten aufgezogen wird, sich in das vorhandene Erziehungssystem einfügt. Das ist ein wesentlicher Gesichtspunkt auch der Umstrukturierung.

VdLiA: Ist darunter im Hintergrund auch die Umstrukturierung innerhalb der Landschullehrer zu verstehen? Denn es ist im Moment so — wenn ich es einmal etwas provozierend sage —, daß viele, nicht überwiegend, Sprachfunktionäre hinausgehen, Leute also, die die Aufgabe haben, Deutsch als Fremdsprache in einem Bereich zwischenschulisch oder in einer Region zu betreuen usw. Wie weit diese Dinge schon funktionieren, weiß ich im Moment nicht. Es ist logisch bei einem solchen Neuanfang, daß etwas nicht ganz funktioniert. Sind die einheimischen Lehrer, das einheimische Schulwesen letztlich auch auf diese Zwecke ausgerichtet?

Dr. Hallensleben: Ja, sicher. Wie wollen Sie sonst etwas erreichen, wenn Sie nicht auch mit personellen Mitteln dieses Ziel anstreben — das Ziel einer intensiven Zusammenarbeit mit dem Erziehungswesen des Gastlandes.

VdLiA: Wir fragen uns, ob dies nicht allzusehr moderner Trend ist, anders gesagt: Wer unterrichtet denn noch? Die alte Form war ja: man ist vor Ort, (unsere alten Herren sagen das immer) und da wird halt gearbeitet. Jetzt ist das nicht mehr so. Man geht hinaus und hat dann ein weites Feld und einen Schreibtisch und entwickelt einen Plan, wird bombardiert mit neu entwickelten Plänen und Strukturen und Dingen. Es muß dadurch nicht besser werden.

Dr. Hallensleben: Ich würde das positiv sehen. Ich bin der Meinung, daß von dem entsandten Lehrer heute ein sehr weiter Horizont verlangt wird, denn es kommt eine breite Palette von Aufgaben auf ihn zu. Er ist eben nicht nur Lehrer an einer deutschen Schule, sondern er muß sich mit den schulischen Problemen des Gastlandes auseinandersetzen. Er muß versuchen, eine Synthese zwischen dem, was er in der deutschen Schule realisiert, und dem Erziehungssystem des Gastlandes herbeizuführen.

Ich würde da gern noch ein paar Anmerkungen machen. Einmal, worauf Sie eben abzielten, das war also — wenn ich das richtig verstanden habe — der Fachmann für Deutsch, u. a. auch der Fachmann, den wir unter der Bezeichnung Regionalfachberater kennen. Da würde ich sagen, das ist eine Sache; und der andere Kollege, der nur an einer Schule Unterricht gibt, ist eine andere Sache. Aber auch die Regionalfachberater sind doch durch ihre Unterrichtsverpflichtung — ich weiß nicht, ob an allen Stellen, aber soweit ich sie kenne, jedenfalls — an einer deutschen Schule ständig und natürlich mit der konkreten Unterrichtspraxis verbunden, um nicht zu einem reinen Sprachfunktionär zu werden. Und der Versuch ist, sowohl hineinzuwirken in den Bereich „Ortskräfte für die deutschen Schulen“ wie in den Bereich „Deutsch an Staatsschulen“, in die Fortbildungsinstitutionen oder auch Universitäten, um auf diese Weise Deutsch als Fremdsprache an den Schulen zu fördern. Das wäre also auf Deutsch als Sprache bezogen, was aber ein sehr wichtiger Teil

unserer kulturellen Bemühungen im Ausland ist. Es gibt natürlich auch Zusammenarbeit allgemein, d. h. Bildungshilfeprojekte. Noch etwas sehr Wichtiges: Die Zusammenarbeit und eine in das Schulwesen des Gastlandes hineinwirkende Tätigkeit von unserer Seite bedarf des Interesses und der Bereitschaft des Partners, also — wenn Sie es so nennen wollen — des Empfängers. Und damit ist es sehr unterschiedlich bestellt.

VdLiA: Ergeben sich neue Perspektiven in bezug auf Zusammenarbeit mit Entwicklungsinstitutionen, Zusammenarbeit und Abstimmung usw.?

Dr. Hallensleben: Sie meinen also Fachleute als Berater?

VdLiA: Ja, die doch logischerweise mehr Kontakt halten, wenn der Bereich breiter ist.

Dr. Hallensleben: Durchaus. Wenn man an Kolumbien oder Peru denkt, da ist der Kontakt an Ort und Stelle zwischen den Lehrern an der deutschen Schule, zwischen den als Fachleute von der ZfA vermittelten und den über die GTZ entsandten Experten naturgemäß schon erheblich enger als er früher in ähnlichen Situationen war.

Ich möchte aber noch etwas als besonderes Positivum für manchen Vermittelten, der im Ausland ist, anfügen: Es gibt zahlreiche Lehrer, die über ihren normalen Unterrichtsbetrieb an ihrer deutschen Schule ohne besondere Abmachungen und ohne große Formalitäten weit hinauswirken. Das ergibt sich aus der Natur der Sache und bezieht sich hauptsächlich auf Sport, Werken, Kunsterziehung, Musik. Es gibt Lehrer, die leiten Chöre, es gibt solche, die geben Kurse an den entsprechenden Institutionen oder Instituten in ihren Städten oder an der Zweigstelle einer Universität. Da ist ein Geflecht und eine große Zahl von außerschulischen, ausgesprochen kulturellen und kulturpolitischen Aktivitäten vieler Ihrer Kollegen im Ausland bis hin zur Beteiligung oder auch Leitung einer kleinen Zweigstelle eines deutsch-ausländischen Kulturinstituts. Da wird eine ganze Menge Zusammenarbeit schon seit etlichen Jahren praktisch geleistet. Diese Möglichkeiten werden in dem Maße geringer werden, wie die notwen-

dige Verminderung der Zahl der vermittelten Lehrer fortschreitet. Das ist uns schmerzlich bewußt, läßt sich aber grundsätzlich nicht ändern.

VdLiA: Ja, das ist etwas, was immer betont wurde und was viele Kollegen immer geleistet haben. Und darin sehen viele die Zukunft, gerade in diesem Geflecht, daß man also etwas kanalisiert, damit das Hauptaufgabe wird, eine mehr aufschließende als nur lehrende Aufgabe. Aber wir dürfen sicher daraus schließen, daß die Unterrichtung der deutschen Sprache noch einen Zweck hat, daß sie noch ihren Zweck erfüllt.

Dr. Hallensleben: Ganz gewiß. Im übrigen gibt mancher vermittelte Lehrer zusätzlich Kurse in Deutsch, sei es an der Universität, sei es im Auftrage des Goethe-Instituts. Das gibt es auch schon lange.

Selbstverständlich — wie überall — gibt es die anderen, die sagen: Nein, ich bin vermittelt, um an der Schule meinen Unterricht mit soundsovielen Pflichtstunden zu geben, und damit Schluß.

VdLiA: Das wird man nie ganz ausschließen können. Aber durch eine konkrete Aufgabenbeschreibung etwa für die, die als Sprachfunktionäre hinausgehen, wäre vieles zu regulieren.

In diesen Zusammenhang gehört noch eine Frage: Die Vorbereitung der hinausgehenden Lehrer. Wenn Sie eben sagten, was wir vom Verband durchaus begrüßen, daß sich das Spektrum des Tätigkeitsfeldes der Auslandslehrer wesentlich erweitert hat über die rein schulische Arbeit hinaus; wäre es dann nicht aber schnellstens geboten, ihn auf dieses breite Spektrum so gut wie möglich vorzubereiten? Ich denke an die Ausbildung, wie sie Entwicklungshelfer kriegen. Zwei Monate, drei Monate etwa.

Dr. Koch: Die ZfA erfaßt mit ihren Vorbereitungskursen doch den Großteil der hinausgehenden Auslandslehrer.

Dr. Hallensleben: Das ist sicher nur ein Teil des Notwendigen, was bisher getan werden konnte. Auf jeden Fall ist es sehr viel mehr als vor 5 oder 10 Jahren. Doch es bleibt nach wie vor im Gespräch und in der planerischen Vorbereitung, das Problem insgesamt: Ausbildung des sogenannten Kulturpersonals.

VdLiA: Im Enquête-Bericht ist die Rede von einer Lehrpersonal-Reserve. Das ist ja sozusagen ein ferner Nachklang des alten Alib.

Sehen Sie Aussichten dafür, daß so etwas verwirklicht werden könnte?

Dr. Koch: Ich glaube, die Schwierigkeiten, auf die wir da treffen, sind sehr groß. Es müßte eine Einigung zwischen den zuständigen Kultusverwaltungen der Länder erreicht werden, und wie Sie wissen, haben die ja selbst die allergrößten Schwierigkeiten, ihre eigenen Lehrerstellen zu besetzen. Das wird man abwarten müssen.

VdLiA: Es würde ein Problem beheben, an dem wir herumrätseln: Welche Stellung hat man eigentlich, wenn man hinausgeht? Die Frage des privaten Schulträgers, die im Enquête-Bericht in der Form angesprochen wird, daß man sagt, man soll es halt nicht machen mit privaten Schulträgern. Wir wissen um die Problematik und wollen das im einzelnen nicht erläutern. Aber es wird sehr schwer sein, den Lehrer ohne Vertrag mit privaten Schulträgern hinausgehen zu lassen.

Dr. Koch: Das würde allerdings sehr schwierig werden.

VdLiA: Der Enquête-Bericht schlägt vor, das nicht mehr zu tun.

In absehbarer Zeit sind selbstverständlich Lösungen aus dem Ärmel nicht zu erwarten.

Dr. Koch: Mit Gewißheit nicht. Dazu ist das Problem viel zu kompliziert. Sie müssen bedenken, wir betreuen 220 Schulen, die über die ganze Welt verstreut sind. Dabei können wir nicht so vorgehen, wie es möglich ist, wenn wir in einem Bundesland eine derartige Frage zu regeln haben, wo wir einheitliche Verwaltungs- und Rechtsstrukturen vorfinden.

VdLiA: In dem Zusammenhang: Sind Sie auch der Auffassung wie die Enquête-Kommission, daß die sogenannte Expertenschulen, in denen die Schülerschaft überwiegend deutsch ist, nicht in den Bereich der auswärtigen Kulturpolitik hineingehören und besser von den Bundesländern anteilmäßig finanziell getragen werden sollen?

Dr. Koch: Wir werden der Überlegung nähertreten müssen, ob die Finanzierung

der Expertenschulen nicht auch aus anderen Quellen als dem Schulfonds des Auswärtigen Amtes gespeist werden soll.

VdLiA: Ich könnte mir denken, daß diese Vorstellungen bei den Ländern der Bundesrepublik auf wenig Gegenliebe stoßen werden.

Dr. Koch: Es wird darauf ankommen, mit welcher Argumentation wir eine Verlagerung dieser Mittel vornehmen wollen.

VdLiA: Was die Wiederentsendung von Lehrern ins Ausland angeht, so geht die Behörde im allgemeinen davon aus, daß jeder die Chance bekommen soll, an eine Auslandsschule zu kommen. Andererseits will man bewährte Fachleute wiederhaben. Ich glaube, die Behörde — das Auswärtige Amt sowieso — versteht, daß der Lehrer mit Erfahrungen wieder hinaus will. Auf der einen Seite gewinnen wir den Eindruck, daß ein gewisser Rotazismus angestrebt wird, daß also einer dem andern die Hand gibt, mal rein, mal raus, und Neue kommen kaum dazwischen. Bei den reduzierten Stellen ist es schwierig für Leute, die gern hinauswollen, auch hinauszukommen. Sie müssen sich entweder qualifizieren in irgendeiner Form über Tagungen oder sie müssen sehen, daß sie irgendetwas aufzuweisen haben, um überhaupt hinauszukommen. Früher war das viel einfacher. — Das betrifft auf der anderen Seite eine ganze Reihe von bewährten Auslandslehrern, die sagen, ich möchte gern noch ein zweites Mal hinaus, aber nicht in eine Funktionsstelle, sondern wirklich nur, um Erfahrung ein zweites Mal draußen unterrichtlich und erzieherisch zu verwerten. Und diesen Kollegen sind Möglichkeiten ebenfalls schwer zu bieten.

Dr. Koch: Dazu können wir nur sagen, wir nehmen diesen Wunsch Ihrer Kollegen gerne entgegen und sind selbstverständlich auch bereit, ihn an die Zentralstelle weiterzugeben. Wieweit er im einzelnen verwirklicht werden kann, das kann man natürlich in einer pauschalen Antwort nicht sagen.

VdLiA: Natürlich. Von der Sicht des Auswärtigen Amtes ist es wahrscheinlich normal, daß jemand, der Erfahrung draußen gesammelt hat, auch wieder hinausgeht, nachdem er eine Zeit in Bonn war.

Dr. Koch: Ich glaube aber, Sie können die Position des Auswärtigen Amtes nicht mit einer innerdeutschen Kultusverwaltung vergleichen. Die Kultusverwaltung muß doch daran interessiert sein, daß Lehrer, die Initiative entwickeln, die Phantasie besitzen, die ein besonderes Maß an Abstraktionsfähigkeit mitbringen, daß sie die nicht gerne zu lange draußen läßt. Derartig qualifizierte Lehrer möchte sie natürlich nach einer gewissen Zeit wieder in ihrem eigenen Bereich einsetzen. Im Auswärtigen Amt ist die Situation anders. Das AA besteht grundsätzlich aus dem Innen- und Außendienst. Und es ist aus dienstlicher Sicht dringend erwünscht, daß ein Beamter möglichst in regelmäßigen Abständen zwischen drinnen und draußen wechselt, denn es ist notwendig, die Erfahrung auf beiden Seiten zu haben.

VdLiA: Würden Sie das auch auf die ZfA übertragen?

Dr. Koch: Was die ZfA angeht, so möchte ich sagen, daß es da notwendig ist, daß sie über Personal verfügt, das eine breite, praktische Erfahrung im Auslandsschulwesen besitzt.

VdLiA: Das ist sicher richtig.

Sie sprachen von der guten Zusammenarbeit zwischen dem Auswärtigen Amt und dem Auslandsschulausschuß. Ist das Auswärtige Amt in den Sitzungen des Auslandsschulausschusses regelmäßig vertreten? Haben Sie dort Sitz und Stimme? Und wer aus Ihrem Hause nimmt das wahr?

Dr. Koch: Das Auswärtige Amt hat seit Bildung des Ausschusses Sitz und Stimme, und zwar wird es vertreten durch den Leiter des Schulreferats. Außerdem hat von der Bundesseite die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen Sitz und Stimme im Auslandsschulausschuß.

VdLiA: Ich habe noch eine grundsätzliche Frage, und zwar nach dem Stellenwert der Auslandsschulen im Rahmen der gesamten auswärtigen Kulturpolitik heute. Es fing ja an bei der dritten Säule und daß die auswärtige Kulturpolitik eben die berühmte dritte Säule darstelle. Und es hat jemand dazu gesagt, die Auslandsschulen seien ein besonders schön verziertes Kapitell dieser Säule der auswärtigen Kulturpolitik. Konkret gesagt: Herr Dr. ARNOLD spricht

von den Goethe-Instituten als den kulturellen Schwerpunktorganisationen im Ausland. Meine Frage jetzt: Wenn das die Schwerpunktorganisationen sind, welche Stelle nehmen dann die Auslandsschulen in einer Skala ein, wenn es möglich ist, das so darzustellen?

Dr. Koch: Die Auslandsschulen sind nach wie vor eines der vornehmsten Mittel der deutschen auswärtigen Kulturpolitik. Wir sind der Meinung, daß die Vermittlung der deutschen Sprache und des Bildes eines

modernen Deutschland bei den jungen Menschen in anderen Ländern eines der wirksamsten Mittel ist, um zur Verständigung der Völker beizutragen. Das von uns besonders geförderte bikulturelle Schulmodell gibt die ideale Möglichkeit, daß junge Menschen zweier Länder gemeinsam und in Respekt voreinander aufwachsen in dem Bemühen, sich gegenseitig zu verstehen. Das ist die beste Voraussetzung, eines der Hauptziele der Politik der Bundesregierung zu erreichen, die Wahrung des Friedens zwischen den Völkern.

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 Hämeln

BERNHARD BECKER

Die Zentralstelle 1976

„Wir müssen so schnell wie möglich ein zuverlässiges Bild gewinnen von dem, was ist, um bald sagen zu können, was sein kann und soll.“

(E. ONNEN, in „Der deutsche Lehrer im Ausland“, Januar 1969)

Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen war als eine pädagogisch und administrativ arbeitende Behörde konzipiert worden, aber es zeigte sich schon gleich zu Beginn ihrer Arbeit, daß ein dritter wesentlicher Akzent hinzutreten würde: Planungsarbeit. Er ist bis heute erhalten geblieben, hat sogar an Gewicht gewonnen und wird auch in der Zukunft eine erhebliche Rolle spielen. So denke ich, wenn ich nun nach meinen Überlegungen bei Übernahme der Leistungsfunktion in der Zentralstelle gefragt wurde, an diese drei Bereiche: Planung, Pädagogik, Verwaltung, wobei mit der Reihenfolge keine Rangfolge angedeutet sein soll, denn jedes Aufgabenfeld ist auf die Hilfe der anderen angewiesen.

Das eingangs gegebene Zitat entstammt der „Geburtsanzeige“ der Zentralstelle, und es stellte eine Art erstes Programm dar. Über die bisherige Arbeit ist an anderer Stelle berichtet worden; hier sollen einige Ausführungen gemacht werden, die eine Brücke schlagen von der Aufgabenstellung damals zu derjenigen von heute.

Der Bereich der *Planung* war in den ersten Jahren gekennzeichnet durch Stichworte wie Schulstrukturen, regionale Entwicklung, Ortskräfteproblem, Stellenpläne, Raumbedarf von Schulbauten, Förderungssteuerung und — „Modelle“. An den Letzgenannten vor allem entzündeten sich intensive Diskussionen und harte Kritik. Inzwischen ist die Luft ein wenig heraus (wenn das Bild erlaubt ist), Lernprozesse setzten ein und Erfahrungen wurden gemacht, die die Theorie ergänzen.

Planung heute bedeutet nicht nur Umsetzung inzwischen gewonnener Erfahrungen in neue Projektierungen, sondern auch

die Berücksichtigung von erst in jüngerer Zeit aufgetretenen neuen Einflußgrößen: Gesamtplan, Auswärtige Kulturpolitik des Auswärtigen Amtes, schärfere Sicht beim Vergleich von wirtschaftspolitischen und kulturpolitischen deutschen Interessen im Ausland mit ihrer Auswirkung auf schulische Förderung, mittelfristige Finanzplanung, Lehrermangel und Lehrerschwemme, Geldknappheit und anderes mehr. — Die Planung umfaßt heute wie früher verschiedene Bereiche:

- Probleme einer Schule,
- Förderung von Schulen eines Landes,
- vergleichbare Zielsetzungen von Schulen verschiedener Regionen,
- neue Objekte,
- Verfahren der Förderung.

Planungsentscheidungen zu treffen — oder diejenigen des Auswärtigen Amtes mit vorzubereiten —, ist heute zugleich leichter und schwerer als vor sieben Jahren. Leichter, weil wesentlich mehr Informationen vorliegen, und schwerer, weil die Zwänge, in denen wir uns bewegen, härter geworden sind. Zur Zeit überwiegt eindeutig das Letztere, und die etwas bittere Feststellung: Planung wozu, das Geld reicht doch nicht — ist manchmal kaum zu verdrängen.

Dennoch und gerade darum ist es von Nutzen, für die zukünftige Planungsarbeit einige Leitgedanken zu haben, die kein Programm darstellen, aber doch Hilfsmittel sind:

1. Die Auffächerung in vier schulische Zielsetzungen, die in den Modellen ihren Niederschlag fand, hat sich grundsätzlich bewährt. Die Modelle selbst sind — in Grenzen — variabel, wobei anzumerken

ist, daß sie schon 1970 als „Orientierungshilfen“ bezeichnet worden sind.

2. Die Neue Sekundarstufe hat sich überall dort bewährt, wo sie gründlich geplant und intensiv vorbereitet eingeführt worden ist. Diese Schulstruktur stellt kein Dogma dar, sie ist jedoch eine neue Form schulischer Aktivität im Ausland, die zu großen Hoffnungen berechtigt und uneingeschränkt förderungswürdig ist.

3. Aktivitäten im Bereich des ausländischen staatlichen Schulwesens haben an Bedeutung zugenommen. Es ist zu erwarten und zu hoffen, daß diese Tendenz anhält. Die Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut in diesem Feld zeigte erfreuliche Ergebnisse.

4. Der weltweite Trend zu größeren Schulsystemen geht am deutschen Auslandsschulwesen nicht vorüber. Kulturpolitisch wirksame, differenzierte Schularbeit kann an kleinen Systemen nicht praktiziert werden — womit natürlich nicht die Mammutschule propagiert werden soll. (Die Betreuung kleinerer Gruppen von Expertenkindern bleibt hiervon unberührt.)

5. Regionale Schulplanung — genauer: Förderungsplanung — wird auch in Zukunft nicht nur politisch, sondern auch pädagogisch, und nicht nur pädagogisch, sondern auch ökonomisch begründet sein müssen.

6. Die Frage nach der Relation von Aufwand und Effekt wird immer wieder neu gestellt werden müssen, auch wenn schulische Wirksamkeit eher nur indiziert als gemessen werden kann.

7. Geldknappheit und Stellensperrungen treffen alle. Den Mangel gleichmäßig zu verteilen, wäre einfacher, als ihn individuell zu gewichten. Wir versuchen das Letztere, und wir werden uns auch weiterhin mit den Reaktionen auseinanderzusetzen haben, die von Protest bis zu resignierendem Verständnis reichen.

Im Feld der *Pädagogik* hat heute wie am ersten Tag der Bereich Deutsch als Fremdsprache Vorrang. Den Geheimtip für Auslands- (insbesondere Zweit-)bewerber

„— kennst du dich im Fremd-Deutsch aus, kommst du sicher leichter raus“

möchte ich allerdings nur sehr eingeschränkt gelten lassen. Schließlich werden zehntausende Schüler muttersprach-

lich deutsch unterrichtet, aber andererseits ist es Tatsache, daß die Mehrzahl der Schüler nun einmal aus einem anderen Sprachbereich kommt. 1969 und schon vorher wurde dringend ein Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache im Schulbereich gefordert. Mit dem zweifachen Ansatz von *Vorwärts* und *Komm bitte* wurde erreicht, daß schon nach einigen Jahren unterrichtliche Hilfsmittel von vorher nicht gekannter Qualität zur Verfügung gestellt werden konnten. Niemand sagt, daß sie ideal sind, wohl aber sind sie sehr brauchbar. In diesem Bereich ist die Gegenwart und die zukünftige Arbeit gekennzeichnet durch

- weltweiten Erfahrungsaustausch über Verbesserungsvorschläge,
- das Warten auf die letzten Stufen der Werke,
- das Problem der Verbindung beider, von der Anlage her nicht aufeinander bezogener Werke,
- die Adaption für verschiedene Ausgangssprachen,
- die Ausformung der Deutschlandkunde,
- die Lösung der Frage: Was kommt nach *Vorwärts*?

In diesem Zusammenhang ist auch das Deutsche Sprachdiplom zu nennen, an dem Mitarbeiter der Zentralstelle von Beginn an beteiligt waren. Erste Erfahrungen liegen vor. Sie sind ermutigend, zeigen aber auch die ganze Fülle der noch zu bewältigenden Aufgaben. Die Lösung wird vor allem im Zentralen Ausschuß von Vertretern des Auswärtigen Amtes, der Kultusministerkonferenz und der Zentralstelle gemeinsam zu finden sein, wobei die Hilfe von Sachverständigengruppen ebenso notwendig ist wie Erfahrungsaustausch mit den Schulen.

Seit einiger Zeit ist neu der Arbeitsbereich „Deutsch als Fachsprache“ für fremdsprachige Schüler als wesentliche Aufgabe erkannt worden. Er wird in dem gleichen Maße an Bedeutung gewinnen, wie die sprachmethodischen Fragen im engeren Sinn als gelöst angesehen werden können. Die Zentralstelle wird hier ganz wesentlich auf die Mithilfe der Schulen angewiesen sein.

Es ist zuzugeben, daß die zu unseren Aufgaben gehörende pädagogische Bera-

tung der Schulen bislang fast ausschließlich auf dem Gebiet Deutsch als Fremdsprache lag. Dies muß nicht so bleiben, aber bei der sehr beschränkten Arbeitskapazität und der hohen Priorität des genannten Bereiches war und ist das nicht anders möglich.

Schon vor Gründung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen war ein Teil der *Administration* der Auslandsschulen im Bundesverwaltungsamt untergebracht: Die finanzielle Betreuung der vermittelten Lehrer. Die organisatorische Zusammenlegung dieses Bereichs mit demjenigen der eigentlichen Vermittlung (früher im Auswärtigen Amt angesiedelt) hat sich bewährt. Beides ist im Prinzip gleich geblieben, beim Verfahren jedoch in verschiedener Hinsicht verändert worden. Richtlinien wurden ergänzt, verändert, neu geschaffen; letztlich, das darf deutlich gesagt werden, im Sinne einer ständigen Verbesserung für den einzelnen Lehrer.

Die Zukunft wird hier vor allem wachsende Schwierigkeiten bei der Vermittlung bringen sowie die Neuregelung der Auslandslehrervergütungen. Stichworte zum ersten: Schwierig unterzubringende Fächerkombinationen (Altsprachler mit Sanskrit-Spezialkenntnissen, Mathematiker mit Lehrbefähigung in politischen Wissenschaften), wachsende Spezialisierung der Wünsche des einzelnen („ich will *nur* nach Tokyo“), Probleme mit Lehrerehepaaren (Beurlaubung erschwert; nicht aus Mangel an Kooperationsbereitschaft von seiten der Länder, sondern stellenbedingt). Die neuen Richtlinien für die Gewährung von Ausgleichszulagen werden die Vergütungen unter Zugrundelegung des 2. BesVNG¹ vom Juli 1975 auf eine gänzlich veränderte Basis stellen. Sie schließt für den einzelnen Lehrer die Steuerpflicht eines Teils der Bezüge ein; für die Zentralstelle bedeutet sie ein Umdenken — und eine Umstellung der EDV-Anlage —, für den Haushalt eine erhebliche Mehrbelastung. Eine Fülle von Fragen wird zu regeln sein, die zum Teil noch nicht einmal gestellt sind.

Ein anderer administrativer Bereich hat in den vergangenen Jahren eine grundsätzliche Änderung erfahren: Die Bearbeitung der Anträge auf Gewährung finan-

zieller Beihilfen für die Schulen. Grundgedanken sind: Statt Fehlbetrag nun Festbetrag, statt allgemeiner Zuschuß nun gezielte Zweckbindung, statt Zwang zur Rückzahlung von Überschüssen nun freie Verwendung der Eigeneinnahmen. Wir versprechen uns von diesem System größere Flexibilität sowohl für die Schulen als auch für uns. Der Anlauf war 1975, die ersten Erfahrungen sind gut, Verbesserungen werden noch anzubringen sein.

Der Bereich der Lehrmittelversorgung war 1969 gleich zu Beginn besonders intensiv aufgegriffen worden. Das damals entwickelte neue System, durch Begriffe wie Schlüsselsumme, außerordentlicher Bedarf, Unterrichtsmittel nur für den Deutschunterricht gekennzeichnet, hat sich im Prinzip bewährt. Die Anpassung an das neue Verfahren bei den finanziellen Zuschüssen bleibt noch zu lösen. Wir streben eine allmähliche Verlagerung der Arbeit auf das Gebiet der *Lehrmittelberatung* an, da die Information über neue Lehrmittel an der Auslandsschule draußen nicht leicht zu gewinnen, der Lehrmittelmarkt in Deutschland selbst andererseits kaum noch überschaubar ist. Vergleicht man frühere Merkblätter über Lehrmittelversorgung mit den heutigen und bemüht man sich, die vielen Details zu beachten, so mag manchem Lehrer draußen ein Unbehagen — mindestens! — ankommen ob der bürokratischen Penibilität. Leider muß dies sein: Die Kontrollen sind scharf, Haushaltsbestimmungen sind ernst zu nehmen, und nur durch Einhaltung der Regeln ist ein möglichst rascher Fluß gewährleistet. Ziel war und ist, Erfahrungen, wie ich sie an meiner eigenen Schule vor 10 Jahren machen konnte, zu vermeiden: Wir warteten von der Bestellung an zwei Jahre bis auf die dann körbchenweise eintreffenden Lieferungen.

Nur einiges sollte hier herausgegriffen werden aus den Arbeitsfeldern Planung, Pädagogik und Administration. Die Bereiche überschneiden sich. Die Vorbereitung der hinausgehenden Lehrer, inzwischen ausgeweitet auf 6 Lehrgänge von ein- bis vierwöchiger Dauer pro Jahr, womit etwa $\frac{2}{3}$ der jährlich vermittelten Lehrer erreicht werden, ist ein Beispiel. Auch hier werden weitere Verbesserungen nötig sein, der Unterschied gegenüber früher ist jedoch beträchtlich, wie manche

¹ 2. Gesetz zur Vereinheitlichung und Neuregelung der Besoldung in Bund und Ländern.

Reaktion der Schulen zeigt. Daß noch immer viele Dutzende von kostspieligen Auslandslehrern jedes Jahr an ihren Arbeitsplatz vermittelt werden, ohne in irgendeiner Weise dafür vorbereitet zu sein, bleibt zu bedauern, und dieser Mißstand ist nur immer wieder anzuprangern.

Ein übergreifendes Arbeitsgebiet stellen auch die Besuchsreisen dar. Beneidet wie die Mitglieder des Auslandsschulsausschusses in ihren Ministerien („— muß das schön sein, so in der Welt herumzufliegen —“), hören wir ähnliches. Dabei ist es so angenehm nicht, einem Vorstand sagen zu müssen, daß die Förderung eingeschränkt werden müsse; einem Kollegium, daß die Stellung des Schulleiters draußen mit Grund eine andere ist als im Inland; einem Vertrauensrat, daß er nun einmal keine Personalvertretung im üblichen Sinne sein kann. Es wird auch — mit Recht — von dem Besucher erwartet, daß er möglichst zu allen die Schule bewegenden Fragen Auskunft geben kann. Und so sind die immer zu kurzen Tage an einer Schule meist randvoll. Kritik, sofern sie berechtigt ist, muß formuliert werden, aber Anerkennung und Respekt äußert man lieber — und man kann es auch, vielerorts, glücklicherweise. Das Besondere ist jedoch der persönliche Kontakt, auch beim Austragen gegensätzlicher Meinungen. Er ist immer wieder nötig, denn die 100 Jahre Auslandserfahrung, mit denen wir einmal etwas kokettierten, veralten, und jeder weiß das. Die Schulbesuche sind zwar kein Ersatz für aktive Auslandsschultätigkeit, aber doch ein Korrektiv gegen die Bildung einer zu großen Distanz. Daß sie uns viel einbringen, wissen wir; daß das auch für die Schulen gilt, möchten wir hoffen.

Der Wechsel der Mitarbeiter einer Behörde ist ein natürlicher — bei der Zentralstelle ist er ein schwieriger. Die sprachliche Kunstkonstruktion dieses Satzes soll auf die Künstlichkeit unserer personalorganisatorischen Konstruktion hinweisen. Soweit die Pädagogen betroffen sind, heißt das: Sie sitzen auf Planstellen des Bundesministeriums des Innern, da das Bundesverwaltungsamt organisatorisch dort hingehört; Dienstherr ist jedoch das Auswärtige Amt — in der Tat ein Status, der sich den entsprechenden Besonderheiten des Auslandslehrers wür-

dig an die Seite stellt. Die Gründe für diese Konstruktion liegen in der sehr verwickelten Vorgeschichte der Zentralstelle. Man kann damit leben — die Vergangenheit beweist es —, aber ein Personalwechsel ist schwierig. Immerhin: Drei Pädagogen der Zentralstelle sind im Ausland tätig, als Schulberater in Buenos Aires, als deutscher pädagogischer Leiter des Erkek Lisesi in Istanbul und als Fachmann für Deutsch als Fremdsprache und Mit-helfer bei den Vorbereitungslehrgängen in Valencia. Darüber hinaus wäre ein generelles Rotationssystem wünschenswert, es hat sich aber bislang nicht verwirklichen lassen.

In einer Schulbehörde arbeiten Pädagogen und Verwaltungspersonal. In Köln ist es nicht anders. Beide sind aufeinander angewiesen, nur steht die eine Gruppe vielleicht ein wenig im Licht. Das ist unvermeidbar, aber man sollte wissen, daß auch im Schatten gearbeitet wird. Die Flut des Papiers ist immer größer geworden — anscheinend ein Naturgesetz wie bei jeder Behörde —: 1974 beispielsweise waren mehr als 56 000 Eingänge zu bearbeiten. Hinter vielen Briefen steht eine Institution, hinter jedem ein Mensch. Er will mit seinem Anliegen ernst genommen und natürlich bald beschieden werden. Nicht immer ist das schnell und in der erhofften Art möglich, aber das Bemühen dürfen wir für uns in Anspruch nehmen.

In den vergangenen Jahren gab es viele Reaktionen auf unsere Arbeit. Sie reichten von hoher Anerkennung bis zur härtesten Kritik. Das dürfte nicht verwundern, da unsere Äußerungen von gleicher Bandbreite waren. Die Diskussion wird weitergehen, in Einzelfragen wie in Grundsätzlichem; zu hoffen ist, daß sie sachlich bleibt. „Wie geht es denn nun weiter mit den Auslandsschulen?“, wurde ich in den letzten Monaten mehrfach gefragt. Eine pauschale Antwort kann es nicht geben. Eine differenzierte Antwort ist vom früheren Leiter des Schulreferats, Herrn VLR I. HOLZHEIMER, 1973 im Bulletin der Bundesregierung gegeben worden (Nr. 93 vom 7. 8. 1973). Sie ist, so scheint mir, heute noch uneingeschränkt gültig, wenn auch überschattet von der Haushaltslage. Vom neuen Leiter einer bereits bestehenden Dienststelle wie der unsrigen sollte

man keine programmatischen Erklärungen erwarten. Die Arbeit geht weiter, Nuancen mögen sich verschieben, allmählich.

Anzumerken bleibt nur, daß der Wechsel mit anderen Personalveränderungen in einmaliger Weise zeitlich fast zusammenfällt: Doppelt neue Besetzung im Schulreferat des Auswärtigen Amtes, im Vorsitz des Auslandschulausschusses, Verschiebung der Zuständigkeiten der Kultusministerkonferenz durch Bildung der neuen Gruppe im Sekretariat. An Kompetenzträgern ist kein Mangel, der Wille und selbstgesetzter Zwang zur Kooperation besteht unverändert.

Den bisherigen Leiter der Zentralstelle haben wir im Herbst 1975 verabschiedet. Wir haben ihm aus den „Gründerjahren“ viel zu danken. Er tat einen Schritt, der wohl hier und da nicht verstanden worden ist, der aber seinem Naturell ebenso entsprach wie manches zu seinem bisherigen Lebensweg: Ungewöhnlich und unerwartet. Unsere besten Wünsche begleiten ihn.

Menschen wechseln, die Sache bleibt. Wir werden — zusammen mit all den anderen, die daran arbeiten — versuchen, weiterhin das Beste daraus zu machen.

Landesinstitut für schulpädagogische Bildung Düsseldorf

in Zusammenarbeit mit:

Verband Deutscher Lehrer im Ausland

Gesamteuropäisches Studienwerk in Vlotho/Weser

Vorbereitung von zukünftigen Auslandslehrern auf ihre neuen Aufgaben!

Zeit: 8.—13. Juni 1975

Ort: Vlotho/Weser, Gesamteuropäisches Studienwerk

Leitung: Dr. W. OHNECK, OSR, Landesinstitut
OStDir. Dr M. SAUER, VdLiA

Protokollant: OStR W. EGENOLF, Fichte-Gymnasium Hagen;
Endredaktion: Dr. W. OHNECK

Die Teilnehmer waren noch nicht vermittelte Kolleginnen und Kollegen, betreut von erfahrenen Ehemaligen in Arbeitsgemeinschaften. Diese Zusammenstellung ist neu und als Experiment zu betrachten.

1. Referat: OSR Dr. VIX, ZfA

Thema: Aufgabe und Problem des Auslandsschulwesens

2. Referat: StD Arne VON FRANQUÉ, Voerde

Thema: Das Auslandsschulwesen und die auswärtige Kulturpolitik

3. Referat: OSR Dr. VIX, ZfA

Thema: Status und soziale Rolle des Lehrers an der deutschen Auslandsschule

4. Referat: Min.Rat Dr. WOLTER, München

Thema: Die Auswahl des deutschen Lehrers für den Auslandsschuldienst aus der Sicht der KMK

5. Referat: Ak.Rat Dr. H. J. FISCHER, Universität Oldenburg/Old.

Thema: Das Auslandsschulwesen der BRD und die pädagogische Auslandsarbeit der DDR in Entwicklungsländern

Arbeitsgemeinschaften

1. Südamerika Leitung: VON FRANQUÉ, FLECHTKER
2. Europa Leitung: BECKER, ECHTERHOFF
3. Südafrika Leitung: NEULEN
4. Nordafrika Leitung: Dr. ALTENHÖNER

Ergebnisse

Arbeitsergebnisse der Gruppe „Europäer“

(Die Ergebnisse sind hier nur stichwortartig festgehalten; d. Red.)

Leitung: StD. H. BECKER, Heinrich-Heine-Gymnasium, Dortmund;

RL. H. ECHTERHOFF, Nikolaus-Cusanus-Gymnasium, Bergisch Gladbach

1. Beobachtungen zum Lehrer-Schüler-Verhältnis

1.1. Deutsch als Unterrichtssprache an deutschen Schulen im Ausland

- Eingeeignet durch zu geringen Wortschatz der Schüler des Gastlandes
- Unterschiedliche Sprachbeherrschung
- Verschiedenartige Voraussetzungen innerhalb einer Klasse
- Aufgeschlossenheit der Schüler anderen Fremdsprachen gegenüber

1.2. Einstellung auf die Mentalität der Kinder

- Notwendigkeit eines differenzierten Einfühlungsvermögens
- Auswirkungen auf Auswahl der Unterrichtsthemen, Stil, Methodik des Unterrichts
- Auffangen und Nutzbarmachung der unterschiedlichen Temperamente der Schüler (Südeuropa: stärkere Temperamente, Unruhe, Spontanverhalten)

1.3. Verschiedenartiger Leistungsstand

- Innerhalb der Klasse
- durch: Fluktuation der Schüler, Seiteneinsteiger
- verschiedene Herkunftsgruppen (deutsche Experten, Kolonisten, verschiedene Kreise im Gastland)
- In bezug zum Gastland

1.4. Hilfen für die Kinder

- Individuelle Förderung der Schüler
- Hilfe durch Partner- und Gruppenarbeit im Unterricht
- Fördergruppen, Förderunterricht
- Technische Ausstattung der Schulen
- Naturwissenschaftlich-technischer Unterricht
- Sportliche Entwicklungen, Verbesserung der sportlichen Betätigung

2. Hinweise zum Eltern-Schule-Verhältnis

2.1. Berücksichtigung der unterschiedlichen Einstellung der Schülerelementen zur Schule

- Bei verschiedenen „Kreisen“
- Erwartungshaltung der Eltern bei Privatschulen
- Frage nach der Legitimierung der Eltern bei Einflußnahme auf Lehrer und Unterricht

2.2. Schwierigkeiten der Begegnung von Eltern einer Klasse

- z. B. bei Elternabenden
- z. B. in Klassenpflegschaften (unterschiedliche Beherrschung der deutschen Sprache)

3. Zum Verhältnis des Lehrers zur Schule

3.1. Der neuvermittelte Lehrer als Träger und Mittler neuer pädagogischer Entwicklungen in Deutschland

- z. B. Überarbeitung von Lehrplänen und Neugestaltung
- Anregungen zur Umgestaltung von Stundenplänen, Unterrichtsverteilung
- Differenzierung des Unterrichtsangebots nach Neigung und Leistungsvermögen der Schüler („diff. Sekundaria I oder II“)

3.2. Zurückhaltung und richtige Einschätzung der Realisierungsmöglichkeiten als notwendige Voraussetzung

4. Zum Verhältnis des Lehrers zu seinem Kollegium

4.1. Herausgelöst aus dem bisherigen Verwandten- und Bekanntenkreis und durch Sprachschwierigkeiten bedingt, ist eine zu starke Fixierung auf das Kollegium in privater Kontaktnahme möglich.

- Offenheit für verschiedenartige „Kreise“ besonders für solche des Gastlandes

5. Zum Verhältnis Lehrer-Gastland

5.1. Auseinandersetzung, aber nicht „Anpassung“

- Mit der Umwelt auseinandersetzen
- Erlernung der Landessprache
- Erkennung und Einstellung auf Lebensformen

„Es sollte die Chance wahrgenommen werden, die Kultur des Gastlandes kennenzulernen, den anderen Lebenskreis zu verstehen, um sich selbst besser einzuschätzen.“

5.2. Außerschulisches Engagement (sozial und kulturell)

- innerhalb der deutschen und
- innerhalb der Bevölkerung des Gastlandes

6. Überlegungen zu den drei Leitfragen

Zu a) Aufgaben der deutschen Schulen in dem betreffenden Land (bisher)

- Fast ausschließlich Dienstleistungsfunktionen für
 - Experten (Diplomaten, Militärs, Firmenangehörige,
 - Siedlungsdeutsche („Kolonisten“)
 - Emigranten auf Zeit mit Rückkehrabsichten unter bestimmten Voraussetzungen
 - Angehörige des Gastlandes, die entweder die deutsche Schulbildung schätzen oder aus ideologischen Gründen mit dem eigenen Schulsystem unzufrieden sind
 - Angehörige anderer Nationalitäten, die im Gastland leben
- Engagement der deutschen Lehrer der Schulen in kulturellen Bereichen (Informationsträger von Wissen und Entwicklungen in Deutschland)
- Darstellung pädagogischer Arbeit deutscher Schulen (Schulbeste, Ausstellungen, Theateraufführungen)

Zu b) Rolle der deutschen Schulen aus der Sicht des Gastlandes

Deutsche Schulen sind Privatschulen; vom Staat geduldet, aber nicht gefördert, vom Gastland mit Anerkennung versehen, wenn Leistungsstand mindestens dem des Gastlandes entspricht.

Bedeutung der Rolle der deutschen Schule für Motive der Eltern des Gastlandes, die die Kinder auf deutsche Schulen schicken:

- „Zucht und Ordnung“
- Nostalgie: „Heimweh nach Deutschland“
- Elitegefühl und Elitebewußtsein
- Schätzung der Tüchtigkeit und Leistung der Deutschen
- Bewunderung der Aufbaukraft (Krieg – Wirtschaftswunder)
- Liberale Haltung und demokratisches Selbstverständnis der Deutschen wird erwartet

Zu c) Ziele, die im jeweiligen Bereich zu verwirklichen wären:

- Die innere Umstrukturierung der Schulen, um z. B. verschiedenen Begabungs- und Interes-

senrichtungen gerecht zu werden (z. B. durch ein Angebot mittlerer Abschlüsse), sollte den Vorrang haben gegenüber der Durchführung der Ausrichtung auf die Idealtypen von Auslandsschulen, gegenüber Schulschließungen.

- Errichtung von bilingualen Schulen für „ehemalige Gastarbeiter“
 - Gerechtere Bezahlung der Ortskräfte bis zur Höhe des Einkommens deutscher Lehrer im Inland, mit der Verpflichtung zur Fortbildung und Übernahme von Sonderaufgaben.
- ## 7. Anregungen zur Arbeit der Zentralstelle
- Ausnutzung der im Bundesbereich vorhandenen Einrichtungen (Bundessprachenamt)
 - Individuelle Vorbereitung des Lehrers durch Intensivkurse dort
 - Sportunterricht durch vermittelte Lehrkräfte (Einführung neuer Sportgeräte, Techniken und Medien)
 - Ermöglichung von Vorbereitungstagungen für zukünftige Auslandslehrer (Landeskennen und Sprachfachmann) 14 Tage lang nach Vertragsabschluß und nur für ein bestimmtes Land (zumindest für solche Länder, in die mehrere Auslandslehrer vermittelt werden).

Arbeitsergebnisse der Gruppe „Südafrika“

Leitung: StD. Georg NEULEN, Kfm. Schulen des Kreises Düren

Südafrika bestehend aus

- a) „Republik Südafrika“ (SA) (4 Provinzen)
- b) „Südwestafrika“ (SWA) und zu
 - a) deutsche Auslandsschulen und geförderte (religiöse) Privatschulen
 - b) deutsche Private Auslandsschulen und deutsche Regierungsschulen (unter Südwestafrikanischer Regierungskontrolle)

Schulziele:

1. Erhaltung der deutschen Sprache als Ausdruck kultureller Verbindung (bes. für SWA: Erhaltung der Eigenart; 30 % der weißen Bevölkerung sind Deutsche)
2. Vorbereitung zur Matrik (12. Klasse; Studienberechtigung in SA) nach vorgeschriebenem Lehrplan
3. Verwirklichung deutscher Bildungsbestrebungen
 - a) über das Matrik hinaus (allgemeine Hochschulreife für die Bundesrepublik Deutschland)
 - b) und möglichst früh parallel zu 2; in deutschen Regierungsschulen nur Ziele 1, 2):

in SWA „Deutsch“ als 3. Amtssprache (historische und politische Entscheidung)

Unterrichtssituation:

1. nur deutschsprachige Schüler
2. vorwiegend aber südafrikanische Staatsbürger
3. deutsche Nationalitätengruppen im Ausland sind anders (verschiedene Formen des Deutschlandsbildes: Kenntnisse, Interessen, Wünsche: puristisch nationales Selbstverständnis)
4. Problem Sprachmischung:
Mehrsprachigkeit und Beeinflussung des Deutschen vor allem durch Afrikaans
5. Niveauerwartung des deutschen Lehrers
 - a) im objektiven Vergleich gering ansetzen
 - b) Erkennen, daß Schüler subjektiv mehr leisten
(geringe Anregung, Vorbilder, Verbalisierung; Heimsituation, große Entfernungen im Lande)
6. bei unterschiedlichen päd. Maßnahmen ist der Einfluß der Umgebung auf die Kinder zu berücksichtigen (afrik. Schulen; elterlicher Erziehungsstil; straffere und strengere Haltung wird erwartet)
7. in vielen Klassen Schulverdrossenheit wegen
 - a) klimatischen Bedingungen
 - b) Lerndrill zu zentralen schriftlichen Prüfungen
 - c) Überforderung, weil möglichst große Zahl zum Matrik geführt werden soll („positiver“ Aspekt: Herausforderung zur Leistung, um Privilegien behalten zu können).
8. Erwartung an den Lehrer, daß er Schüler prüfungsreif macht (gutes Prüfungsergebnis = guter Lehrer)

Stellenwert der Arbeit an deutschen Schulen im soziokulturellen Leben des Landes

1. SA ist kein Entwicklungsland (reich gegliederte Infrastruktur)
2. SA ist aber Pionierland
3. ringsum eine breite Schicht qualifizierter und gebildeter Menschen
4. Einfluß der deutschen Kulturarbeit wird
 - a) als Bereicherung empfunden
 - b) als störende Konkurrenz gesehen

5. Es wird erwartet, daß Schüler zu loyalen Staatsbürgern erzogen werden.

Herausforderung Apartheid (System der Rassenentrennung)

Problem: Engagement – Anpassung

ohne Anpassung keine Wirkung möglich, deshalb

1. Vertrauen gewinnen
2. Bemühung um Einsicht in
 - a) historische Entwicklung
 - b) konkrete Bedingungen
 - c) Entwicklungstendenzen des Landes
3. Perspektive der eigenen Bewertung an Situationen überprüfen
4. Respekt und Sensibilität für Andersartigkeit (Mentalität, Wertvorstellungen, histor. Verschiebungen)
(z. B. wie wäre Rolle des Lehrers etwa in Peking zu denken?)
infolgedessen
5. Basis zu überzeugender und sachgerechter Argumentation gegenüber Schülern und Eltern
6. Mut zu eigenen Initiativen und Ausschöpfung der Möglichkeiten (z. B. AG's über Lehrplan hinaus – Beratung eingeborener Lehrer – freiwilliger Unterricht in Schulen für Eingeborene – Tagungen der Mission unterstützen – gemischt-rassistische Diskussionsgruppen in SWA)
7. Förderung der Erziehung zu loyalen Staatsbürgern kann und muß dynamisch gesehen werden in bezug auf die Anforderungen der Zukunft. („Wie diene ich meinem Lande am besten?“)

Arbeitsergebnisse der Gruppe „Nordafrika“

(Leitung: StD Dr. F. ALTENHÖNER, Stadtgymnasium Detmold)

Zur Situation in Ägypten (und anderen islamischen Ländern):

Die Gesellschaft versteht sich als postrevolutionär (1952: Ende der alten Feudalherrschaft) und auf dem Weg zum „Arab. Sozialismus“. Die technokratisch intellektuelle Mittelschicht (Höhere Offiziere eingeschlossen) hat in Staat, Wirtschaft und Gesellschaft die Führungsposition. Die Agrarreform ist steckengeblieben; die

Lage der Fellachen ist (gegenüber 1952) wenig verändert. *Zielgruppe* der Schule ist die Mittelschicht. 90 % der Schüler kommen aus der oberen und mittleren Mittelschicht, 4 % aus der Oberschicht, 6 % aus der unteren Mittelschicht. Eine soziale Öffnung fehlt bisher (wird vorbereitet). (Ab 1976 sollen 20 Schüler aus ägyptischen Grundschulen als geschlossene Klasse 5 aufgenommen werden. Ein Jahr nur Sprachunterricht Deutsch.)

Die deutschen Schulen in Ägypten stehen in Konkurrenz mit 97 anderen Privatschulen, die alle die gleiche Zielgruppe anwerben!

Zur Situation des deutschen Lehrers:

Keine Probleme mit dem Schulverein; ein gewählter Lehrervertreter mit Sitz und Stimme im Schulvorstand.

Das Verhältnis zu den *einheimischen Ortskräften* ist schlecht. (Im Gegensatz dazu ein gutes Verhältnis zu den *deutschen Ortskräften*.) Sie haben Hemmungen, mit den deutschen Lehrkräften zu verkehren, weil sie einer sozial niedrigeren Schicht angehören. (Vermittelte Lehrer haben mindestens das 10fache an Gehalt!) Ein weiterer Grund ist die *Sprachgrenze*. Ortskräfte können kein Deutsch und oft nur mangelhaft Englisch. Konferenzen werden z. B. in deutscher Sprache geführt. Einheimische Ortskräfte sind also auch da ausgeschlossen. Das Gehalt der Ortskräfte ist so gering, daß sie nicht davon leben können. Sie sind gezwungen, Nachhilfeunterricht zu erteilen und stellen deshalb bewußt ihren Unterricht darauf ab, möglichst viele Nachhilfeschüler zu bekommen. (Nach jedem Schuljahr muß eine Prüfung abgelegt werden.)

An der sozialen Situation der Ortskräfte und den daraus resultierenden Folgen für den Unterricht scheitert eine Reform der Schule. Einheimische Ortskräfte müßten besser bezahlt und ausgebildet werden. Ein arabischer Lehrer ist gehalten, ein bestimmtes Lehrbuch durchzunehmen. Hat er dies geschafft, macht er häufig „Urlaub“.

Verhältnis zu den Schülereltern: sehr gut

Sie sind zur Mitarbeit bereit und müssen häufig sogar darauf hingewiesen werden, daß die Kinder nicht zu viel arbeiten sollen. Arabische Eltern haben meistens eine unterwürfige Haltung den Lehrern gegenüber: Was der Lehrer sagt, das gilt. *Image des deutschen Lehrers:* sehr gut. *Verhältnis zu den Schülern:* kameradschaftlich, persönlich. Die Schüler lernen für einen bestimmten Lehrer, weniger in einem Fach.

Disziplinschwierigkeiten gibt es nicht. Sie sind autoritätsgläubig und wollen keine Mitbestimmung, die ihnen nur Unruhe bringen würde. Die Minderheit der Schüler kommt aus einem rein arabischen Elternhaus. (Meistens spricht mindestens ein Elternteil eine Fremdsprache.) Schülereltern sind gegen Aufnahme von Kindern aus unterprivilegierten Schichten.

Die Lehrer haben zahlreiche Möglichkeiten der Freizeitgestaltung. Der vermittelte Lehrer ist häufig verpflichtet, Sprachkurse zu erteilen (z. B. für Eltern oder beim Goethe-Institut). Vom Kunst-, Musik- und Sportlehrer werden besondere Aktivitäten außerhalb des Unterrichts erwartet (Schulfeiern, Sportfeste, Kunstausstellungen usw.).

Die *arabischen Schüler* stehen in einem *Zwiespalt* zwischen dem, was sie im deutschen Unterricht lernen, und der deutschen Unterrichtsmethode und dem, was im arabischen Unterricht von ihnen erwartet wird (Memorieren und Auswendiglernen). Sie werden der *einheimischen Kultur entfremdet*. (Entfremdung auch besonders zum religiösen Erbe.) Die biculturelle Ausbildung stellt enorme Anforderungen an die Schüler.

Warum schicken die Eltern ihre Kinder auf die Deutsche Schule?

Die Deutsche Schule garantiert nach der durchschnittlich erreichten Punktzahl im Thanawega (ungefähr Abitur) eine hohe Erfolgsquote und daher freie Wahl des Studiums. Die Schule hat daher einen guten Ruf, ihr Besuch vermittelt Prestige. Man schätzt „deutsche Qualitäten“ (Fleiß, Ordnung, Sauberkeit, usw.). Die Schule erhebt nur ein geringes Schulgeld. Es geht den Eltern weniger um deutsche Sprache und deutsches Kulturerbe als um eine möglichst gute Ausbildung in den naturwissenschaftlichen Fächern und in Mathematik. (Nur schwache Schüler wählen Literatur, die anderen Science!) Sie erwarten von der naturwissenschaftlichen Ausbildung bessere Berufs- und Aufstiegschancen für ihre Kinder. Emotionale Bindungen an die Schule (Treue) tritt hinter den praktischen Gesichtspunkten zurück. Die arabischen Länder haben seit Jahrhunderten traditionelle Bindungen zur französischen und englischen Kultur, also kaum zur deutschen. Das Bild Deutschlands ist bestimmt durch technisch-wissenschaftliche Leistungen. Das Goethe-Institut hat viel Zulauf. Wenn – wie auch an der Deutschen Schule – Araber Deutsch lernen, so als Medium für deutsche Technologie, Wissenschaft und Wirtschaft.

Nötige Ergänzung:

Die Schüler selbst verändern ihre Einstellung in der Oberstufe (bis in Klasse 13) und finden eine oft begeisterte Einstellung zur deutschen Literatur.

Breitenwirkung der Deutschen Schule: Großer Freundeskreis und viele Kontaktpersonen. „Öffentlichkeitsarbeit“ durch Ausstellungen, Konzerte, Sportveranstaltungen mit Echo in der Presse.

Aufgaben und Ziele sind schwer zu differenzieren; wir fassen die Punkte zusammen:

- a) Darf (soll) der Lehrer sich als „Propagator“ deutscher Kultur verstehen?
- b) Darf (soll) der Lehrer als „politischer Missionar“ zur sozialen Entwicklung des Landes auftreten?
- c) Darf (soll) der Lehrer sich begnügen, pragmatischen Fachunterricht ohne politische Implikation zu erteilen?
(Wenn ich jedes Jahr 20 gute Mathematiker ausbilde, fördere ich 20 Kinder *und* zugleich das Land.)

Zu a) Erledigt sich von der Erwartung der Eltern her.

Zu b) Die islamischen Gesellschaften vertreten eine – religiös begründete – soziale und ethische Ordnung, mit der sich die Mehrheit der Bürger – noch – identifiziert. (Ramadan; sozialer Ausgleich durch Almosen als religiöse Pflicht.) Eine Übertragung von unter europäischen Sozialbedingungen entstandenen politischen Leitwerten und Praktiken ist als direkte Übertragung nicht möglich, jedenfalls nicht Aufgabe des Auslandslehrers. (Die sozialistischen Parteien dieser Länder sprechen ausdrücklich vom *arabischen* Sozialismus und leiten seine Zielwerte aus dem Koran ab.)

Der Auslandslehrer sollte sich vor allem über diese soziale und moralische Ordnung informieren. Er sollte auch bereit sein, selbst „Lehre“ anzunehmen und fremde Kultur grundsätzlich als gleichberechtigt anzunehmen und anzuerkennen. (Er soll auch aus seinen ägyptischen Schülern nicht Kopien deutscher Abiturienten schaffen wollen.) Der Auslandsaufenthalt sollte als gescheitert angesehen werden, wenn der Lehrer nicht genauso von seinen Schülern geformt wurde, wie er seinerseits die Schüler geformt hat.

Zu c) Die Frage ist falsch: es gibt keinen Unterricht ohne gesellschaftspolitische Konsequenz: entweder erhält er bestehende Zustände

oder läßt Veränderungen als möglich erscheinen. Beispiele: Der Geschichtsunterricht (der ägyptische beginnt mit 1952) als Anbruch der Jetzt-Zeit ermöglicht Einsicht in die Bedingungen, unter denen die gegenwärtige Gesellschaft entstand. Er ermöglicht den Schülern, so etwas wie historische Identität zu finden. Der Deutschunterricht, indem er Texte mit sozialer oder allgemeinpolitischer Dimension behandelt, stellt implizit die Verhältnisse im Gastland kritisch dar. (Erfahrung: Wirkung von Brecht-Lektüre!) Jeder nach deutscher Methodik erteilte Fachunterricht hat als Arbeitsunterricht emanzipatorische Wirkung, weil er in einem Schulwesen, das nur auswendig gelernte Stoffe weitergibt, Sachverantwortung und Kritik weckt.

Alternativziele der Schule:

- a) „Good-will“-Klima für deutschen Export zu schaffen und Verständnis für die Politik der Bundesrepublik Deutschland.
- b) In einer extrem gespannten Klassengesellschaft an ihrer Stelle soziale Gerechtigkeit (Chancengleichheit) zu verwirklichen und Werte wie Freiheit, Gleichheit als politische Zielwerte zu vertreten.
- c) Auf die Erwartungen der Eltern eingehend und durch vorbildlich ausgestattete naturwissenschaftliche Fachräume eine bestmögliche Ausbildung anbieten. Indem *einheimische Lehrer* in diesen Fachräumen weitergebildet werden, wird die Wirkung gesteigert.

Schlußbemerkungen

Allgemein ergab die kurze Schlußdiskussion den Eindruck, daß das angestrebte *Ziel* zumindest teilweise erreicht wurde: die Arbeit an einer deutschen Auslandschule wurde konkretisiert; die darin liegenden Probleme wie Chancen konnten aufgezeigt werden.

Kritik am *Programmablauf* wurde insofern geäußert, als erst zum Schluß der Tagung genug Kenntnisse bei den Teilnehmern vorhanden waren, um in eine echte Diskussion mit den Vertretern von Zentralstelle und Kultusministerkonferenz eintreten zu können; dann waren aber diese Gesprächspartner nicht mehr in der Nähe. Daß die Tagung noch etwas länger hätte sein müssen, brachten verschiedene Teilnehmer zum Ausdruck.

Bei der Schlußzusammenfassung sollte z. B. genügend Zeit bleiben, damit jede

Teilgruppe ihre Ergebnisse vollständig dem Plenum vorstellen kann. —

Die Referate wurden vom Inhalt her für gut befunden; ein Vertreter des Auswärtigen Amtes sollte aber bei einer zukünftigen Tagung mit dabei sein.

Für richtig hielten die Teilnehmer, daß der offizielle Standpunkt (in den Referaten von Dr. VIX, Dr. WOLTER, StD VON FRANQUÉ) mit Informationen von seiten der Praktiker (mit inoffizielltem Charakter) verbunden werden konnte.

Auch die Zielsetzung, Arbeitspapiere zu den Leitfragen (a, b, c.) zu erstellen und damit auch die Konzeption der deutschen Auslandsschularbeit zu überdenken, erwies sich letztlich als nützlich (in den Augen der Teilnehmer).

Grundsätzlich wurde eine solche Tagung begrüßt für Lehrer, die sich auf den Auslandsschuldienst vorbereiten (und noch vor Vertragsabschluß stehen). Das Landesinstitut wurde ermuntert, ähnliche Tagungen (in Zusammenarbeit mit dem VDLIA) weiterhin in sein Programm aufzunehmen. Die Veranstaltungen der Z.f.A. würden (für die unmittelbar vor ihrer Abreise stehenden Kollegen) keineswegs überflüssig; ihnen würde aber durch solche Tagungen in den Bundesländern der Boden bereitet.

Als Vorschlag für die *Gestaltung einer zukünftigen Tagung* schälte sich aus den Diskussionen heraus:

1. Basisinformation zum deutschen Auslandsschulwesen (von Hochschuleseite,

z. B. Vertreter aus der Universität Oldenburg)

2. Informationen, Diskussionen über einzelne Länder(bereiche) mit ehemaligen Auslandslehrern in Gruppen

Fragestellung:

- a) Aufgaben der deutschen Schulen im betr. Bereich aus deutscher Sicht
- b) Erwartungen der Gastgeber von der deutschen Schule
- c) Anregungen zur persönlichen Ausgestaltung der Rolle eines Auslandslehrers (Arbeit im außerschulischen Bereich allgemein, in der Lehrerbildung, in Vereinen, Verbindung zur eigenen Herkunftsschule in Deutschland; Diskussion des Projekts „Regional-Fachberater“, der Frage nach der „sozialen Offenheit“ der Schulen)

Fixierung von Fragen an die amtlichen Informanten.

3. Darstellung der Auslandsschularbeit aus der Sicht des Auswärtigen Amtes oder des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ), der Z.f.A., der KMK.
4. Nochmalige Gruppenarbeit zur Ausarbeitung von weiterführenden Vorschlägen zur Auslandsschularbeit und Diskussion der Vorschläge im Plenum.

Eventuell würde eine solche Tagung etwas länger dauern müssen (von Montag-nachmittag bis Freitagnachmittag mindestens).

***Sind Sie schon
Mitglied des VdLiA?***

Informieren Sie sich
bei den Obleuten
oder beim Geschäftsführer
Ernst BEYER
Dorfhalde 26, 7890 Waldshut

VORSTAND

Zwischenbericht

Zu den Anträgen an die Hauptversammlung in Oldenburg 1975

1. In der Hauptversammlung wurden 17 Anträge vom Mitgliedern oder Gruppen angenommen. 5 weitere Anträge kamen aus den Arbeitsgruppen. Auf der Vorstandssitzung in Mettmann vom 19. bis 21. 9. 75 wurden diese Anträge zur Bearbeitung an einzelne Vorstandskollegen verteilt.

2. In der Zwischenzeit sind alle Anträge den zuständigen Stellen im Wortlaut übermittelt worden. Erste Reaktionen liegen

bereits vor, und zwar auf ein Schreiben an alle Kultusbehörden der Länder über Beförderung von Lehrern im Ausland und der Beurlaubung zu Vorbereitungskursen. Da von den 11 angeschriebenen Stellen aber erst 5 geantwortet haben, läßt sich ein Fazit noch nicht ziehen.

3. Erfahrungsgemäß lassen sich manche Stellen Zeit mit einer Beantwortung. Auch eine Mahnung ist hier und da am Platz. An dieser Stelle wird zu gegebener Zeit über den Stand der Bearbeitung berichtet werden.

Horst Klitzing

Beschlüsse der Hauptversammlung des Verbandes

*Antwortschreiben des Bundesverwaltungsamtes auf einen Brief des Vorstandsmitglieds
Herbert SCHERER, der einen Teil der Anträge von der letzten Hauptversammlung des
VdLiA bearbeitet.*

„Die Z.f.A. dankt für die Anregungen des Verbandes. Alle Vorschläge erscheinen wesentlich, doch ist auch hier eine Lösung der Probleme schwieriger als das Erkennen.

Hierbei wäre es müßig und der Sache nicht dienlich, einen Maximalkatalog von Forderungen aufzustellen, die nur mit weit höherem Einsatz als bisher zu erfüllen wären. Abgesehen davon, daß die Mittel hierfür nicht zu beschaffen wären, müßte dies zwangsläufig dazu führen, daß die Relation zwischen Aufwand und Ertrag der Auslandsschulen in der Öffentlichkeit, insbesondere auch an maßgeblichen Stellen, noch ungünstiger als heute eingeschätzt würde. So erscheint es nicht realistisch, an die Entlassung und Abfindung nicht voll ausgebildeter Ortskräfte und ihren Ersatz durch vermittelte Lehrer (Aufwand jährlich im Durchschnitt etwa 75 000 DM) zu denken, wenn die vorgenommenen Etatkürzungen dazu zwingen, innerhalb eines Jahres die personelle Förderung der Schulen durch den Abzug von rund 100 Lehrern zu reduzieren. Zur

Frage der Verbesserung der Vorbildung von Ortskräften darf auf das seit Jahren bestehende Weiterbildungsprogramm hingewiesen werden.

Sinnvoll und nützlich sind alle Überlegungen, die darauf abzielen, den Wirkungsgrad der verfügbaren Mittel und Kräfte zu verstärken. Konzentration auf Schwerpunkte bedeutet beisehrumpfendem Haushaltsvolumen aber, daß der Einsatz an anderer Stelle gemindert werden muß. Nur innerhalb des damit gegebenen Rahmens sind gegenwärtig realisierbare Reformen denkbar. Dies gilt für die Frage der sozialen Öffnung ebenso wie für die Konzeption der Förderungsmaßnahmen für ausländische Privatschulen mit Deutschunterricht. Der Zentralstelle ist die hiermit zusammenhängende Problematik durchaus vertraut. Für eine generelle, einheitliche und großzügige Regelung, die das Wünschenswerte voll berücksichtigt, sind allerdings gegenwärtig die Voraussetzungen nicht gegeben.“

i. A. gez. Diekert

GÖTZ URBAN

Nachtrag zu Oldenburg

Horst KLITZINGs Resümee der Oldenburger Hauptversammlung im MMM 3/75 ist im wesentlichen zuzustimmen — als Mitglied, das zum erstenmal an einer Hauptversammlung teilnahm, vermißt man jedoch einige kritische Zwischentöne, die insbesondere Zusammensetzung und Selbstdarstellung des Verbandes betreffen.

Da ist zunächst der Verbandsname: wie wenig zutreffend er ist, zeigte sich daran, daß von den anwesenden Mitgliedern gerade 20 % Deutsche Lehrer im Ausland waren. Diese seit langem vielbelagte Erscheinung wird sich auch in Zukunft nicht ändern lassen, schon gar nicht, wenn der Schrumpfungsprozeß bei der Entsendung weitere Fortschritte macht. Sollte man da nicht einmal die Konsequenzen ziehen und einen Verbandsnamen finden, der der tatsächlichen Gegebenheit (Minorität im Ausland, Majorität im Inland) Rechnung trägt? Z. B. VDAL — Verband Deutscher Auslandslehrer.

Hinnehmen muß man bei diesem Zustand auch, daß die Mehrheit der zu einer Mitgliederversammlung Erscheinenden nicht unbedingt die gleichen Interessen hat wie die im Ausland tätigen Kollegen. Damit soll nicht das sachliche Engagement der Teilnehmer bei den Beratungen in den Arbeitsgruppen, die ihren Niederschlag in wichtigen Anträgen fanden, verkleinert werden. Bedenklich muß es aber stimmen, wenn die Änderungen in der Wahlordnung und der Zusammensetzung des Vorstandes fast ohne Aussprache „über die Bühne liefen“ (H. KLITZING). Es mag gute Gründe dafür geben, die Bestellung der Referenten nicht mehr der Mitgliederversammlung, sondern dem neugewählten Vorstand zu überlassen. Die Mitglieder müssen sich aber darüber im klaren sein, daß sie nunmehr von einem Vorstand vertreten werden, in dem die Gewählten gegenüber den Ko-optierten in der Minderheit sind — 3 : 4. Ob die neue Konstruktion ihre Bewährung besteht, sollte daher genau beobachtet werden.



übrigens:

Die „Mitteilungen ...“ ist auch IHRE Zeitschrift! Ergreifen Sie die Chance, hier Ihr Anliegen in ernster oder heiterer Form vorzubringen! Zuschriften zur Veröffentlichung nimmt dankbar entgegen

die Schriftleitung.



Ehrungen und Glückwünsche

Eckhard Stegmann — 70 Jahre alt

Das Ehrenmitglied des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland, Eckhard STEGMANN, vollendete am 11. Februar 1976 sein 70. Lebensjahr. Obwohl seine Verdienste zum 65. Geburtstag in der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ gewürdigt wurden, ist es sicher angebracht, ihrer erneut in der verbandseigenen Zeitschrift zu gedenken.

Eckhard STEGMANN ist in Königsberg geboren, wo er 1925 die Reifeprüfung ablegte. Seine vielseitige Begabung führte ihn zu einem umfassenden Studium in seiner Heimatstadt und in Freiburg i. Br. nicht nur der Fächer Mathematik, Physik und Leibesübungen, sondern auch der neueren Sprachen und Musik.

Nach der Wissenschaftlichen Staatsprüfung 1930 und der Pädagogischen Prüfung 1932 in Berlin ging er für ein Jahr als Austauschdozent des DAAD an die Indiana-Universität in den USA. 1934 wurde er bereits an die Deutsche Schule in Cochabamba (Bolivien) verpflichtet, deren Leitung er 1935—1937 innehatte.

Nach einer kurzen Dienstleistung am Französischen Gymnasium in Berlin wurde ihm unter Beförderung zum Oberstudienleiter die Leitung der Deutschen Schule in Barcelona übertragen, die während des spanischen Bürgerkrieges (1936 bis 1939) geschlossen wurde und nun wieder aufgebaut werden sollte. Diese schwierige Aufgabe vertraute man Eckhard STEGMANN an. Bereits 1940 konnte an der Schule die Reifeprüfung wieder abgenommen werden. 1945 wurde diese Aufbauarbeit durch den Zusammenbruch Deutschlands jäh abgebrochen.

STEGMANN aber verzagte nicht. Sein Kapital an Vertrauen und Sympathie war groß in Barcelona. So konnte er nach zwei Jahren zusammen mit einigen anderen Kollegen unter allergrößten Schwierigkeiten auf privater Basis eine kleine

deutsche Schule gründen. Sie wurde zusammen mit einer anderen Schulgruppe der Ausgangspunkt für die jetzige Deutsche Schule in Barcelona.

1952 kehrte er nach Deutschland zurück. Zwei Jahre später berief man ihn als Oberschulrat an die Regierung in Detmold. Am 1. März 1971 trat er in den wohlverdienten Ruhestand.

Das Bild unseres Jubilars wäre nicht vollständig, wenn wir nicht seiner Zielrichtungen gedächten, die weit über das Schulische hinausgreifen und doch wieder der Schule zugute kommen. Seine Bemühungen galten stets der Verständigung und Zusammenarbeit zwischen den Völkern. Die Einladung und Betreuung ausländischer Pädagogen in seinem Regierungsbezirk Detmold ist für ihn selbstverständlich. Ein weiteres Anliegen ist ihm die politische Bildung und Erziehung mit dem Ziele der Pflege des demokratischen Staatsbewußtseins und der internationalen Zusammenarbeit. Sichtbaren Ausdruck findet dieses Bemühen im deutschen Studienwerk in Vlotho, dessen erster Vorsitzender er seit 1959 ist.

Schließlich huldigte er seinem Herzenswunsch: der musischen Bildung und Musikpflege. Selbst ein hervorragender Pianist, konzertierte er schon in den USA, in Bolivien und Spanien und förderte durch Einführungen und Erläuterungen das musikalische Verständnis seiner Zuhörer. Er ist Mitbegründer und Vorstandsmitglied des Jugendmusikwerkes in Detmold, Vorstandsmitglied der Gesellschaft der Freunde und Förderer der nordwestdeutschen Musikakademie Detmold, ferner Mitbegründer des Musischen Gymnasiums seiner neuen Heimatstadt.

Es ist erstaunlich, daß Eckhard STEGMANN neben dieser umfassenden Tätigkeit noch die Zeit fand, dem Verband deutscher Lehrer im Ausland zu dienen. Die Auslandsschule ist ihm eine Angelegenheit des Herzens. Seit 1963 leitete

er die Geschicke des Verbandes mit. Hingebungsvoll nahm er sich der pädagogischen Fragen der Auslandsschularbeit an und war mit Beharrlichkeit bemüht, bei den heimatischen Schulaufsichtsbehörden das Verständnis für die Aufgaben der Auslandsschulen und ihrer Lehrer zu vertiefen. Seine Bemühungen galten auch den Bewerbern für den Auslandsschuldienst. So schuf er die Einrichtung von Schulungstagungen des Verbandes unter der Schirmherrschaft des Landesinstituts für schulpädagogische Bildung, Düsseldorf. Auf diesen Tagungen wurden interessierte Inlandslehrer bekannt gemacht mit den Problemen der Auslandsschularbeit, die von ehemaligen und aktiven Auslandslehrern mit Vertretern der Schulabteilung des Auswärtigen Amtes, des Auslandsschulausschusses der KMK und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen diskutiert wurden.

Im Jahre 1971 übernahm Eckhard STEGMANN das Amt des 1. Vorsitzenden des VdLIA und legte es 1973 in jüngere Hände.

Seine Arbeit für das Auslandsschulwesen und seine völkerverbindende Tätigkeit nach seiner Rückkehr in den Heimatschuldienst fand durch die Verleihung des Bundesverdienstkreuzes ihre offizielle Anerkennung.

Der Verband dankt ihm darüber hinaus für seine selbstverständliche und vertrauensvolle Mitarbeit im Vorstand, die stets im Geiste einer guten Kameradschaft und freimütigen Begegnung stattfand.

Zum 70. Geburtstag alles Gute und noch viele Jahre erfolgreicher Arbeit im Privaten wie auch für die Auslandsschule!

Max Johs

Geburtstagsgruß — ganz persönlich

Eckhard STEGMANN'S Verdienste wurden schon in Herrn Dr. JOHS Laudatio gewürdigt. Dieser Gruß zu seinem 70. Geburtstag soll sich daher auf persönliche Erinnerungen beschränken, die sich auf jahrelange gemeinsame Tätigkeit in Barcelona gründen. Er war mein Direktor, war 1947 mit Erich REHNELT und mir Gründer der neuen D. S. „La Salud“, und schließlich war er der Lehrer meiner Kinder.

Gehen wir der Reihe nach. Im Herbst 1943 war ich nach langer Nachtfahrt in Barcelona angekommen. Schon vom Bahnhof aus meldete ich mich bei meinem neuen Chef. „Bitte, kommen Sie sogleich in die Schule, wir möchten Sie sofort begrüßen“, sagte er. Das war freundlich gemeint. Doch ich machte Ausflüchte: „Ich bin unrasiert und fern der Heimat.“ Da klang mir ein herzhaftes Lachen entgegen. Ein Schulleiter, der lachen kann, war mein erster Eindruck. Eine weitere angenehme Überraschung erfolgte in der Schule: Er zog seinen Stuhl hinter dem Schreibtisch hervor und setzte sich zu mir vor den Schreibtisch. Soviel Höflichkeit hatte ich noch nie bei einem Schulleiter erlebt. Bei STEGMANN war sie naturgebunden, und so war er der liebenswürdigste Schulleiter, den ich je hatte.

Die D. S. in Barcelona wurde 1945 auf Druck der Alliierten geschlossen und beschlagnahmt. Eckhard STEGMANN, Erich REHNELT und ich trugen uns bald mit dem Gedanken, eine neue deutsche Schule an anderer Stelle wieder ins Leben zu rufen. Wir haben uns damals den Kopf zerbrochen an den Überlegungen: Was wollen die Alliierten, wollen sie nur das deutsche Eigentum in ihren Besitz bringen oder wollen sie grundsätzlich eine deutsche Schule hier nicht mehr dulden, wie stellt sich die spanische Behörde zur Neugründung einer deutschen Schule, wird sie ihr die Genehmigung erteilen, und wie stellt sich der Herr Bischof dazu, der einen Religionslehrer abordnen müßte? Wir waren zudem alle drei nicht katholisch, was nur zur Erschwerung des Ganzen beitragen konnte.

Es hatte sich günstig zusammengefunden: Erich REHNELT hatte einen Geldgeber, der uns das Vertrauen schenkte und uns zu unserm eigenen Gelde den Betrag vorstreckte, um ein großes Gebäude als Schule einzurichten. Ich hatte eine herrliche Villa an der Hand, auf einem Hügel unter hohen Pinien am Stadtrand gelegen. Eckhard STEGMANN brachte sein Prestige mit als ehemaliger Direktor der Deutschen Schule und seinen Hauslehrer Francisco JIMENEZ, einen spanischen Lizienten, der der Direktor unserer neuen Schule sein sollte. Noch aber war eine andere Hürde zu nehmen: der Hausbesitzer, ein spanischer Arzt, der sichere und pünktlich zahlende Mieter haben wollte. Es war Eckhard STEGMANN, der damals das

Wort nahm, und mit der Form des absoluten spanischen Futurs begann: „No fracasaremos“ und so überzeugend argumentierte, daß wir die Villa bekamen. STEGMANN wurde auf La Salud der Lehrer meiner Kinder. Über die Art wie er als Pädagoge tätig und erfolgreich war, lasse ich meine Älteste berichten: „Wir hatten heute bei Herrn St. „Le Corbeau et le Renard“. Das war lustig. Jorge mußte sich auf den Tisch setzen und war der Corbeau. Herr St. steckte ihm ein Lineal zwischen die Zähne. Das war der Käse. Auf allen Vieren kroch Peter, der Renard, zwischen den Bänken hervor, listig nach dem Käse blickend. Und dann fiel der Käse herunter. Peter wollte ihn mit der Hand in den Mund stecken. ‚Gilt nicht‘, sagte Herr St., ‚der Fuchs hat ihn auch nicht mit der Pfote ins Maul gesteckt.‘ Peter mußte es so lange mit dem Mund probieren, bis es endlich geglückt war. Wir haben geschrien vor Vergnügen.“ Und nochmal meine Älteste, anfangs ein verlorener Fall in Mathematik: „Herr St. erklärt alles wie ein Vater und so lange, bis es auch der Letzte verstanden hat.“ So begriff auch sie Mathematik, fand Freude daran und behielt sie und schrieb ihre Abiturarbeit mit einer Eins.

Ich habe La Salud nicht anders in Erinnerung, als daß immer irgendwo in der Schule gesungen oder geflütet oder draußen unter den Pinien zum Akkordeon Volkstanz geübt wurde. Das war STEGMANNs Gattin, Frau Nele, unter deren Leitung alles musisch durchflutet wurde und eine gelöste und fröhliche Atmosphäre entstand.

Eckhard STEGMANN vollendete am 11. Februar sein 70. Lebensjahr. Möge ihm an der Seite seiner Gattin das noch lange erhalten bleiben, was ihn immer auszeichnete: Elastizität, klare Sicht des Geistes und warme Menschlichkeit.

Hermann HARTMANN

Neue ANSCHRIFT DES SCHATZMEISTERS:

**Siegfried NENTWIG, Eibenstr. 18
2901 Friedrichsfehn-Wildenloh**

Bundesverdienstkreuz 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 Deutschland, Herr Prof. Dr. Fritz 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 Kirchenrates 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.

Neue Mitglieder

Werner BECHTEL, RLZA, Bannwaldallee 90,
7500 Karlsruhe
Hubert BENING, StR, Deutsche Schule, Lima
Rainer EBERS, StD Deutsche Schule Kairo
Peter FOCK, OStR, Deutsche Schule Mexiko
Gerd GEISLER, L, Heinrichstr. 17,
3012 Langenhagen 5
Helmut GRAFF, OStR, Deutsche Schule
Valencia
Gerhard GRÖBLINGHOFF, VL, Deutsche Schule
Kairo
Helmut HOFFMANN, OStR, Deutsche Schule
Mailand
Uwe KAGEL, OStR, Deutsche Schule Mailand
Sigrid KLEMM, L, Ziegeleistr. 15,
2 Oststeinbeck 2
Hermann LEHRKE, OStR, Herderweg 12,
492 Lemgo
Wolfram LIETZ, OStR, Instituto Ballester,
Buenos Aires
Dierk MEYER, RL, Deutsche Schule Lima
Gerhard MOHR, L, Kabul, Afghanistan
Irma OBERST, Dipl.-Sportlehr. Paulinenstr. 38,
493 Detmold
Doris REIN, L, Geisbergstr. 42, 5 Köln 41
Gisela RIGGERT, OStRn, Deutsche Schule Lima

Lydia SCHNEPF, HL, Gehrtsstr. 8,
4 Düsseldorf 1
Gerd SZYMCAK, RL, Iserlohner Str. 57,
4 Düsseldorf
Andrea VIERHAUS, Deutsche Schule Mexiko
Wilfried WEHMEIER, StD, Deutsche Schule
Lima
Eckart WOSSIDLO, OStR, Deutsche Schule
Kairo
Wilfried SCHUNKE, Hamberger Str.
2841 Südlohne

Volker SPANG, StR, Wünsdorfer Str. 24,
1000 Berlin 49
Monika SPEISER, Deutsche Schule Surce,
Bolivien, Casilla 240
Helmut TEWS, Teheran/Iran, c/o Lar Tunnel
Consortium POB 11-1698
Karl-Heinz TREUSCH, Hauptstr. 1,
6948 Waldmichelbach, Ortsteil O.-Schön
Dorothea WITTMANN, geb. Münz, Ruhrstr. 213,
4640 Bochum-Wattenscheid
Dr. Friedhelm ZWICKLER, Europaschule
Varese/Italien

Neue Obleute

Helmut GROLL, Colegio Aleman, Casilla 71-C,
Concepcion/Chile
Eckehart KNOP, Deutsche Schule Barcelona

Anschriftenänderungen

Günter ASTFALK, OStR, Beethovenstr. 38,
7444 Beuren
Johanna BAUM, Kopernikusstr. 68, 4 Düsseldorf
Volker BLÜMEL, RL, Blumenstr. 27,
513 Geilenkirchen
Dr. Otmar BROMBIERSTAUDL, Schillerstr. 51,
8230 Bad Reichenhall
Eckart BÜLOW, Sternwaldstr. 33,
78 Freiburg i. Brsg.
Reinhard FISCHER, Im Grund 7,
8702 Oberdürrbach
Dr. Josef FÖRG, OStD, Floigerweg 6,
8160 Miesbach
Nikolaus HAPPEL, Srierstädter Str. 31,
6380 Bad Homburg
Margrit HILBERER, L, Offenbacher
Landstr. 497 A, 6 Frankfurt
Heinrich HOFMANN, Schulleiter, Deutsche
Schule Bogotá
Rainer JÜNEMANN, Römerstr. 49, 4358 Haltern
Dora LÜCK, Donnerstedter Weg 39,
2800 Bremen 61
Dr. J. MENKE, OStR, Marie-Jucharz-Str. 11,
5000 Köln 80
Heinz-Jürgen MOCHE, Deutsche Schule Mailand
Dr. Martin MÜHMELT, Schulleiter, Deutsche
Schule Lissabon
Hans MÜLLER, Brandmoor 3, 3008 Garbsen
Hans NAMBERGER, L, Grenzlandstr. 8,
8231 Weißbach
H. NIEMEYER, Händelstr. 4, 4930 Detmold
Joachim RÜFFLER, Warendorfer Str. 10,
5000 Köln 91

Neu in der ZfA:

OStR Karl-Heinz BIELER, Jahrgang 1935,
ist neu in der ZfA, Fachbereich Didaktik
und Methodik (Deutsch als Fremdsprache),
Referat VI, 6. — Kollege BIELER ist
abgeordnet, kommt aus Hessen, war 1966
bis 1973 in Thessaloniki. Seine wichtigs-
ten Arbeitsgebiete:

1. Leiter der Kommission für das Sprachdiplom II
2. Vorbereitung der Künftigen (also Valencia und Gummersbach)
3. Texte für die Sekundarstufe II, d. h. nach Vorwärts, 5. Teil.

Der Verband wünscht dem Nachfolger
von Dr. ULLMANN Erfolg und gleiche
Akkribie.

Zusammenarbeit mit dem VDA

In mehreren Gesprächen mit den Herren
Dipl.-Ing. HEITKAMP und Dr. ASCHEN-
AUER sind die Möglichkeiten einer Zu-
sammenarbeit unseres Verbandes mit dem
Verein für deutsche Kulturbeziehungen im
Ausland (VDA) erörtert worden. Der VDA,
der Mitglieder in allen Teilen der Welt
aufweist, verfügt über ein eigenes Mit-
teilungsblatt (Globus), das viermal im Jahr
erscheint. In bestimmten Teilbereichen,
wie dem Schüleraustausch oder der ma-
teriellen Unterstützung deutscher Aus-
landsschulen, wird ein Zusammenwirken
angestrebt. Der Auslandslehrerverband
wird in Zukunft im Verwaltungsrat des
VDA vertreten sein.

SCHERER

Viele Fernsehantennen zeigen nach Deutschland

In Jütland, wo die deutschen Fernsehsender am besten empfangen werden, regelt Angebot und Nachfrage die Sprache. Dabei ist weder von einem „Kulturkampf“ noch von einer Verdeutschung die Rede. Es ist bemerkenswert, wie einhellig dänische Antennen auf den Empfang deutscher Stationen eingestellt sind. ARD- und ZdF-Programme werden wegen ihrer Vielseitigkeit, ihrer technischen und thematischen Qualität gelobt.

Durchschnittlich sehen dänische Fernsehteilnehmer 4 Stunden lang deutsche Programme. Daraus ergibt sich auch für die Jugend die Notwendigkeit, Deutsch zu lernen. Kleinere Kinder tun dies mit Hilfe der „Sesamstraße“; ältere freuen sich darüber, angloamerikanische Folgen synchronisiert sehen zu können. Sie sind dadurch dem Zwang enthoben, die dänischen Untertitel schnell zu lesen; denn in Dänemark werden die Streifen original ausgestrahlt. Colombo spricht deutsch — und damit viele dänische Zuschauer mehr an als der eigene Bildschirm.

Die Aneignung der deutschen Sprache über das Fernsehen erfolgt parallel mit der Abschaffung des obligatorischen Deutschunterrichts dänischer Schulen. Deutsch ist mit Beginn des neuen Schuljahres zu einem Wahlfach geworden. Es gehört nicht mehr zu den bestgehaßten Pflichtfächern. Die Begünstigung des Englischen als der obligatorischen Fremdsprache brachte dem Unterrichtsminister Proteste der am Deutschunterricht besonders interessierten Kreise und Verbände ein, deren Argumente allerdings nicht so schwerwiegend erachtet wurden.

Mit der Umwandlung von Deutsch vom Qual- zum Wahlfach ist nicht auszuschließen, daß die Lernbereitschaft vieler Schüler wesentlich zunehmen wird.

Kieler Nachrichten vom 30. 9. 1975

Zweisprachige Züge an Gymnasien

Seit einiger Zeit gibt es in einer Reihe von Ländern der Bundesrepublik Deutschland Gymnasien mit zweisprachigen Zügen. In diesen zweisprachigen Zügen wird ein Teil auch des Fachunterrichtes (z. B. Erdkunde oder Geschichte) in einer Fremdsprache — Englisch oder Französisch — unterrichtet, und zwar nach Möglichkeit von Lehrern, deren Muttersprache die betreffende Fremdsprache ist. Vor Beginn des Fachunterrichtes in der Fremdsprache, der in der zweiten Hälfte der Klasse 7 oder mit der Klasse 8 einsetzt, erhalten die Schüler, deren Eltern sich für den Besuch des zweisprachigen Zuges entscheiden und die dafür geeignet erscheinen, verstärkten fremdsprachlichen Unterricht (in Englisch bzw. Französisch) in den Klassen 5—7. Das Sekretariat der Kultusministerkonferenz hat über die insgesamt rund 30 Gymnasien mit fremdsprachigen Zügen eine Liste zusammengestellt.

(Mitteilungen und Informationen der KMK)

Hinweise für Schulleiter und stellv. Schulleiter bei Rückkehr nach NRW

1. Eine unterwertige Beschäftigung auf Dauer ist nicht möglich.
2. Die Behörde muß den Beamten entsprechend seinem Amt einsetzen.
3. Der Beamte muß sich also versetzen lassen!
4. Weigert sich der Beamte, wird er entsprechend niedriger eingestuft und kann in der Stellung bleiben.
5. Der Beamte verliert nicht, ist er mit einer möglichen Versetzung einverstanden, seine (höheren) Bezüge.

Private Kulturarbeit im Sinne der Schlußakte von Helsinki (KSZE)

Nahezu unbeachtet von der breiten Öffentlichkeit hat in Königswinter am Rhein eine der interessantesten und aktivsten privaten Kulturinstitutionen der Bundesrepublik ihren Sitz: der Verlag für Sprachmethodik. Er verdankt seine Existenz der Initiative des Sprachmethodikers, Autors und Verlegers Hermann KESSLER. Die Verlagsproduktion ist straff auf ein einziges Ziel ausgerichtet: auf ein vielfach gegliedertes Multimedienwerk, d. h. auf ein System von Büchern und Lehrmitteln für alle, die Deutsch als Fremdsprache erlernen. Es erscheint unter dem Titel „Deutsch für Ausländer“ und enthält die Ernte jahrzehntelanger Bemühungen um die deutsche Sprache. Genauer gesagt: mit ihm können echte Anfänger aus aller Welt, wenn sie die Techniken des Lesens und Schreibens in ihrer Muttersprache beherrschen, überraschend schnell und gründlich die deutsche Sprache erlernen.

Der Verlag liefert das Unterrichtswerk „Deutsch für Ausländer“ in nicht weniger als 119 Länder der Erde. Im Grundstock besteht es aus zwei Lehrbüchern für Anfänger und Fortgeschrittene und einer Deutschlandkunde, die das zusammenhängende deutsche Sprach- und Kulturgebiet im Herzen Europas behandelt. Die Deutschlandkunde wird ergänzt durch Texte zeitgenössischer Schriftsteller, u. a. von Ingeborg BACHMANN über DÜRRENMATT, ENZENSBERGER, GRASS, HANDKE, WALSER bis zu Wolf BIERMANN und Christa WOLF (Gesamtauflage über 2 Millionen). Hinzu kommen große farbige Schautafeln und Wandbilder sowie Kleinbildkarten als visuelle Hilfen zur einsprachigen Verständigung im Anfängerunterricht, ferner Ton- und Sprachlaborbänder als akustische Unterrichtshilfen auf der Grund-, Mittel- und Oberstufe. Die Arbeitsweise der Methode und den Gebrauch der Lehrmittel erläutern ein methodisches Lehrerheft und Lehrerinformationen in Zeitschriftenform.

Nach 100 bis 120 Stunden, so lautet eine der Thesen KESSLERs, kann jeder durch-

schnittlich begabte Anfänger so viel gelernt haben, daß er in seinem Kopf über ein deutsches „Sprechzentrum“ verfügt, das mit allen wichtigen Sprachstrukturen computergerecht programmiert ist und zum normgerechten Gebrauch des deutschen Grundwortschatzes befähigt. Es gibt dem Lernenden sowohl eine solide Grundlage für jede Art des Studiums der deutschen Sprache als auch die Möglichkeit der selbständigen Weiterbildung, um Gespräche aller Art zu führen, deutsche Zeitungen zu lesen und Fernsehsendungen zu verfolgen.

Mit dieser These will KESSLER die Legende widerlegen, Deutsch sei besonders schwer zu lehren und nur mühsam zu erlernen. Er will beweisen, daß die deutsche Sprache leichter und schneller zu lehren und zu lernen ist, als es heute in der Regel geschieht, und zeigen, daß der gezielte Einsatz von wenigen visuellen und akustischen Hilfen wirkungsvoller ist, als das oft empfohlene Übermaß technischer Apparaturen.

Fragt man nach der Ursache für die weltweit nachweisbaren Erfolge, so entdeckt man ein höchst eigenwilliges Lehrverfahren, das aus der Elementarmethode Pestalozzis entwickelt wurde. Es arbeitet mit den tausend gebräuchlichsten Wörtern der deutschen Sprache und stützt sich auf das Struktursystem der deutschen Bestimmungsfragen, das die deutsche Sprache im Laufe ihrer Entwicklung ausgebildet hat, um jeder Sprechsituation gewachsen zu sein.

Diese einsprachige, sprechintensive und audiovisuelle Unterrichtsmethode der deutschen Sprache ist nicht ohne weiteres auf andere Sprachen zu übertragen. Mit ihr aber kann jeder deutschkundige Lehrer, unter Einsatz der verfügbaren Hilfsmittel, einem einzelnen Lernenden oder einer Gruppe verschiedensprachiger Schüler und Erwachsener Deutsch beibringen, ohne auch nur ein einziges Wort von ihrer Muttersprache zu gebrauchen

und zu verstehen. Gestützt auf ein modernes audiovisuelles Instrumentarium ist die Unterrichtssprache Deutsch. Ohne Fremdsprache wird jedes Wort des Lehrers verstanden und jede sprachliche Struktur so eingeführt, daß sie klar erfaßt und normgerecht gebraucht wird.

In der Sowjetunion, wo gegenwärtig etwa 14 Millionen Deutsch lernen, hat der Akademieprofessor I. LEVIN aus Leningrad KESSLERs „Deutsch für Ausländer“ jetzt auch für den Gebrauch in sozialistischen Ländern bearbeitet. Die Moskauer „Literaturnaja Gaseta“ hat kürzlich ebenso wie der „Verband Kanadischer Deutschlehrer an Universitäten“ in die Diskussion über die besten Methoden des Fremdsprachunterrichts eingegriffen und vorgeschlagen, den Streit der Worte durch Taten zu beenden. Demnächst soll in Moskau eine Gruppe von Anfängern, die kein Wort Deutsch verstehen, sowohl nach KESSLERs Methode „Deutsch für Ausländer“ als auch nach anderen, konkurrierenden Methoden jeweils 100 Stunden unterrichtet werden. Anschließend ist eine wissenschaftliche Auswertung des Textes vorgesehen.

Übrigens haben gleich nach dem 2. Weltkrieg mehr als 20 000 amerikanische Soldaten, Offiziere und Zivilisten an den von Hermann KESSLER eingerichteten Sprachkursen der VII. Amerikanischen Armee in Deutschland teilgenommen. Seitdem fand das Unterrichtswerk über die Sprachschule der Armee an vielen zivilen Unterrichtsstätten in den USA Eingang und beeinflusste maßgeblich die methodische Entwicklung in den 50er Jahren.

Hermann KESSLER war als Sprachlektor u. a. im Auftrag des Auswärtigen Amtes und des Goethe-Instituts jahrzehntelang in Ägypten, Griechenland und Frankreich tätig. 1943 schrieb er sein erstes Sprachlehrbuch, das vom Goethe-Institut der Deutschen Akademie herausgegeben und erprobt wurde. Nach dem Kriege war er als Sprachlehrexperte der Amerikanischen Armee in Österreich und in der Bundesrepublik zugeteilt. 1953 gründete er seinen eigenen Verlag, in dem 1970 auch eine inzwischen neu aufgelegte Publikation über die Probleme der „Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen“ von Herbert R. KOCH erschienen ist.

Im Treppenhaus des Verlages findet man an den Wänden Briefumschläge aus aller Welt, im Gästebuch Namen und Adressen in vielen Sprachen und Schriftzügen, vorwiegend von Germanisten, Linguisten und Sprachlehrern. In Zusammenarbeit mit ihnen bildet der Verlag eine private Kulturinstitution, wie sie die Konferenz von Helsinki (KSZE) fordert, nachdem sie in der Schlußakte klarstellt, daß der Staat nach nunmehr gemeinsamer Auffassung der 35 Staaten kein Monopol auf den Kulturaustausch besitzt.

Ausdrücklich werden im Protokoll von Helsinki neben der staatlichen Zusammenarbeit im Rahmen von Regierungsabkommen und neben der Arbeit der halbstaatlichen Mittlerorganisationen die unmittelbare Zusammenarbeit nichtstaatlicher Organisationen und einzelner Bürger im Bereich der Kultur, Bildung und Wissenschaft sowie der Erfahrungsaustausch über Unterrichtsmethoden und Ergebnisse von pädagogischen Experimenten als förderungswürdig bezeichnet. Damit wird eine Arbeit sanktioniert, die bisher kaum beachtet und gewürdigt wurde. Unter oft schwierigen Verhältnissen hat die private Initiative seit langer Zeit die gegenwärtigen Möglichkeiten der politischen Zusammenarbeit vorbereitet. Sie kann auch in Zukunft Arbeitsmöglichkeiten ausnutzen, die staatlichen Institutionen und halbamtlichen Mittlerorganisationen mit oder ohne Kulturvertrag nicht offenstehen.

Empfänger(innen) von Ausgleichszulagen

1. Aufgrund des Einkommensteuergesetzes in der Fassung des Einkommensteuereiformgesetzes vom 5. August 1974 (Bundesgesetzblatt 1974 Teil I S. 2165) ergibt sich ab 1. Januar 1976 für die lohnsteuerliche Behandlung der an Sie zu zahlenden Ausgleichszulagen die nachstehende Rechtslage:

Die Ausgleichszulagen unterliegen der beschränkten Steuerpflicht gem. § 1 Abs. 3 in Verbindung mit § 49 Abs. 1 Nr. 4 des Einkommensteuergesetzes, da sie aus einer inländischen öffentlichen Kasse ge-

zahlt werden. Für 1975 haben sich die Lohnsteuerreferenten Bund/Länder aus Billigkeitsgründen damit einverstanden erklärt, daß die Ausgleichszulagen wie bisher als steuerfreier Werbekostenersatz behandelt werden. Ab 1976 ist nunmehr der Teil der Ausgleichszulage, den Sie bei einer Beschäftigung am Sitz der öffentlichen Kasse erhalten würden („fiktives Inlandsgehalt“), der Lohnsteuer zu unterwerfen. Der darüber hinausgehende Betrag kann weiterhin als steuerfreier Werbekostenersatz behandelt werden.

2. Die Umstellung zum 1. Januar 1976 wurde maschinell durchgeführt. Es wurden Ihre Bezüge in einen steuerpflichtigen Teil (Felder 3 bis 7 der Gehaltsbescheinigung) und einen steuerfreien Teil (Feld 12 der Gehaltsbescheinigung) aufgeteilt. Ihre bisherige Ausgleichszulage mußte rechnerisch um den nach Abzug der Lohnsteuer verbleibenden Betrag an steuerpflichtigen Bezügen vermindert werden. Wenn keine weiteren Änderungen eingetreten sind, muß der Auszahlungsbetrag mit dem Betrag übereinstimmen, den Sie bisher laufend monatlich erhalten haben.

3. Für die Durchführung des Lohnsteuerabzugs wurde maschinell die für Sie nach § 39 Abs. 1 des Einkommensteuergesetzes maßgebende Steuerklasse ermittelt. Die sich ergebende Steuerklasse kann in Einzelfällen nicht richtig sein; es wird noch eine Überprüfung durchgeführt werden. Einteilung der Steuerklassen:

I = Unverheiratete Arbeitnehmer, soweit sie nicht in die Steuerklasse II gehören.

II = Unverheiratete Arbeitnehmer, die vor Beginn des Kalenderjahres das 49. Lebensjahr vollendet haben oder bei denen mindestens ein Kind (§ 32 Abs. 4—7 Einkommensteuergesetz) zu berücksichtigen ist.

Verheiratete Arbeitnehmer.

Das Betriebsstättenfinanzamt Bonn-Außenstadt stellt auf Ihren Antrag eine Bescheinigung über die maßgebende Steuerklasse und Zahl der Kinder aus. Aufgrund der nach Abschnitt 92 Abs. 7 der Lohnsteuer-Richtlinien gegebenen Möglichkeit wird — um Ihnen Arbeit zu ersparen — der Antrag von hier in Ihrem Namen gestellt werden. Es bleibt Ihnen

jedoch unbenommen, einen eigenen Antrag zu stellen, wenn Sie mit der vorgenommenen Einreihung in die Steuerklassen oder mit der berücksichtigten Zahl der Kinder nicht einverstanden sind. Wollen Sie, daß vor Vornahme des Steuerbezugs Freibeträge (z. B. Werbungskosten oder Sonderausgaben) vom Arbeitslohn abgezogen werden, müssen Sie einen Antrag auf Ausstellung einer entsprechenden Bescheinigung beim Betriebsstättenfinanzamt Bonn-Außenstadt stellen.

Bitte übersenden Sie, damit Fehlleitungen vermieden werden, *grundsätzlich* mir Ihren Antrag auf Ausstellung einer der vorgenannten Bescheinigungen zur Weiterleitung an das Betriebsstättenfinanzamt Bonn-Außenstadt. Dem Antrag müssen die entsprechenden Beweisunterlagen beigelegt sein.

4. Bei den Zahlungen nach erfolgter Umstellung bleibt die Neufestsetzung aufgrund neuer Richtlinien vorbehalten.

Bundesamt für Finanzen
— Bundesbesoldungsstelle —
5300 Bonn-Beuel

Besteuerung

Leider ist noch nichts wirklich Endgültiges festzuhalten, so daß wir uns auf die im Moment klaren Grundsätze zu den Richtlinien beschränken müssen:

1. Ab 1. 1. 1976 wird besteuert! Grundsätzliches enthält das versandte Merkblatt (siehe oben).

2. Angestellte, also z. B. Kindergärtnerinnen, erst ab 1. 2. 1976, jedoch wird rückwirkend der Monat Januar nachträglich mitversteuert.

3. Es werden nur Inlandsbezüge versteuert.

4. In der Höhe der Zahlungen macht sich die Versteuerung zunächst *nicht* bemerkbar!

5. Richtlinien sind im ersten Entwurf fertig. Die Grundlage stammt aus dem Besoldungsgesetz mit Berücksichtigung der speziellen Lage des Auslandslehrers.

6. Die Berechnung der Ausgleichszulage soll dem Berechnungsschema der Auslandsbesoldung nach dem neuen Gesetz angeglichen werden.

7. Entsprechend sind Lehrer beschränkt steuerpflichtig, d. h. sie werden auch als Verheiratete nach Gruppe II eingestuft, Unverheiratete nach Gruppe I. (Auslandsbeamte, verheiratet, sind anders eingestuft!)

8. Über ein Mehr oder Weniger an Bezügen des einzelnen ist im Moment keine Aussage möglich.

Die ZfA hat zugesagt, daß sie sofort und ohne Umstände den Verband benachrichtigen wird, sobald Klarheit herrscht und sobald die endgültigen Richtlinien erstellt sind!

Sechste Weiterbildungstagung für Auslandslehrer der GEW

In Oldenburg fand die sechste Weiterbildungstagung für Auslandslehrer der GEW, veranstaltet von der Arbeitsgruppe Auslandslehrer (AGAL) in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Landesverband Niedersachsen, in Verbindung mit der Forschungsstelle für Auslandsschulwesen (FO) in der Universität Oldenburg i. O. vom 29. 11. 1975 bis 30. 11. 1975 statt.

Der Teilnehmerkreis umfaßte rund 40 Teilnehmer. Er setzte sich zusammen aus Kollegen, die im Ausland gewesen waren, Kollegen, die an einem Auslandsaufenthalt interessiert sind, und Angehörigen des Lehrkörpers der Universität Oldenburg, insbesondere der Forschungsstelle.

Für die ehemaligen Auslandslehrer waren die kritischen Beiträge der Referenten allemal interessant. Recht zufrieden waren auch die an einem Auslandsaufenthalt interessierten Kollegen, nachdem Herr Schiering, Sachbearbeiter für Auslandslehrer, sie mit Ratschlägen, Hinweisen und Material versehen hatte.

Die Redaktion MMM wird Beiträge dieser 6. Weiterbildungstagung der GEW in einem der nächsten Hefte zum Abdruck bringen und zur Diskussion stellen.

(Nentwig)

Information des Pressereferats

Bei einem Gespräch mit Herrn Ministerialrat DIEHL (KM-NRW), dem Vertreter Nordrhein-Westfalens im Ascha, wurden folgende Fragen angeschnitten:

1. Die Bundesländer bedienen sich in zunehmendem Maße EDV-gesteuerter Verfahren, um eine gleichmäßige Versorgung der Schulen mit Lehrkräften zu garantieren. Für NRW konnte Herr DIEHL versichern, daß zurückkehrende Auslandslehrer im allgemeinen nicht durch dieses Verfahren laufen, das nur für Versetzungen und Neueinstellungen angewandt wird. Der Auslandslehrer kann Wünsche äußern, die im Rahmen des Möglichen berücksichtigt werden. Er behält auf jeden Fall seinen Anspruch auf Wiederbeschäftigung, muß aber u. U. eine vorübergehende Ausweichstelle in Kauf nehmen. Schwierigkeiten ergeben sich bei der Wiedereinstellung von Funktionsstelleninhabern, u. a. wegen der Mitbestimmung der politischen Gremien, der Planstellensituation etc.

2. Eine Beförderung im Auslandsschuldienst ist nach wie vor möglich, angenommen in einigen Bundesländern. Sie wird aber in zunehmendem Maße schwieriger wegen des eingeeengten Stellenplanes und der finanziellen Folgen.

Die neue Einstufung der Lehrer nach dem 2. BesVNG gilt auch für die Auslandsschulen, wie z. B. die Schülermeßzahlen für die Einrichtung von Funktionsstellen und die Besoldung. Der Ascha wird sich in Kürze mit den Konsequenzen für das Auslandsschulwesen befassen.

3. Wenn Kollegen nach dem 2. Staatsexamen keine Anstellung bekommen, ist eine private Vermittlung in den Auslandsschuldienst möglich. Ein privater Dienstvertrag muß dann mit dem Schulverein direkt geschlossen werden. Ein doppeltes Risiko besteht allerdings darin, daß der unter diesen Umständen hinausgehende Lehrer kein Beamter ist und daß bei einer Rückkehr ins Inland die Chancen auf Anstellung, falls Planstellen frei sind, auch von den jeweiligen Bestimmungen über Altersgrenzen beeinflußt werden. Darüber sollte jeder Interessent sich bei seinen Aufsichtsbehörden erkundigen.

KLITZING

Umfrage betr. Vertrauens- oder Personalräten

Wir wären dankbar, wenn die Vertrauensräte der einzelnen deutschen Auslandsschulen die folgenden Fragen beantworten würden. Sollte kein Vertrauens- bzw. Personalrat bestehen, bitten wir einen vermittelten Kollegen, die letzte Frage zu beantworten.

Rücksendung an: Herbert Scherer, 8571 Neudorf 124

Name der Schule:

Vorsitzender des Vertrauensrates:

Aus wieviel Mitgliedern besteht der Vertrauensrat? (Aufschlüsselung nach vermittelten und Ortskräften):

Welche Probleme ergeben sich bei der Wahrnehmung der Aufgaben mit dem Schulleiter?

mit dem Schulverein?

mit dem Kollegium?

Wird der Vertrauensrat bei seiner Arbeit behindert? Durch wen? In welchen Fällen?

Welche Verbesserung halten Sie für nötig?

Sollte kein Vertrauens- bzw. Personalrat bestehen:

Aus welchen Gründen wurde an Ihrer Schule keine solche Einrichtung gebildet?

.....
(zusätzlich Name in Blockschrift)

.....
(Unterschrift)



VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

BEITRITTSERKLÄRUNG

(bitte nur mit Schreibmaschine oder in Blockschrift ausfüllen)

Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum **Verband deutscher Lehrer im Ausland** ab 1. Januar 19..... (nur volle Kalenderjahre)

Ich bin

- | | |
|--|-----------------|
| ☐ Auslandslehrer | Beitrag 80,— DM |
| ☐ Inlandslehrer, Pensionär | Beitrag 40,— DM |
| ☐ Student, Ortskraft,
Empfänger von Versorgungsbezügen | Beitrag 20,— DM |

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Name: **Vorname:**

Berufsbezeichnung:

Tag der Geburt: **Geburtsort:**

Heimatanschrift (Inland):

Auslandsanschrift:

Frühere Auslandstätigkeit (wann und wo):

Dienstantritt im Ausland:

....., den 19.....

.....
(Unterschrift)

Wir möchten Sie dringend bitten, uns die umseitige Erklärung über die Beitragsabbuchung von Ihrem Konto (für Sie kostenfrei) auszufüllen und zu unterschreiben. Falls Sie am Abbuchungsverfahren nicht teilnehmen wollen, so erteilen Sie Ihrer Bank einen Dauerauftrag zum 1. 1. eines jeden Jahres über den für Sie zutreffenden Beitragssatz.

Unsere Konten: Postscheckkonto München, Konto Nr. 1772 88-805;
Dresdner Bank Bonn, Konto Nr. 2 246 272 (BLZ 370 800 40)

An den Verband deutscher Lehrer im Ausland — Vorstand —
Schatzmeister: Siegfried NENTWIG, Eibenstr. 18, 2901 Friedrichsfehn-Wildenloh

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

ABBUCHUNGSERMÄCHTIGUNG

Ich bin damit einverstanden, daß der von mir zu entrichtende Jahresbeitrag für den **Verband deutscher Lehrer im Ausland** in der jeweils für das betreffende Kalenderjahr für mich geltenden Höhe durch Abbuchung im Einziehungsverfahren von meinem

Postscheckkonto:
(Ort, Kontonummer)

Bankkonto / Sparkassenkonto:
(Name der Bank / Sparkasse, Ort, Kontonummer)

Bankleitzahl: beglichen wird.

Das zutreffende Konto lautet auf den Namen und die Anschrift:

.....
(Name und genaue Anschrift des Kontoinhabers)

Diese Erklärung hat so lange Gültigkeit, bis ich sie dem Verband deutscher Lehrer im Ausland (Schatzmeister) zum Ende eines Kalenderjahres, mindestens 3 Monate vor Ende des betreffenden Jahres, schriftlich widerrufe.

....., den 19.....
(Unterschrift)

ANSCHRIFTENÄNDERUNG

Hiermit teile ich dem **Verband deutscher Lehrer im Ausland** mit, daß ich umgezogen bin bzw. umziehen werde (innerhalb des Inlands, vom Inland zum Ausland, vom Ausland zum Inland).

Name: **Vorname:**

Bisherige Anschrift:

Neue Anschrift ab:

....., den 19.....
(Unterschrift)

An den Verband deutscher Lehrer im Ausland — Vorstand —
Schatzmeister: Siegfried NENTWIG, Eibenstr. 18, 2901 Friedrichsfehn-Wildenloh

Inhalt

DISKUSSION

Horst KLITZING, Auslandslehrer als Kulturarbeiter?	3
Brigitta EIRICH / Wolfgang VOSS, Deutsch – Fremdsprache an der Deutschen Schule in San Salvador	4

BERICHT

Fritz STERNBERG, Die Europäischen Schulen	6
Werner K. RUF, Die deutschen Schulen im Ausland – eine Umfrage unter deutschen Auslandslehrern	11

VORSTAND

Sitzung in Mettmann am 14./15. März 1976	30
Irmgard FOERSTER, Sonderzuwendung und Nachversicherung	30
Ernst BEYER, Bitte an unsere Obleute	31

VERBAND

Satzung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland	32
Manfred SAUER, Verbandsprobleme – Satzungsprobleme	34
Gotthard HÖNIG, Gedanken zur Neugliederung des Verbandes mit Arbeitspapier der Gruppe VIII der Hauptversammlung des VdLiA 1975	35
Anfrage an den Deutschen Bundestag: Wahlrecht für Auslandslehrer	39
W. GIESEMANN, Kurzbericht über die 6. Regionaltagung der Regionalgruppe Spanien/Portugal	40

MITGLIEDER

in memoriam	41
Hans REIMERS, Dr. Eugen KAIER zum Gedächtnis	41
Ehrungen und Glückwünsche	43
Anschriften	44

INFORMATION

Gespräch mit dem Landesinstitut für schulpädagogische Bildung	45
Der VdLiA auf der „Schola 77 international“	45
Hochschulreife mit Berufsabschluß	46
Bundeseinheitliche Regelung für A 14 / A 15 Stellen	46

Auslands-Kunze

Mitglieder des VDLiA erhalten dieses „Jahrbuch der aus der BRD an Auslandsschulen vermittelten Lehrkräfte“ (Stand 1975/76) für 5,— DM. — Das bedeutet 50 % Ersparnis. Bestellungen beim Vorsitzenden und Geschäftsführer.

Farbdias von deutschen Auslandsschulen

Der Verein für deutsche Kulturbeziehungen im Ausland (VDA) möchte im nächsten VDA-Kalender einige deutsche Auslandsschulen vorstellen. In Frage kommen möglichst Totalansichten deutscher Schulen oder Ausschnitte aus dem täglichen und kulturellen Leben der Schulen. Geeignete Dias mit Kurztext (3–6 Zeilen) bitte einsenden an

Herbert Scherer
8571 Neudorf 124
Deutschland

Der Kalender wird im Vierfarbendruck hergestellt und geht bereits im Juni in Druck. Eile ist also geboten.



Mitteilungen Meinungen Materialien

3. Jahrgang

IMPRESSUM

MITTEILUNGEN, MEINUNGEN, MATERIALIEN
DES VERBANDES DEUTSCHER LEHRER IM
AUSLAND

Herausgeber:
Verband deutscher Lehrer im Ausland.

Schriftleitung:
Ingrid Bosert, Großer Kamp 31, 2300 Kiel 14,
Ruf 04 31 / 78 39 21

Haftung:
Für unverlangt eingesandte Manuskripte und
Besprechungsexemplare kann keine Haftung
übernommen werden. Rücksendung erfolgt nur,
wenn Porto beiliegt.

Verantwortlichkeit:
Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht
in jedem Fall die Meinung des Vorstandes wieder.

Rechtswahrung:
Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks,
der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung,
bleiben vorbehalten.

Erscheinungsweise:
Die MITTEILUNGEN, MEINUNGEN, MATERIALIEN
erscheinen vierteljährlich (im Februar,
Mai, August und November).

Redaktionsschluß:
15. Januar, 15. April, 15. Juni, 15. Oktober.

Verlag und Anzeigenverwaltung:
Hermann Schroedel Verlag KG,
Zeißstraße 10, 3000 Hannover 81
Ruf 05 11 / 83 40 74, Telex 9 23 527.

Verantwortlich für den Anzeigenteil:
Karl Heinz Müller, Zeißstr. 10, 3000 Hannover 81.

Druck:
Konkordia GmbH für Druck und Verlag,
Eisenbahnstraße 31–33, 7580 Bühl/Baden,
Ruf 0 72 23 / 2 32 01–5, Telex 7 8 733

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Hannover.

Bezugsbedingungen:
Für Mitglieder des VdLiA sind Bezugspreis und
Versandkosten im Mitgliedsbeitrag enthalten.
Für Nichtmitglieder beträgt der Bezugspreis für
das Jahresabonnement DM 18,—. Preis des
Einzelheftes DM 5,—, jeweils zuzüglich Post-
gebühren und Mehrwertsteuer.

Horst KLITZING

Auslandslehrer als Kulturarbeiter?

In der Nr. 2/1976 des „Auslandskuriers“ nimmt O. SPLETT Stellung zu den Personalfragen in der Kulturpolitik. Er greift zurück auf den Schlußbericht der Enquête-Kommission, der an verschiedenen Stellen zu diesem Fragenkomplex Aussagen macht und Wünschenswertes entwirft. Dabei kommt der Verfasser – wie jeder unbefangene oder auch sachkundige Beobachter – zu dem Schluß, daß im Personalbereich ein uneinheitliches Verfahren praktiziert wird, wovon der Schlußbericht wiederum nur „Mosaiksplitter“ darbietet. Einige noch offene Sachfragen, auf die er zum Schluß stößt, lassen sich auch auf den Auslandslehrer übertragen, wenn man den Begriff Kulturarbeiter auf ihn anwendet. O. SPLETT fragt u. a.:

- Wes Geistes Kind sollen die Kulturarbeiter im Ausland sein?
- Welche Zeitmaße der Mobilität sind zu-
träglich? (dreijährige Seßhaftigkeit an
demselben Ort ist ungenügend; zwan-
zigjährige ist verderblich im In- und Aus-
land!)
- Wie können die Aufstiegsmöglichkei-
ten geregelt werden?
- Wie ist in der Ausbildung aller Kul-
turarbeiter ein gemeinsames Studium
generale und eine anschließende Spe-
zialvorbereitung inhaltlich zu ordnen und
zu organisieren?
- Wie kann die Auslandskulturarbeit zu
einem mitreißenden Lebensberuf ge-
staltet werden?

In diesem Sinne ist dem zukünftigen Aus-
landslehrer ein verändertes Tätigkeitsfeld
zugewiesen. Die Enquête-Kommission
schreibt dazu: „Der Schwerpunkt der Tä-

tigkeit wird sich – entsprechend den Be-
dürfnissen des Gastlandes – mehr und
mehr auf die Mitwirkung bei der Ent-
wicklung des einheimischen Bildungswe-
sens, dabei vor allem auf die Aus- und
Fortbildung einheimischer Lehrer verla-
gern und die kulturpolitische Arbeit au-
ßerhalb der Schule mit einbeziehen“
(Punkt 344). Offensichtlich werden die
Lehrer an Expertenschulen nicht in die-
sen Aufgabenbereich einbezogen. Damit
hätten wir drei Arten von „Lehrern im
Ausland“:

1. den immer größer werdenden Kreis der
Schul- und Fachberater;
2. den „kulturpolitisch tätigen“ Auslands-
lehrer;
3. den Lehrer an Expertenschulen.

Selbst wenn man die Gruppen 1 und 2
zusammenwachsen läßt, gibt es in Zu-
kunft zwei „Klassen“ von Lehrern im Aus-
land mit unterschiedlicher Vorbildung
(und Besoldung?). Das bedeutet auch eine
Spaltung des Systems „Auslandsschulen“
in die kulturpolitisch relevante Gruppe
und die Bildungs-Bewahranstalten. Hier
müßte wohl noch weiter nachgedacht wer-
den, ehe aus Plänen Wirklichkeit wird.

Im übrigen hat der VdLiA bereits 1971
auf dem Hearing der Enquête-Kommission
die Forderung eines dreimonatigen Vor-
bereitungslehrganges für die angehenden
Auslandslehrer erhoben. Wenn diese Vor-
stellung in den Schlußbericht übernom-
men und mit einer anspruchsvollen Auf-
gabenstellung gekoppelt wurde, ist es
wohl höchste Zeit, die Anstrengungen –
auch bei einem finanziellen Engpaß –
in dieser Richtung zu intensivieren.

Deutsch - Fremdsprache an der Deutschen Schule in San Salvador

Allgemeiner Arbeitsplan für den Einsatz von „Komm bitte“ und „Vorwärts“ und Stellungnahme zu den Plänen einer Kürzung des Unterrichts mit „Vorwärts“.

Um zu erfahren, wie u. a. Kollegen an deutschen Auslandsschulen, die im Fach „Deutsch als Fremdsprache“ mit „Komm bitte“ und „Vorwärts“ unterrichten, die neuen Einsatzpläne für die o. g. Unterrichtswerke beurteilen, bitten wir um Stellungnahme zu nachfolgender Veröffentlichung.

In dem beiliegenden Plan ist aufgeführt, wie an unserer Schule im vergangenen Schuljahr im Fach Deutsch – Fremdsprache mit den Sprachwerken „Komm bitte“ und „Vorwärts“ unterrichtet wurde und wie die allgemeine Vorausplanung für 1976 und 1977 aussieht.

1. „Komm bitte“-Aufbaukurs 3 schließt die Lücke im 3. Schuljahr. Nach unserer Ansicht kann Aufbaukurs 3 im 3. Schuljahr ganz durchgearbeitet werden.
2. Wir haben sehr gute Erfahrungen mit dem Einsatz von „Vorwärts“ Stufe 1A und 1B im 4. Schuljahr. 1976 werden wir in der 4. Klasse die Stufe 1B abschließen und auch in den sich anschließenden Klassen etwas straffer arbeiten.

Aber es lassen sich nach unseren Erfahrungen in den folgenden Jahrgängen trotz erheblicher Konzentrierung höchstens 12 bis 13 Lektionen während eines Schuljahres bewältigen.

Bei maximalen Anstrengungen können wir 1976 erstmals bis zum Ende der 9. Klasse im Unterricht Deutsch – Fremdsprache die Stufe 5 von „Vorwärts“ abschließen.

Eine noch stärkere Raffung ist jedoch nach unserer Ansicht nicht möglich, da die folgenden Vorteile, die „Vorwärts“ – trotz der vorhandenen Mängel – unseren Sprachschülern bringt, verlorengehen würden:

- a) die Sicherheit in der Beherrschung der behandelten Strukturen und damit
- b) die zahlreichen Erfolgserlebnisse, die dem Schüler Freude an der Arbeit bringen,

- c) die Fähigkeit zur Kommunikation,
- d) die Spontaneität beim Erfinden von Dialogen und die große Sprechbereitschaft.

Das angeratene Schnellverfahren beim Unterricht mit „Vorwärts“ geht unserer Meinung nach zu Lasten der Lernbereitschaft der Schüler und zu Lasten der – inzwischen hinreichend erwiesenen – Erfolge und Qualitäten der Sprachvermittlung durch das o. g. Unterrichtswerk.

3. Eine Straffung des Deutschunterrichtes mit „Vorwärts“ beim sog. „Seiteneinstieg“ (Klasse 5 der neuen Sekundarstufe) ist nach unseren Erfahrungen erst recht nicht möglich. Diese Kinder bringen für den Fremdsprachenunterricht in Deutsch praktisch keine Voraussetzungen mit. Wir verkennen die Schwierigkeiten nicht, den „Seiteneinsteigern“ innerhalb von 5 Schuljahren den Anschluß an ihre Altersgenossen zu ermöglichen. Ein Anschluß innerhalb von 4 Jahren (Stufen 1A, 1B, 2A, 2B, 3, 4 und 5 von „Vorwärts“) erscheint uns jedoch schlechterdings unmöglich.
4. Wir würden es sehr bedauern, wenn nach Erscheinen von „Komm bitte“ – Stufe 4 die „Vorwärts“-Stufen 1A bis 2B in den Stammklassen der deutschen Schulen im Ausland verdrängt werden würden.

Das zum großen Teil ausgezeichnete „Vorwärts“-Material, das nun in jeder Schule vorrätig ist, würde brachliegen. Und die schwachen Stellen von „Vorwärts“ lassen sich bei einiger Erfahrung ausgleichen.

Von einer allgemeinen Straffung oder Kürzung des „Vorwärts“-Einsatzes möchten wir daher dringend abraten, wenn nicht unsere bisherigen Arbeitserfolge mit „Vorwärts“ zumindest teilweise zunichte gemacht werden sollen.

Ein Zeitgewinn auf Kosten eines gesicherten Spracherwerbs erscheint uns nicht

erstrebenswert. Statt dessen sollte man den einzelnen Auslandsschulen gemäß ihren jeweiligen – sich aus den unterschiedlichen Landesverhältnissen ergebenden – Bedingungen einen angemessenen Spielraum für die Arbeit mit „Vorwärts“ zugestehen.

Arbeitsplan für Deutsch – Fremdsprache an der Deutschen Schule in San Salvador

1. „Komm bitte“

1. Kindergarten:	„Komm bitte“	Lektion 1—11
2. Preparatoria:	„Komm bitte“	Lektion 12—24
3. Primaria		
1. Schuljahr	„Komm bitte“	Lektion 1—8 (Aufbaukurs 1)
2. Schuljahr	„Komm bitte“	Lektion 9—12 (Aufbaukurs 2)
dazu: Lesen 1, Lesen 2 Schreiben, Wort und Bild		
3. Schuljahr	„Komm bitte“	Lektion 1—6 (Aufbaukurs 3)
dazu: Lesen 3, Wort und Bild		

2. „Vorwärts“

1975	1976 (geplant)	1977 (geplant)
Stufe	Stufe	Stufe
4. Kl. 1 A + 1 B	4. Kl. 1 A + 1 B L 1—20	4. Kl. 1 A + 1 B L 1—20
5. Kl. A 1 B + 2 A L 17—26	5. Kl. A 1 B + 2 A L 18—30	5. Kl. 2 A + 2 B L 21—33
6. Kl. A 2 A + 2 B L 27—33	6. Kl. A 2 A + 2 B L 27—38	6. Kl. 2 B L 31—40 3 E 1
6. Kl. 3	7. Kl. A 2 B L 38—40 3	7. Kl. 2 B L 39, 4C 3
7. Kl. 3 E 3 + 4 4 E 1 + 2	8. Kl. 4	8. Kl. 4
9. Kl. 4 E 3 + 4 5 E 1 + 2	9. Kl. 4 E 3 + 4 5 E 1 + 2	9. Kl. 5
		10. Kl. 5 E 3 + 4

„Seiteneinstieg“

1975	1976	1977
Stufe	Stufe	Stufe
5. Kl. B 1 A + 1 B L 1—16	5. Kl. B 1 A + 1 B L 1—17	5. Kl. B 1 A + 1 B L 1—17
6. Kl. B 1 B + 2 A L 17—29	6. Kl. B 1 B + 2 A L 17—30	6. Kl. B L 17—30
	7. Kl. B 2 B L 30—40 3 E 1	7. Kl. B L 30—40 3 E 1
		8. Kl. B 3 E 2—4 4 E 1

Fritz STERNBERG

Die Europäischen Schulen*

Entstehung

Die Entstehung der Europäischen Schulen ist eng mit dem Aufbau der europäischen Einrichtungen verknüpft. Nach der Gründung der „Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl“ im Jahre 1951 stellte sich für die nach Luxemburg, dem Sitz dieser supranationalen Behörde, entsandten Beamten aus den anderen fünf Gemeinschaftsländern die Frage nach einer Schule für ihre Kinder am neuen Wohnort. Die Initiative zur Schulgründung ging also zunächst von den Eltern aus; sie erhielten sehr bald die Unterstützung der beteiligten Regierungen. Man wollte nicht ein Nebeneinander von mehreren Schulen schaffen, mußte aber andererseits die nationalen Schulanforderungen der einzelnen Länder berücksichtigen. Es sollte zugleich versucht werden, die Menschen aus den verschiedenen Nationen einander näherzubringen und sie auf einen gemeinsamen Weg in die Zukunft zu führen.

Während der Aufbau der Grundschule verhältnismäßig problemlos vor sich ging, gestaltete sich die Einrichtung der Oberschule schwieriger. 1954 wurde ein Ausschuß von Pädagogen aus den Gemeinschaftsländern gebildet, der den Auftrag zur Entwicklung eines geeigneten Schulsystems erhielt; es sollte eine Synthese aus den Systemen der beteiligten Länder darstellen. 1957 unterzeichneten die Regierungen die „Satzung der Europäischen Schule“, zwei Jahre später wurde die erste Europäische Reifeprüfung abgenommen.

Der Text der Urkunden, die bei der Grundsteinlegung der Schule in Luxemburg und aller späteren Europäischen Schulen eingemauert wurden, zeigt das Erziehungsziel dieser Schulen mit wünschenswerter Deutlichkeit:

* Nachdruck mit freundlicher Genehmigung des Verfassers und des pädagogischen Verlags SCHWANN aus der Zeitschrift: „Die höhere Schule“, Heft 12/74.

„Diese Schule wird Kinder Deutschlands, Belgiens, Frankreichs, Hollands, Italiens, des Großherzogtums Luxemburg und der anderen Länder, die sich am Aufbau eines geeinten Europas beteiligen, vom ersten Schultag an bis zum Beginn des Hochschulstudiums aufnehmen.

Jungen und Mädchen verschiedener Sprache und Nationalität nehmen an den gleichen Spielen, am gleichen Unterricht teil; so werden sie lernen, sich zu verstehen, sich zu achten und zusammen zu leben.

In solcher Gemeinschaft erzogen, von frühester Jugend an frei von trennenden Vorurteilen, vertraut gemacht mit der Schönheit und dem Wert der verschiedenen Kulturen, werden sie sich ihrer gemeinsamen Verantwortung bewußt werden. Dabei werden sie die Liebe zu ihrer Heimat und den Stolz auf ihr Vaterland bewahren, in ihrer geistigen Haltung aber werden sie Europäer werden.“

Nach der Schaffung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft wurde in Brüssel eine weitere Europäische Schule gegründet. Ihr folgten andere Schulen bei den Europäischen Atomforschungs-Instituten in Varese (Norditalien), in Mol/Geel (Belgien), in Karlsruhe und in Bergen (Niederlande). Brüssel beherbergt heute die größte Europäische Schule, die im Schuljahr 1973/74 von 2800 Schülern (Kindergarten eingeschlossen) besucht wurde. Es folgen die „Mutterschule“ in Luxemburg mit 1900 Schülern, Varese mit 1770, Mol/Geel mit 1080, Karlsruhe mit 830 und Bergen mit 630 Kindern. Ursprünglich für die Kinder der europäischen Beamten vorgesehen, die auch jetzt noch die größte Gruppe bilden, stehen diese Schulen heute auch anderen Schülern offen. Insgesamt werden die Europäischen Schulen von Kindern aus mehr als 25 Ländern besucht. Den Abschluß der Ausbildung bildet die Europäische Reifeprüfung. Sie berechtigt nicht nur zum Studium in den Staaten der Ge-

meinschaft, sondern auch in Österreich, an den meisten Schweizer Universitäten und einer Reihe von Universitäten der USA.

Organisatorischer Aufbau

Die erste Stufe bildet der Kindergarten, in den die Kinder nach vollendetem vierten Lebensjahr aufgenommen werden. An den zweijährigen Besuch des Kindergartens schließt sich eine fünfjährige Grundschulausbildung an. Kindergarten und Grundschule zeigen einen ähnlichen Aufbau. Hier sei zunächst die Situation vor dem Beitritt Großbritanniens, Irlands und Dänemarks geschildert. Es bestehen nebeneinander vier Sprachgruppen, eine französische, eine deutsche, eine italienische und eine niederländische. In der Regel besuchen die Schüler die ihrer Muttersprache entsprechende Klasse; die belgischen Kinder treten also je nach ihrer Muttersprache in die französische oder niederländische Abteilung ein. Von den Luxemburgern wählen nur sehr wenige die deutsche Gruppe. Aber ein deutsches Kind z. B. ist nicht verpflichtet, eine deutsche Klasse zu besuchen, sondern kann am Unterricht einer anderen Gruppe teilnehmen, vorausgesetzt, daß es die notwendigen Sprachkenntnisse besitzt. Problemloser und daher häufiger ist der Besuch einer anderssprachigen Abteilung des Kindergartens. Schüler mit einer anderen Nationalität und Muttersprache müssen in eine der „offiziellen“ Sprachgruppen eintreten. Die deutschen Klassen werden verstärkt durch Schüler aus Skandinavien, der Schweiz und Österreich.

Aus der Erkenntnis heraus, daß geistiges Verstehen sprachliches Verstehen voraussetzt, wird auf das Erlernen von Fremdsprachen großer Wert gelegt. Jeder Schüler hat vom ersten Grundschuljahr ab Unterricht in einer Fremdsprache. Deutsch und Französisch haben eine herausgehobene Bedeutung. Die deutschen Schüler lernen pflichtmäßig Französisch, die Schüler der französischen Klassen Deutsch. Die italienischen und niederländischen Schüler entscheiden sich meist für Französisch. Dieser Fremdsprachenunterricht umfaßt täglich eine Unterrichtsstunde.

Mit dem Beitritt der drei neuen Mitgliedsländer erweiterte sich das System der Grundschule. Bei ausreichender Schüler-

zahl wurden anglophone Klassen gebildet, die auch von den irischen und den meisten dänischen Schülern besucht werden, da deren Anzahl zum Aufbau eigener Klassen noch nicht ausreichte. Diese Kinder erhalten zusätzlichen Unterricht in ihrer Muttersprache. Als erste Fremdsprache wird jetzt auch Englisch angeboten. Damit ist ein Bedeutungsverlust für die deutsche Sprache verbunden, denn ein Teil der Franzosen entschied sich jetzt für Englisch statt für Deutsch.

In sogenannten „Europäischen Stunden“ (Sport, Musik, Werken und Zeichnen) werden sprachlich gemischte Gruppen gebildet, um die Kinder verschiedener Nationalitäten einander näherzubringen.

Die Oberschule ist in ihrem Aufbau recht kompliziert. Sie umfaßt die dreijährige Unterstufe und den vierjährigen Oberbau. Im ersten Jahr wird besonderer Wert auf die intensive Vertiefung der Kenntnisse in der ersten Fremdsprache gelegt, der sogenannten Ergänzungssprache. Sie findet von der dritten Klasse ab als Unterrichtssprache in Geschichte und Erdkunde, von der vierten Klasse ab in dem wirtschaftswissenschaftlichen Zweig auch in einer Reihe anderer Fächer Anwendung. Vor dem Beitritt der neuen Mitgliedsländer begannen alle Kinder im dritten Oberschuljahr pflichtgemäß mit dem Englischunterricht. Damit aber auch Englisch als Ergänzungssprache eingeführt werden kann, erhalten als Übergangslösung z. Z. schon die Schüler der ersten Oberschulklassen Unterricht in diesem Fach. Der im zweiten Schuljahr einsetzende Lateinunterricht ist nicht obligatorisch, wird aber von den meisten Schülern besucht.

Mit der Aufgliederung in die verschiedenen Zweige kommt es von der vierten Klasse ab zu einer fast völligen Auflösung der Klassenverbände. Die Schüler können zwischen folgenden Zweigen wählen:

Unterrichtsschwerpunkte

I Latein — Griechisch

Zu den drei bisher gelehrt Fremdsprachen (Französisch, Englisch und Latein) tritt Griechisch.

II Latein — Lebende Sprachen

Neben die drei bisher gelehrt Fremdsprachen tritt eine weitere lebende Spra-

che; das ist für die deutschen Schüler Italienisch.

III Latein — Mathematik

Die Schüler dieses Zweiges erhalten neben dem Unterricht in drei Fremdsprachen verstärkten Mathematik- und Physikunterricht (insgesamt 10 Wochenstunden).

IV Mathematik — Lebende Sprachen

Der 4. Zweig ist wie der 3. gekennzeichnet durch verstärkten Mathematik- und Physikunterricht. An die Stelle von Latein tritt eine weitere lebende Sprache.

V Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

Das besondere Kennzeichen des 5. Zweiges ist der Unterricht in Wirtschaftskunde, Wirtschaftsgeographie, Recht, Soziologie und angewandter Mathematik. Als dritte lebende Sprache tritt für die deutschen Schüler Italienisch hinzu.

Am Ende einer zwölfjährigen Schulausbildung steht die Reifeprüfung. Sie wird unter Mitarbeit der Lehrkräfte von einer internationalen Kommission aus den Mitgliedsländern der Europäischen Gemeinschaft abgenommen. An ihrer Spitze steht ein Universitätsprofessor. Er wird in jedem Jahr von einem anderen Mitgliedsland gestellt. Alle Schüler werden schriftlich und mündlich geprüft. Im letzten Schuljahr schreiben die Schüler am Ende des ersten und des zweiten Trimesters je etwa zehn Prüfungsarbeiten, deren Ergebnisse bei der Gesamtnote berücksichtigt werden. Das eigentliche Examen am Ende umfaßt sechs schriftliche und vier mündliche Prüfungen. Die einzelnen Fächer erhalten zur Berechnung der Endnote des Schülers Koeffizienten, die in den jeweiligen Zweigen verschieden sind. Die Anforderungen sind hoch, und die Durchfallquote erreicht in manchen Jahren 20 %. Eine Europäische Reifeprüfung, deren Durchschnittsnote „Gut“ ist, wird nur von wenigen Schülern eines Jahrgangs erreicht. Eine Reform des Europäischen Abiturs mit dem Ziel einer Herabsetzung der Zahl der schriftlichen Prüfungen ist z. Z. im Gange.

Besondere Kennzeichen des Unterrichtssystems

An den Europäischen Schulen wird trotz der nebeneinander bestehenden „nationalen“ Sprachklassen nach einem einheitli-

chen Lehrplan unterrichtet. Meist besitzt der Klassenlehrer die gleiche Nationalität wie die Mehrzahl der Schüler. Ein belgisch-wallonischer oder ein luxemburgischer Kollege kann aber selbstverständlich auch Leiter einer Klasse sein, deren Schüler vorwiegend die französische Staatsangehörigkeit besitzen.

Die Fächer Musik, Kunsterziehung, Werken und Sport haben eine besondere „europäische“ Struktur. An der Oberschule in Luxemburg wird der Musikunterricht für alle von einem französischen Kollegen, der Werk- und Zeichenunterricht von deutschen Lehrern und der Sportunterricht von Belgiern und Franzosen erteilt.

Der Unterricht in den modernen Fremdsprachen wird — wo immer möglich — von Lehrern gegeben, die diese Sprache als Muttersprache sprechen. Nur Englisch wird z. Z. auch durch Kollegen anderer Nationalität vermittelt. Die deutschen Schüler erhalten Italienischunterricht zusammen mit französischen und niederländischen Schülern. Erfreulich ist zu sehen, daß bei Freundschaften die verschiedenen Muttersprachen oft keine Rolle mehr spielen. Es kommt vor, daß ein französischer Lehrer wegen der geringen Schülerzahl eines Jahrgangs den gesamten Griechischunterricht für alle sprachlichen Abteilungen übernimmt. In dieser kleinen Gruppe wächst dann trotz der verschiedenen Muttersprachen ein starkes Gemeinschaftsgefühl. Die besondere Atmosphäre an den Europäischen Schulen und der häufige Kontakt mit Kameraden aus anderen Ländern sind für das Erlernen von Fremdsprachen außerordentlich günstig.

Die Skala der Bewertungen reicht von 1 bis 10, wobei 10 die beste Note ist. Es können auch gebrochene Noten gegeben werden, z. B. 6,3. Eine Besonderheit sind die sogenannten Prüfungsarbeiten am Ende eines jeden Trimesters. Sie werden in steigender Zahl von der vierten Klasse ab geschrieben. Schlechte Leistungen in den Prüfungsarbeiten sind besonders nachteilig, denn sie schlagen bei der für die Versetzung zu errechnenden Jahresdurchschnittsnote mit 50 % zu Buch. Dieses System ist jedoch umstritten.

Die Lehrpläne werden immer wieder der wissenschaftlichen und pädagogischen Entwicklung angepaßt. Diese Neugestaltung geht weitgehend von den Lehrern

aus; Fachkommissionen werden gebildet und deren Vorschläge in allen Schulen diskutiert. Werden die Vorschläge von den beteiligten Kollegen angenommen, so kann der Oberste Rat der Europäischen Schulen, gebildet aus Fachleuten der Gemeinschaftsländer, ihre offizielle Übernahme in die Lehrpläne beschließen.

Die Unterrichtsfächer

Deutsch wird entweder als Muttersprache in den deutschen Klassen oder als Fremdsprache bei nichtdeutschen Schülern gelehrt. Für den muttersprachlichen Unterricht an der Oberschule stehen mindestens vier Wochenstunden zur Verfügung. Eine besondere Schwierigkeit für den Lehrer ergibt sich daraus, daß die deutschen Klassen auch von Schülern besucht werden, bei denen oft nur ein Elternteil deutsch oder deutschsprachig ist, manchmal auch keiner von beiden. Dadurch entstehen mitunter sehr heterogene Zusammensetzungen. Auch die fremdsprachige Umwelt (Ausnahme Europäische Schule Karlsruhe) erschwert die Arbeit des Deutschlehrers. So bleibt die eigentliche Oberstufenarbeit auf die beiden letzten Schuljahre begrenzt. Fördernd für den Unterricht wirkt sich dagegen das gehobene geistige Interesse in den meisten Elternhäusern aus. Die internationale Atmosphäre der Schule legt nahe, daß die Verbindung zu der Literatur anderer Länder im Unterricht stärker behandelt wird als in nationalen Anstalten.

Die meisten nichtdeutschen Schüler an den Europäischen Schulen erhalten Deutschunterricht. Bis 1973 war er obligatorisch für die Schüler der frankophonen und — nach niederländischer nationaler Vorschrift — auch der niederländischen Schüler. Die Italiener, die sich für die Zweige II, IV und V entschieden haben, lernen ebenfalls pflichtmäßig Deutsch. Zwar wird der Deutschunterricht nicht in allen Abteilungen bis zur Reifeprüfung durchgeführt, aber das Deutsche hat doch ein relativ hohes Gewicht.

Das erreichte sprachliche Niveau ist je nach Muttersprache der Schüler und Lage der Schule verschieden hoch. Eine wirkliche Beherrschung des Deutschen erreichen verständlicherweise am leichtesten die Schüler der niederländischen Abteilung und die Luxemburger, weil ihre Mut-

tersprache einen ähnlichen Aufbau wie das Deutsche haben.

Geschichte und Erdkunde sind im Lehrplan der Oberschule mit maximal zwei Wochenstunden vertreten. Der Unterricht in diesen Fächern wird, wie oben erwähnt, von der dritten Klasse ab nicht mehr in der Muttersprache der Schüler erteilt, sondern in der Ergänzungssprache. Von dieser Klassenstufe ab tritt der deutsche Lehrer vor eine Klasse mit meist frankophonen Schülern. Der Unterricht ist zunächst noch stark auf die Vermittlung des notwendigen Fachvokabulars ausgerichtet und so zu einem Teil sprachlich orientiert. Deutsche Klassen werden in diesen Fächern von französischsprachigen Lehrkräften unterrichtet.

Die deutschen und die französischen Lehrer behandeln in Klassen gleicher Altersstufe das gleiche Programm. Das erfordert eine intensive Zusammenarbeit der Fachkollegen. Die Themen für die schriftlichen Prüfungsarbeiten der Abschlußklassen sind für alle Schüler gleich. Etwa drei Wochen vor der Reifeprüfung wird durch das Los entschieden, ob die Schüler mündlich in Geschichte oder in Erdkunde geprüft werden. Jeder Kandidat zieht ein anderes Thema. Prüfungssprache ist die Ergänzungssprache.

Die Erziehung zum „europäischen“ Denken ist eine wesentliche Aufgabe dieser Fächer. Ein deutscher Lehrer unterrichtet beispielsweise vor französischen, belgischen und niederländischen Schülern über die Wirtschaft der Niederlande oder über die Nachteile der Regierung Ludwigs XIV. oder ein französischer Kollege vor Deutschen über den Nationalsozialismus. So eröffnet die übernationale Ausbildung den Schülern neue Perspektiven.

Gewisse Schwierigkeiten bereitet die Lehrbuchfrage. Da die Stoffpläne nicht mit den nationalen Plänen übereinstimmen, können nationale Bücher nur begrenzt verwendet werden. Vervielfältigte Texte sind ein Notbehelf, und das Verfassen eigener „europäischer“ Lehrbücher ist zeitraubend und neben der normalen Arbeit schwer möglich. Trotzdem gibt es schon einige Bücher speziell für den Unterricht an den Europäischen Schulen, die von Lehrern dieser Schulen geschrieben wurden.

Obwohl nach der bisherigen Regelung der *Englischunterricht* für alle Schüler erst mit der dritten Klasse (Untertertia) begann, waren die Kenntnisse der deutschen Abiturienten an den Europäischen Schulen nicht schlechter als die der Kandidaten in der Bundesrepublik. Das Vertrautsein mit dem Erlernen von Fremdsprachen, ihre praktische Anwendung und die Kenntnis sprachlicher Probleme bieten sich als Erklärung an. Die Klassen sind für den Unterschied in Englisch bewußt gemischt worden, so daß der Lehrer oft vor Schülern aus mehr als fünf Nationen Unterricht hält. Drei Wochenstunden stehen für Englisch zur Verfügung.

In der vorletzten und der letzten Klasse wird in allen Abteilungen *Philosophie* unterrichtet (zwei bzw. vier Wochenstunden). Dies geschieht in der Muttersprache und in den normalen Klassenverbänden. Der Unterricht soll die verschiedenen Schulen und Systeme berücksichtigen und breiten Raum für die Interpretation philosophischer Texte lassen.

Dem Fach *Latein* wird ein verhältnismäßig breiter Raum wegen seiner Bedeutung als europäische Grundsprache eingeräumt. Die Schüler können wählen, ob sie von der Mitte der zweiten Klasse ab am Lateinunterricht teilnehmen wollen. Der weitest- aus größte Teil der Eltern legt Wert auf eine Ausbildung in Latein, da sie diesen Unterricht als gute geistige Schulung betrachten. Nur wenige Schüler wählen den Zweig „Latein — Griechisch“.

Aus der Wertschätzung der Sprachen an den Europäischen Schulen auf eine Vernachlässigung der *Mathematik* und der Naturwissenschaften zu schließen, wäre trügerisch. Das in diesen Fächern erreichte Niveau muß ebenso hoch wie das an den nationalen Schulen sein, damit eine Benachteiligung der „europäischen“ Abiturienten beim Studienanfang vermieden wird. In den beiden Zweigen mit verstärktem Mathematikunterricht werden von der vierten Klasse ab sieben Stunden Mathematik und drei Stunden Physik erteilt, während die Zweige I und II nur drei Stunden Mathematik haben und der Physikunterricht in der vorletzten Klasse abschließt. Eine Zwischenstellung nimmt der Zweig für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ein, in dem zusätzlich Unterricht in angewandter Mathematik gegeben wird. Durch die Abteilungen mit viel und wenig Mathe-

matik ist die Schülerzahl in den oberen Mathematikgruppen meist klein. Das gestattet einen intensiven Unterricht.

Biologie und Chemie sind in allen Sektionen stundenmäßig recht schwach vertreten. Jedes dieser Fächer nimmt in den Zweigen mit wenig Mathematik in den letzten vier Jahren zusammen nur 2,5 Wochenstunden ein. In den Abteilungen mit viel Mathematik entfallen auf Biologie 3,5 und auf Chemie 5,5 Stunden. Die geteilten Klassen sind allerdings auch hier dem Unterricht förderlich.

Die Sektion *Wirtschafts- und Sozialwissenschaften* hat — wie oben erwähnt — als Besonderheit die Fächer Wirtschaftskunde, Wirtschaftsgeographie, Soziologie, Recht und Angewandte Mathematik. Dieser Unterricht wird durchweg in der Ergänzungssprache der Schüler erteilt. Das in der Ergänzungssprache erreichte Niveau müßte in dieser Gruppe am höchsten sein. In der Praxis ist das nicht immer der Fall, da sich oft schwächere Schüler für diese Sektion entscheiden, in der weder Unterricht in Latein noch verstärkter Mathematik gegeben wird.

Anforderungen an die Lehrer

Sehr vorteilhaft sind für den Lehrer gute französische Sprachkenntnisse. Zwar sind sie für den Naturwissenschaftler weniger für den Unterricht nötig, weil er fast ausschließlich in deutschen Klassen unterrichtet, aber die Konferenzsprache ist meist Französisch. Es wird von jedem Lehrer an den Europäischen Schulen erwartet, daß er eine Fremdsprache gut spricht. Französisch bietet sich als Sprachbrücke zwischen den Kollegen an, da es von Engländern wie von Italienern verstanden wird. Konferenzsprachen sind offiziell auch Deutsch und Englisch. Oft wird jedoch auf Übersetzungen verzichtet, da sie den Ablauf der Konferenzen schwerfälliger machen. Das gleiche trifft für die zahlreichen Fachkonferenzen zu.

Der an den Europäischen Schulen tätige Lehrer muß aufgeschlossen für die Standpunkte der Kollegen aus den Partnerländern sein, auch wenn er pädagogischen Ansichten begegnet, die den seinen konträr sind. Arbeits- und Lernschule stehen nebeneinander; die moderne Form der freieren Gestaltung des Unterrichts ge-

winnt jedoch an Raum. Es herrscht das Prinzip der pädagogischen Freiheit. Das Leistungsniveau der Schule ist hoch und die Arbeitsbelastung für Lehrer und Schüler sicher größer als in der Bundesrepublik. Vom Lehrer wird kollegiale Mitarbeit an der Gestaltung von Lehrbüchern und Texten erwartet. Auch werden mehr schriftliche Klassenarbeiten als im Inland gefordert. Die Korrektur einer von einem ausländischen Schüler in nicht einwandfreiem Deutsch angefertigten Facharbeit ist zeitraubend. Wegen der harmonisierten Lehrpläne ist die Kenntnis der entsprechenden ausländischen Lehrbücher unumgänglich. In manchen Fächern bereitet die Beschaffung des notwendigen Arbeitsmaterials Schwierigkeiten.

Der Germanist und Neuphilologe, der Deutsch als Fremdsprache lehrt, bringt dafür keine Erfahrung aus Deutschland mit und braucht oft mehrere Jahre, bis er sich ganz eingearbeitet hat. Für Mathematiker und Naturwissenschaftler ist die Umstellung weniger schwierig, da sie meist in nationalen Klassen unterrichten. Die Lehrer der musischen Fächer unterrichten grundsätzlich in allen Sprachsektionen.

Die Schulaufsicht ist intensiver als in Deutschland. Ein von der Kultusministerkonferenz ernannter Schulaufsichtsbeamter, der deutsche Inspektor, besucht in gewissen Abständen die Schulen und hospitiert. Aber auch die Inspektoren der acht anderen Länder können Hospitationen durchführen und Beurteilungen abgeben. Sie tun es meist dann, wenn der betreffende Lehrer Schüler ihrer Nationalität unterrichtet. Die reinen Unterrichtsverpflichtungen belaufen sich auf zwanzig Wochenstunden zu je fünfzig Minuten. Das Gehalt entspricht etwa dem der Lehrer an deutschen Auslandsschulen.

Es ist für den deutschen Lehrer an den Europäischen Schulen eine wesentliche Bereicherung, zusammen mit Kollegen aus acht anderen Ländern im täglichen Miteinander arbeiten zu können. Die mehrsprachige Atmosphäre und die andere Denk- und Reaktionsweise der ausländischen Kollegen und Schüler machen die Arbeit immer wieder reizvoll. Hinzu kommt die Genugtuung, nichtdeutschen Schülern deutsches Kultur- und Geistesgut nahebringen zu können. Entscheidend aber ist das Wissen, am Werk der Zusammenführung Europas aktiv mitzuarbeiten.

Werner K. RUF

Die deutschen Schulen im Ausland - Eine Umfrage unter deutschen Auslandslehrern

1. Gegenstand und Zielsetzung der Untersuchung

Die von der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes in Auftrag gegebene Studie über die deutschen Auslandsschulen steht im Zusammenhang mit der Reformdiskussion der auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland: Diese Diskussion, die ihren ersten Niederschlag in den „Leitsätzen für die auswärtige Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland“¹ fand, führte sodann zu verschiedenen systematischen Bestandsaufnahmen der Zielsetzungen und Aktivitäten vorhandener und möglicher auswärtiger

Kulturpolitik, wie sie sich insbesondere im Peisert-Gutachten² und im Zwischenbericht der Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages³ niederschlugen.

Die Studie über die deutschen Auslandsschulen, deren wichtigste Ergebnisse hier kurz vorgestellt werden sollen, versteht sich als eine punktuelle Untersuchung, in der die spezifischen Probleme der Auslandsschulen thematisiert werden. Dabei erschien es sinnvoll, auf die Erfahrungen der Praktiker dieses Mediums, die deutschen Lehrer im Ausland, zurückzugreifen. Die systematische Erfassung ihrer Eindrücke und Erfahrungen, insbesondere im

Hinblick auf die Bedürfnisse des jeweiligen Gastlandes, versprach eine Vielzahl von Informationen, die für etwaige Reformen im Bereich der Zielsetzung des Mediums Auslandsschule unerlässlich sind.

Was die Rolle und Funktion des Mediums Auslandsschule angeht, ist zunächst einmal festzuhalten, daß Auslandsschulen schon lange bestanden, bevor sie als Medium auswärtiger Kulturpolitik „entdeckt“ wurden: bereits bevor das Deutsche Reich mit einer zaghaften Förderung deutscher Schulen im Ausland begann, existierten zahlreiche Schulen, zu meist als Schulen deutscher Ausländerkolonien⁴. Diese deutschen Schulen waren also in erster Linie Schulen für Deutsche im Ausland, als solche erschienen sie schließlich dem Deutschen Reich (und später dem Nationalsozialismus) förderungswürdig.

Diese historische Entwicklung des Auslandsschulwesens führte dazu, daß die deutschen Auslandsschulen in der Kriegs- und Nachkriegszeit mit erheblichen Schwierigkeiten zu kämpfen hatten. In dem Maße, in dem die Bundesrepublik Deutschland ihre autonomen Außenbeziehungen aufzubauen begann, knüpfte sie auch die Beziehungen mit jenen Institutionen wieder an, die als Elemente deutscher Präsenz im Ausland kulturpolitische Aktivität und Ausstrahlung ermöglichten. So wurden vom Auswärtigen Amt nicht unbeträchtliche Mittel zur Förderung des Auslandsschulwesens ausgegeben. Da dabei sehr pragmatisch und empirisch von den vorgefundenen und kooperationsbereiten Institutionen ausgegangen wurde, war es nicht möglich, gleichzeitig ein klares Konzept und eine an einer außenpolitischen Zielsetzung orientierte politische Linie für das Auslandsschulwesen zu entwickeln. Schließlich sind es also die historisch gewachsene Vielfalt und die Disparität des Auslandsschulwesens, welche nicht unbeträchtlich jene Denkprozesse angestoßen haben, die zu den gegenwärtigen Reformüberlegungen führten.

Damit ist auch das zweite Problem angesprochen, dem sich diese Studie gegenüberstellt: aufgrund der historisch gewachsenen Vielfalt des Auslandsschulwesens – und es ist wohl müßig, dies vor der betroffenen Lehrerschaft nochmals

zu wiederholen – ist es außerordentlich schwierig, zu generalisierenden Aussagen zu kommen, die das gesamte Auslandsschulwesen betreffen. Im Auslandsschulwesen selbst treffen sich zahlreiche widersprüchliche Interessen, so etwa: die Zielsetzungen und Interessen der Schulvereine, welche die Auslandsschulen tragen, mit den Zielsetzungen und Vorstellungen der auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik; die Funktion, die ein außenpolitisches Medium wie die Auslandsschulen im Sinne auswärtiger Kulturpolitik haben sollen mit den Interessen deutschstämmiger Minderheiten in verschiedenen Staaten der Welt (während die Bundesrepublik die Gastländer als Gesamtgesellschaften erreichen will, sind viele Schulen in ihrer Struktur und personellen Zusammensetzung noch immer bestimmt von den sie tragenden nationalen und/oder religiösen Minderheiten); im Laufe der Jahrzehnte, ja Jahrhunderte hat sich das gesellschaftliche, kulturelle und politische Leben der Auslandsdeutschen und der Bundesrepublik weitgehend auseinander entwickelt; schließlich widersprechen sich im Einzelfall oft auch die Interessen des Geldgebers Bundesrepublik mit denen der privaten Schulträger vor Ort. In diesem Kräftefeld nun übt der Auslandslehrer seine Tätigkeit aus, eine Tätigkeit, die notwendigerweise im einen oder anderen Fall in das Konfliktfeld dieser zahlreichen Interessen hineingerät.

Um etwaigen weiteren Reformüberlegungen Datenmaterial zu verschaffen, erschien es sinnvoll, die „Agenten“ der deutschen Kulturpolitik in diesem Medium, die Auslandslehrer selbst, zu Wort kommen zu lassen. Dabei liegt auf der Hand, daß jede Fragebogenaktion, selbst wenn der Fragebogen relativ strukturiert ist, immer nur die subjektive Meinung der Befragten ermitteln kann. Gerade dies schien uns aber in der gegenwärtigen Diskussion sehr wertvoll. Daß es andererseits sehr schwierig ist, das so vielfältige Medium der Auslandsschule zu generalisieren, bleibt eines der Probleme dieser Befragung. Um die regionalen Unterschiede soweit wie möglich berücksichtigen zu können, haben wir – entgegen anderen Gutachten wie beispielsweise im Falle der Peisert-Studie – die

Welt nicht nach geographischen, sondern nach „kulturgeographischen“ Regionen unterteilt⁵. Diese Unterteilung verfolgte zwei Ziele: 1. die relative Vergleichbarkeit der Probleme aufgrund der regionalen Gegebenheiten und der historisch bedingten Struktur des Auslandsschulwesens in den einzelnen Schulen; 2. die Überlegung, daß die Zahl der in diesen Regionen bestehenden Auslandsschulen eine hinreichende Zahl von Antworten ermöglichen würde, die hinterher einigermaßen signifikante Aussagen über die Probleme und Vorstellungen der Lehrerschaft in den einzelnen Regionen ermöglichen würde. Allerdings wurde bei dieser Aufteilung den regionalen Gegebenheiten der Vorrang vor einer quantitativen Gleichgewichtung gegeben.

Damit alle jene Probleme entsprechend berücksichtigt werden konnten, die den Lehrern als Adressaten der Umfrage besonders wichtig erschienen, wurde in Zusammenarbeit mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und dem Verband deutscher Lehrer im Ausland ein Vorfragebogen entwickelt, welcher an insgesamt 300 in jüngerer Zeit aus dem Ausland zurückgekehrte Lehrer verschickt wurde. Den genannten Institutionen und den Lehrern, die uns in dieser Vorbereitungsphase behilflich waren, sei an dieser Stelle herzlich gedankt. Der aufgrund der Kritik und Anregungen seitens dieser Lehrer endgültig entwickelte Fragebogen wurde sodann an alle gegenwärtig im Ausland befindlichen Lehrer (soweit ihre Adressen erfaßbar waren) versandt, desgleichen an jene Lehrer, die innerhalb der dem Versandzeitpunkt vorausgegangenen zwei Jahre aus dem Ausland zurückgekehrt waren. (In diesem Falle war es besonders schwierig, die Adressen zu erhalten, da verschiedene Kultusministerien keine systematische Kartei über den Einsatzort zurückgekehrter Auslandslehrer führen.) Viele Lehrer machten von der gebotenen Möglichkeit Gebrauch, jenseits des Fragebogens noch persönliche Kommentare zu einzelnen Komplexen anzufügen, Kommentare, die uns für die Interpretation der Antworten sehr nützlich waren. Daher auch all jenen Lehrern unseren Dank, die sich die Zeit und Mühe genommen haben, den Fragebogen auszufüllen und zurückzusenden.

Ein besonderes Problem stellte die Frage der Repräsentativität der Umfrage dar. Es erschien geboten, sämtliche Lehrer zu befragen, da es bisher keinerlei Daten über die Auslandslehrer gibt, welche es ermöglicht hätten, ein Sample auszusondern, dessen Antworten dann als repräsentativ für die gesamte Lehrerschaft gegolten hätten. Der Rücklauf der versandten Fragebogen betrug rund 30 %, eine Zahl, die es durchaus erlaubt, die Studie als repräsentativ für die Meinung der verschiedenen Gruppen der Lehrer in den einzelnen kulturgeographischen Regionen anzusehen. Aufgrund statistischer Wahrscheinlichkeitsgesetze, ist kaum anzunehmen, daß ein höherer Rücklauf die Ergebnisse nennenswert modifiziert hätte. Dennoch mag der quantitativ schwach erscheinende Rücklauf erstaunen. Er erklärt sich zum einen daraus, daß verschiedene Fragebogen die Adressaten nicht mehr erreichten, da diese inzwischen verzogen waren⁶. Andererseits ist festzuhalten, daß der Rücklauf aus dem Ausland etwas schwächer war als der Rücklauf aus der Bundesrepublik. Verschiedene Lehrer schrieben uns hierzu, daß sie ihre Anonymität auf dem gewählten Wege der Rücksendung⁷ via Vertretung der Bundesrepublik nicht gewährleistet sähen. Dies ist sehr bedauerlich und war wohl sicherlich auch nicht gerechtfertigt; andererseits illustriert diese Vorsicht der Lehrer jedoch die Konfliktsituation, die an der einen oder anderen Schule bestehen kann. Die Fragebogen selbst wurden, wie im Anschreiben zugesagt, nach Abschluß der Auswertung vernichtet.

Zur Repräsentativität ist ferner anzufügen, daß die einzelnen Regionen eine sehr unterschiedliche Anzahl von Auslandsschulen aufweisen: so ist beispielsweise Lateinamerika mit großem Abstand die „dichteste“ Region, während Schwarzafrika und das übrige Asien (ohne Nah- und Mittelost) stark unterrepräsentiert sind. Im Falle dieser beiden letzten kulturgeographischen Regionen ist die Zahl der Antworten so schwach, daß hier keine entscheidenden Aussagen gemacht werden können. Jedoch ergeben die Daten, daß die wichtigsten Probleme praktisch kaum von den hierzu gemachten Aussagen in den übrigen Regionen abweichen.

Insofern bestätigen diese Ergebnisse den großen allgemeinen Trend. Was jedoch die zukünftigen Zielsetzungen deutscher auswärtiger Kulturpolitik im Bereich des Mediums Auslandsschule in diesen beiden Regionen (oder besser: in den Ländern, in denen dort Auslandsschulen bestehen) betrifft, können hier kaum Empfehlungen gemacht werden.

Schließlich ist zu bedenken, daß selbst die Einteilung der Welt in kulturgeographische Regionen immer noch ein sehr grobes Raster ist, da die einzelnen Regionen Länder mit sehr unterschiedlich gelagerten historischen, strukturellen, wirtschaftlichen und sozialen Problemen umfassen. Beispielsweise sind in Bolivien – um ein lateinamerikanisches Land herauszugreifen – nur 36 % der einheimischen Bevölkerung spanischer Muttersprache⁹. Dieses eine Beispiel zeigt, stellvertretend für viele andere, wie komplex die Probleme im einzelnen Gastland, ja an der jeweiligen Schule sind. Um auf die konkreten Probleme eines Gastlandes und der dort funktionierenden Auslandsschulen einzugehen, wäre es notwendig, Fallstudien durchzuführen. Für solche vertiefenden Einzelstudien kann allerdings die vorliegende Arbeit Hintergrundmaterial abgeben.

Was nun die Aussagefähigkeit der erhobenen Daten angeht, so wurde bereits darauf verwiesen, daß hier nur die subjektive Meinung der Lehrer zu den einzelnen Fragenkomplexen eruiert werden konnte. Andererseits liegt es auf der Hand, daß diese „subjektiven“ Meinungen doch vor einem konkreten und objektiven Hintergrund, nämlich dem Auslandsschulwesen im allgemeinen und den Schulproblemen vor Ort zu sehen sind. Schließlich ist festzuhalten, daß die Lehrer selbst nur sehr wenige konkrete und ausformulierte Vorstellungen über die Zielsetzung der auswärtigen Kulturpolitik im Bereich des Mediums Auslandsschule entwickeln konnten, da sie selbst viel zu wenig auf ihre Praxis als Kulturarbeiter vorbereitet wurden (siehe weiter unten die Ergebnisse) und da zum Zeitpunkt der Umfrage an einer klaren Konzeption auswärtiger Kulturpolitik im Bereich des Auslandsschulwesens teils noch gearbeitet wurde⁹, auf jeden Fall aber war diese den Lehrern selbst noch nicht nahegebracht

worden. So bestand (und besteht wahrscheinlich noch) aufgrund mangelnder *kulturpolitischer Vorausbildung* die paradoxe Situation, daß der einzelne Lehrer zwar als „Kulturarbeiter“ tätig ist, die mittel- bis langfristige Zielsetzung seiner Arbeit aber – zumindest in einem gesellschaftspolitischen Zusammenhang – nicht erkennen kann: er versteht sich in erster Linie als Lehrer und begreift, ganz ähnlich wie in der Bundesrepublik, seine Arbeit so gut wie ausschließlich unter dem Gesichtspunkt pädagogischer Effizienz. Hier zeigt sich in der Tätigkeit des Lehrers nochmals ganz deutlich der Widerspruch zwischen den historisch gewachsenen Auslandsschulen und den an sie vermittelten Pädagogen einerseits und der kulturpolitischen Funktion, die diesen Anstalten andererseits insbesondere im Sinne der „Leitsätze für die auswärtige Kulturpolitik“ und der jetzt vorliegenden Konzeption des Auswärtigen Amtes¹⁰ zuge-dacht ist oder zuge-dacht werden kann.

Die Umfrage wurde im zweiten Quartal 1973 durchgeführt; dies ist wichtig für die Interpretation des Informationsstandes der Lehrerschaft, auf den sich dieser Artikel bezieht.

2. Ergebnisse

Als eines der größten Probleme erscheint zwei Dritteln der befragten Lehrer die *private Trägerschaft* der Auslandsschulen. Deshalb fordern sie entweder, daß die BRD selbst Schulträger werden solle oder daß zumindest die Auslandsschule Gegenstand eines Kulturabkommens sein müsse. In die gleiche Richtung geht auch die Forderung der Lehrer, die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen müsse sich aktiver um die Belange der Schulen kümmern. Genau dies ist jedoch angesichts der gegenwärtigen Rechtslage (private Trägerschaft und Geldgeber versus Geldgeber Bundesrepublik und dessen Schulverwaltungsbehörde für das Auslandsschulwesen, ZfA) nicht möglich. Ein Ausdehnen der Kompetenzen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen würde mit Sicherheit von den Gastländern als ein Hineinregieren der Bundesrepublik in ihr Erziehungswesen perzipiert, so verständlich auch der Wunsch der Auslandslehrer nach einer Verstärkung der Kompetenzen jener Behörde ist, die für sie

während des Auslandsaufenthaltes die Bindung an ihr deutsches Beamtenverhältnis symbolisiert.

Die Auslandsschulen, die meist nicht oder nur partiell in das Erziehungswesen des Gastlandes integriert sind, werden von vielen Lehrern als Privilegiertenschulen bezeichnet, die nur der Reproduktion der sozialen und kulturellen Identität von integrationsunwilligen Gruppen im Gastland dienen.

Rechtsstatus der Lehrer

Der Rechtsstatus der Schule und jener der Lehrer sind untrennbar miteinander verknüpft. Jenseits der Tatsache, daß viele Lehrer – zum Teil aus finanziellen Gründen – den Status des Bundesbeamten fordern¹¹, wirkt sich die privatrechtliche Struktur der Auslandsschulen auch direkt auf innerschulische Belange aus: aufgrund des von den Lehrern abgeschlossenen Vertrages sind sie Angestellte des Schulvereins. Dieser beeinflußt zum Teil nachhaltig die Lehrinhalte und behält sich die Entscheidung über etwaige innerschulische Konflikte vor. Die Lehrer bemängeln die fehlende Möglichkeit, Interessen der Lehrerschaft demokratisch artikulieren und durchsetzen zu können, das Hineinregieren des Schulträgers in rein innerschulische und pädagogische Probleme, das Fehlen demokratisch gewählter Organe, die die Lehrerinteressen gegenüber dem Schulträger vertreten könnten, ebenso wie das Fehlen demokratisch gewählter Elternräte.

Die Hinweise der Lehrer auf das Fehlen einer demokratisch gewählten Vertretung ihrer Interessen stehen im Widerspruch zum Beschluß des Ausschusses für das Auslandsschulwesen vom 8. und 9. 5. 1969, worin die Einrichtung von Vertrauensräten empfohlen wird: entweder ist die Empfehlung an zahlreichen Schulen (noch) nicht realisiert worden (sie kann der privatrechtlichen Struktur der Schule oder den Landesgesetzen entgegenstehen), oder ein Teil der Lehrer drückt hier Unzufriedenheit aus, ohne vielleicht gegebene Möglichkeiten konsequent genutzt zu haben.

Des weiteren besteht in den Schulen selbst eine stark hierarchisierte Struktur, die der pädagogischen Tätigkeit wenig förderlich ist: der Schulleiter ist stark vom

Schulträger abhängig und wird im Notfall mit diesem gegen die Mehrheit der Lehrerschaft Stellung beziehen. Die Lehrer selbst genießen (Bezahlung!) einen Privilegiertenstatus gegenüber den Ortskräften, obwohl diese oft dieselben pädagogischen Aufgaben wahrzunehmen haben. Die aus dieser Struktur resultierenden Rivalitäten vermehren das Konfliktpotential und sind einer ersprießlichen pädagogischen Tätigkeit sicherlich abträglich.

Auswahl und Vorbereitung der Lehrer

Fast das Gesamt der befragten Lehrer ist älter als 35 Jahre, die überwiegende Mehrheit (59 %) hat die formelle Altersgrenze von 40 Jahren bereits überschritten (die Gruppe, die unter 35 Jahren alt ist, ist mit 8,6 % etwas größer als die Gruppe der zwischen 50 und 55jährigen mit 8,0 %). Zwar ist es verständlich, wenn insbesondere die Sekundarlehrer – nach Abschluß ihres zweiten Staatsexamens – von ihren Kultusministerien nicht sofort freigestellt werden. Andererseits liegt es jedoch auf der Hand, daß die pädagogische und soziale Anpassung, welche der Beruf des Auslandslehrers voraussetzt, von älteren Lehrern schwerer zu vollziehen ist als von jüngeren. Hier sollte auf eine Verjüngung der Lehrerschaft, insbesondere auf ein striktes Einhalten der oberen Altersgrenze von 40 Jahren hingewirkt werden, was berechnigte Ausnahmen nicht ausschließen soll.

Für die Selektion der Auslandslehrer gibt es bisher keinerlei Kriterium. So nimmt es nicht Wunder, daß die Lehrer selbst kaum ein schlüssiges Motiv für ihre Bewerbung um eine Auslandstätigkeit zu nennen wußten¹². Da überdies die Kriterien, nach denen Lehrer für die Tätigkeit im Auslandsschulwesen von den jeweiligen Kultusministerien freigestellt werden, völlig unübersichtlich sind (eine der Klagen der ZfAI!), kann von einer Auswahl der Lehrer nicht gesprochen werden, welche in erster Linie ihre fachlichen Qualifikationen, vor allen Dingen aber ihre Motive für die Bewerbung berücksichtigen würde. Mit der fachlichen Qualifikation und mit der Motivation der Lehrer steht und fällt jedoch die Qualität des Auslandsunterrichts.

Mindestens ebenso im argen liegt die Vorbereitung auf den Auslandsdienst.

Rund ein Viertel der Lehrer konnte an einem Vorbereitungskurs der ZfA teilnehmen. Zwei Drittel der Lehrer absolvierte überhaupt keine Vorbereitung. Ähnlich desolat sind die Sprachkenntnisse der Lehrer: 31,4 % beherrschten zum Zeitpunkt der Ausreise die Verkehrssprache (!)¹³ des Landes hinlänglich, 40 % beherrschten diese Sprache (nach eigenen Angaben!) gar nicht; nur 10,5 % gaben an, daß sie bei der Ausreise die Verkehrssprache des Gastlandes „gut“ beherrschten.

Mit überwältigender Mehrheit nennen die Lehrer als ideale Aufenthaltsdauer den Zeitraum von rund 5 Jahren. Diese Forderung erscheint angesichts der mangelnden Ausbildung und den daraus resultierenden Anpassungsschwierigkeiten, aber auch aufgrund einer sinnvollen pädagogischen Tätigkeit durchaus gerechtfertigt: das „Sicheingewöhnen“ in ein fremdes Schulsystem erfordert mit Sicherheit mindestens ein Jahr, wenn nicht mehr. Daher ist (Kosten!) der Dreijahres-Zeitraum sicherlich zu knapp, und die Forderung der Lehrer scheint berechtigt. Jedoch ist die Praxis der ZfA, die Dreijahresverträge in der Regel um zwei Jahre, also auf insgesamt fünf Jahre, zu verlängern, sofern nicht gravierende Gründe dagegen sprechen. Diese Praxis wird außerdem unterstrichen durch die Resultate der Umfrage. Zu erwägen wäre hier die grundsätzliche Einführung von Fünfjahresverträgen, allerdings unter der Voraussetzung, daß ein entsprechendes Auswahl- und Auswahlverfahren (s. u. „Empfehlungen“) weitgehend garantiert, daß ungeeignete Lehrer nicht unter Vertrag genommen werden. Motivation und Leistung der Lehrer könnten dadurch gesteigert werden.

Nationale und sozioökonomische Provenienz der Schülerschaft

Zahlreiche Schulen – insbesondere in Asien, Nordeuropa und Schwarzafrika – fungieren in erster Linie als sogenannte Expertenschulen. Vor allem in Südafrika, zum Teil jedoch auch in Lateinamerika ist der Typus der Kolonieschule oder, um der etablierten Terminologie zu folgen, der „Sprachgruppenschule“ (Schulen mit einem starken Prozentsatz von Kindern deutscher Abstammung) noch aus-

geprägt. Unter dem Gesichtspunkt der Begegnungs- oder bikulturellen Schule kommen praktisch nur die Schulen in Südeuropa, in Lateinamerika und im Nahen Osten in Betracht, da hier die einheimische Schülerschaft an die 50 % der Gesamtschülerschaft herankommt.

Betrachtet man jedoch die sozioökonomische Provenienz der Schüler, so ergibt sich ganz eindeutig, daß das deutsche Auslandsschulwesen von der postulierten sozialen Öffnung noch sehr weit entfernt ist: maximal 10 % der Schülerschaft stammen aus der sogenannten Unterschicht, wobei noch anzumerken ist, daß gerade in Entwicklungsländern die soziale Unterschicht keineswegs durch die kleinen Angestellten oder Arbeiter repräsentiert wird¹⁴.

Deutschlandkunde und deutscher Sprachunterricht

Es ist bemerkenswert, daß der Komplex Deutschlandkunde nicht nur in Fächern wie deutsche Sprache oder auch Geographie eine zentrale Rolle spielt, sondern zum Teil nicht unerheblich bis in die naturwissenschaftlichen und musischen Fächer hineinreicht. Rund 41 % der Lehrer antworteten nicht auf die Frage, ob die in den von ihnen benutzten Lehrbüchern gebotene Deutschlandkunde sinnvoll, zeitgemäß, überholt oder falsch sei. Unter den restlichen knapp 60 % halten sich die Gegner und Befürworter der gegenwärtigen Form von Deutschlandkunde in etwa die Waage. Viele Gegner brachten in persönlichen Kommentaren zum Ausdruck, daß sie zwar Deutschlandkunde im Unterricht befürworteten, daß sie jedoch angesichts der vorhandenen Lehrmittel lieber darauf verzichten würden. Gleichzeitig stellen andere Lehrer fest, daß Deutschlandkunde in ihren Fächern (insbesondere in Sachkunde/Geographie, Geschichte, Sozialkunde, auch Biologie, Musik und Sport, nicht zuletzt aber gerade im Deutschunterricht) eine zu starke Rolle spielt, während sie selbst aufgrund ihrer mangelnden Kenntnisse über das Gastland nicht in der Lage sind, einen Unterricht zu erteilen, der gerade auf die diesbezüglichen Eigenarten und Probleme der einheimischen Gesellschaft eingehen könnte. Deutschlandkunde wird auf Kosten der Landeskunde privilegiert: die

Auslandsschule erweist sich also gerade unter dem Aspekt der Lehrinhalte noch oft als Kolonieschule. Daß derartige Lehrinhalte etwa im Falle der sogenannten Expertenschulen durchaus berechtigt sind, versteht sich von selbst. Anders dürfte der Fall jedoch bei den „klassischen“ Auslandsschulen liegen, die als „bikulturelle“ oder „Begegnungsschulen“ konzipiert sind. Wenn hier die Deutschlandkunde so stark im Vordergrund steht, dient sie wohl nur schwerlich den Interessen der einheimischen Schüler. Die Gründe hierfür können von zweierlei Art sein: einmal können sie auf den Einfluß des Schulvereins zurückgehen, zum anderen können die entsandten Lehrer aufgrund ihrer Ausbildung wohl nur schwerlich verstärkt auf die spezifischen Probleme des Gastlandes eingehen.

Außerdem scheinen die Curricula an den deutschen Schulen im Ausland überfrachtet zu sein mit Inhalten, die einem sehr engen Kulturbegriff ausgesprochen literarisch-musischer Prägung entsprechen. Aus den Antworten der Lehrer ergibt sich, daß an den deutschen Schulen im Ausland sehr viel stärker Gemeinschafts- und Sozialkunde angeboten werden sollten, darüber hinaus besteht eine große Nachfrage nach technisch-naturwissenschaftlichem und berufsorientiertem Fächerangebot. Die Realisierung dieser Forderung käme einer Definition des Kulturbegriffs, wie sie in den „Leitsätzen“ artikuliert wurde, weitgehend entgegen, auch entspricht sie den konzeptionellen Vorstellungen des Auswärtigen Amtes¹⁵.

Das Angebot an deutschem Sprachunterricht scheint mehr als ausreichend zu sein; mehr als die Hälfte der Lehrer spricht sich gegen eine Vergrößerung des Angebots an deutschem Sprachunterricht aus, die überwältigende Mehrheit stellt fest, daß das gegenwärtige Angebot ausreicht. Diese Aussagen beziehen sich auf die Bedarfssituation des Gastlandes allgemein.

Die Problematik des deutschen Sprachunterrichts an deutschen Auslandsschulen wurde in sehr vielen Briefen von Lehrern ausführlich hervorgehoben¹⁶.

Oft scheint der Deutschunterricht zum traditionellen Ritual geworden zu sein. Wenn Deutsch als Sprache aber zum Privileg einer sozialen Schicht wird, die

der normale Einheimische nicht versteht, ist es nicht mehr kulturpolitisches Instrument, sondern Mittel der sozialen Diskriminierung. Hier müßte die kulturpolitische Funktion des deutschen Sprachunterrichts im Einzelfall kritisch reflektiert werden¹⁷. Und dies ist zweifellos in der kulturpolitischen Diskussion und Praxis der jüngeren Zeit in immer stärkerem Maße der Fall, wenn auch die Resultate dieser Diskussion sich noch nicht in jedem Falle auf die für den einzelnen Lehrer perzipierbare Praxis seiner Schule ausgewirkt haben. So gilt seit der Veröffentlichung der „Leitsätze . . .“ die Sprache sehr viel stärker als Kommunikationsmittel; Sprachunterricht steht mehr und mehr im Dienst berufsspezifischer und gesamtgesellschaftlicher Bedürfnisse und soll Grundlage für echt partnerschaftliche Beziehungen werden. Änderungen „vor Ort“ jedoch gehen langsam vor sich, und in einen oder anderen Fall ist es denkbar, daß die Realität der Verhältnisse und die außenkulturpolitischen Zielsetzungen der Bundesrepublik durchaus noch nicht deckungsgleich sind.

Motivation zum Besuch der deutschen Schule

Der Glaube, die Schüler besuchten die deutschen Schulen im Ausland, weil sie Interesse für die deutsche Kultur im allgemeinen oder für die deutsche Sprache im besonderen hätten, erscheint mehr als fragwürdig. Vielmehr ist es wahrscheinlich, daß eine bestimmte Gruppe oder Schicht – eben gerade jene, die die Privatschule trägt – ihre Kinder teils aus Traditionsbewußtsein, teils aus Gründen der sozialen Abgrenzung gegenüber der übrigen einheimischen Bevölkerung auf die deutsche Schule schickt. Eine Schule ist dann attraktiv, wenn sie aufgrund ihrer pädagogischen Qualität beruflichen Aufstieg sichern hilft. Gerade dies ist aber in solchen Ländern nicht gegeben, in denen sehr starke Klassengegensätze bestehen und in denen der Besuch bestimmter Schulen nicht unbedingt dem Erwerb beruflicher Qualifikation dient, sondern eher auf die soziale und kulturelle Abgrenzung einer bestimmten Gruppe oder Schicht gegenüber anderen Schichten und Klassen abzielt. Wo beruflicher oder gesellschaftlicher Erfolg von anderen Kri-

terien als von den schulischen Leistungen mit beeinflusst wird, verliert die Schule als solche ihre eigentliche Funktion: sie dient eher der Reproduktion vorhandener Gesellschaftsstrukturen als der sozialen Mobilität, die durch eine optimale Förderung vorhandener Intelligenz erreicht werden könnte¹⁸. Wenn bereits in der Bundesrepublik die Gleichheit der Bildungschancen angezweifelt wird, da schulische Leistung und soziales Milieu in einem Kausalzusammenhang stehen, so muß dieses Argument um so mehr im Falle von Entwicklungsländern gelten, wo die Diskrepanzen zwischen den sozialen Schichten noch viel extremer sind¹⁹.

Auch wenn diese Aussage in der einen oder anderen Form auf zahlreiche Schulen zutreffen mag, ist sie sicherlich sehr pauschal. Mehr als die Hälfte der Lehrer bezeichnet die deutschen Schulen als die besten im Lande, und warum sollte das nicht stimmen? Andererseits kann die Kompetenz der befragten Lehrer bezüglich dieses Urteils auch angezweifelt werden, hat doch nur ein einziger (!) Lehrer seine Auslandstätigkeit dazu benutzt, an einer einheimischen Schule zu hospitieren. Es ist also durchaus möglich, daß hier Vorurteile und z. T. auch die größere „Nähe“ der Auslandsschule zur gewohnten deutschen Schule das Urteil mitbeeinflusst haben.

Ist es aber so, daß die deutsche Schule die beste am Platze ist, so ist die oft geringe Zahl von einheimischen Schülern und die Unterrepräsentation von Kindern aus den unteren Schichten politisch erst recht brisant: die deutsche Schule kann leicht in den Geruch geraten, das Privileg der herrschenden Schichten zu sein und zur Reproduktion der vorhandenen Machtverhältnisse beizutragen. Auch hier können nur Einzeluntersuchungen eindeutige Antworten geben.

Vorurteilsstruktur der Auslandslehrer

An den Fragebogen angeschlossen war ein Test, der mit Hilfe des sogenannten Polaritätsprofils die Vorurteilsstruktur der Lehrer gegenüber den unterschiedlichen Gruppen von Ausländern ermitteln sollte, mit denen die Lehrer während ihres Auslandsaufenthaltes in Kontakt kommen. Eine gewisse Zahl von Befragten empfanden diesen Test als „Gesinnungsschnüf-

felei“. Richtig ist, daß jede Meinungsbefragung letztlich auch eine Information über das befragte Individuum liefert. Worum es jedoch bei allen diesen Untersuchungen geht, ist nicht, die Einstellungen oder Ansichten eines einzelnen zu erforschen, sondern eben diese Meinungen und Attitüden festzumachen an bestimmten Variablen, die für bestimmte Gruppen der befragten Population charakteristisch sind. Insbesondere geht es bei Meinungsumfragen darum, auf mögliche Kausalitätszusammenhänge zwischen einzelnen Variablen zu schließen. Beispielsweise liegt es im Falle Pädagogik auf der Hand, daß die Einstellung und die antizipierten Erwartungen eines Lehrers gegenüber den von ihm zu unterrichtenden Schülern in hohem Maße das Verhalten eben dieser Schüler beeinflussen. Im Falle dieser Umfrage kam es konkret darauf an, der Frage nachzugehen, inwieweit möglicherweise zwischen mangelnder Vorbereitung der Lehrer und ihren Attitüden gegenüber den Einheimischen ein Zusammenhang bestehen könnte. Der einzelne Lehrer, der in eine ihm bis dahin fremde und kulturell teilweise unverständliche Umwelt versetzt wird, kann die Tendenz entwickeln, alles Fremdartige und ihm Unverständliche negativ zu besetzen. Ist aber erst einmal eine negative Vorurteilsstruktur entstanden, so wird sie sich entsprechend auf die pädagogische Tätigkeit auswirken.

Ein besonders eindrucksvolles Bild der Vorurteilsstruktur der Auslandslehrer geben die Polaritätsprofile, in denen die Lehrer (als sich mit den deutschen Experten identifizierend) den Einheimischen gegenübergestellt werden. Abgesehen von der Beurteilung der Nordeuropäer, mit denen die Lehrer sich offensichtlich stark identifizieren, zeigen sie den übrigen Nationen gegenüber eine ausgesprochen ablehnende, beinahe rassistisch zu nennende Haltung. Als Ursachen hierfür können gelten:

1. Es gibt bisher keinerlei Selektionsverfahren, nach dem die Auslandslehrer für ihre Tätigkeit ausgewählt werden könnten.
2. Eine systematische Vorbereitung im Hinblick auf die im Gastland zu erwartenden Probleme fehlt nahezu völlig.
3. Im Ausland selbst findet sich der Lehrer einer ihm völlig fremden Umgebung ausgeliefert. Er wird daher versuchen, sich möglichst eng mit den bereits am Ort befindli-

chen Deutschen (Experten, aber auch Auslandsdeutsche) zusammenzuschließen bzw. zu identifizieren. Daraus ergibt sich eine – psychologisch durchaus verständliche – Dichotomisierung in Freunde und Feinde, in Gute und Schlechte, wobei die Eigenart der einheimischen Bevölkerung vor allem deshalb als verurteilenswert rationalisiert wird, weil sie dem Lehrer eine psychologische Stabilisierung seines eigenen Ichs gegenüber den seine Funktion und Tätigkeit – ja seine Persönlichkeit – in Frage stellenden Herausforderungen ermöglichen.

Diese festgestellten Attitüden der Lehrer sind jedoch pädagogisch – und damit kulturpolitisch – von beachtlicher Relevanz. Nicht nur, daß der Lehrer sich als Fremdkörper im Gastland fühlt, sondern er wird auch in der Unterrichtspraxis gegenüber den Schülern verschiedener nationaler Herkunft (was oft gleichbedeutend ist mit Schülern aus verschiedenen sozialen Schichten) unterschiedliche Erwartungshorizonte haben. Die pädagogische Forschung hat eindeutig belegt, daß das Verhalten und die Leistungen der Schüler in sehr hohem Maße von den Erwartungen des Lehrers gesteuert werden. Ein aufgrund seiner nationalen oder sozialen Herkunft vom Lehrer bereits von vornherein negativ eingestufte Schüler wird es außerordentlich schwer haben, die Schulerfolge zu erreichen, die ein vom Lehrer a priori positiv eingestufte Schüler erreichen wird. Die von vornherein negativ bewerteten Schüler erfüllen dann objektiv die (negativen) Erwartungen des Lehrers und bestärken seine Vorurteilsstruktur. Hier schließt sich die Klammer zwischen mangelnder Auswahl und Vorbereitung der Lehrer, Struktur des Auslandsschulwesens und der Problematik der sozialen Öffnung des Auslandsschulwesens unter rein pädagogischen Gesichtspunkten.

Nun könnte argumentiert werden, daß es sich hierbei gar nicht um Vorurteile handelt, sondern daß die Einstellungen der Lehrer auf objektiven Beobachtungen beruhen. Dem ist entgegenzuhalten, daß die Lehrer (bedenkt man den hohen Prozentsatz derer, die kaum über Sprachkenntnisse in der Verkehrssprache des Landes verfügen) in den meisten Fällen nur sehr wenig direkten Kontakt zu der einheimischen Bevölkerung, insbesondere zu den unteren Schichten haben: sie leben als Minderheit in einem ihnen fremden

Land, welches geprägt ist von einer fremden Kultur. In den meisten Fällen sind ihre wichtigsten Bezugspersonen Kollegen oder andere Angehörige der ausländischen Kolonie. Von hier kommen also die ersten „Erfahrungen“, die meist gut gemeinte Ratschläge, Berichte über eigene Erfahrungen oder die der Kollegen sind usw. Um eigene, direkte Erfahrungen, die außerdem auf ein nicht schon von Vor-Informationen besetztes Feld kämen, handelt es sich also mit Gewißheit nicht²⁰. Berücksichtigt man außerdem die sozial-psychologischen Mechanismen, die für die Ich-Stabilisierung in einer solchen Situation notwendig sind, so sind die Reaktionen der Befragten gegenüber einer ihnen fremden Gesellschaft durchaus erklärlich. Es kann also bei diesen Ergebnissen nicht darum gehen, die Lehrerschaft als solche oder gar den einzelnen Lehrer zu verurteilen; vielmehr dient das Ergebnis dazu, jene sozial-psychologischen Phänomene darzustellen und zu erklären, die sich aus der gesellschaftlichen und kulturellen Situation fast zwangsläufig ergeben, in der sich der gegenwärtige Auslandslehrer befindet.

3. Schlußfolgerungen

Integration der Schulen in das Erziehungswesen des Gastlandes

Die Diskussion der Strukturprobleme des Auslandsschulwesens hat gezeigt, daß seine gegenwärtige Struktur nur schwer in der Lage ist, jene kulturpolitischen Funktionen wahrzunehmen, die in den „Leitsätzen zur auswärtigen Kulturpolitik“ definiert worden sind. Die Auslandsschule als Privatschule steht in latenter Konflikt zum Erziehungswesen des Gastlandes. Angesichts der Schnelligkeit, mit der politische Strukturänderungen in den meisten Ländern eintreten können, in denen die Auslandsschulen in der BRD etabliert sind, erscheint es notwendig, die Integration in das Schulwesen des Gastlandes erheblich zu beschleunigen. Dies gilt um so mehr, als in den Entwicklungsländern die kulturelle Identität der eigenen Gesellschaft als der tragende Pfeiler gesellschaftlicher und auch ökonomischer Emanzipation erkannt wird²¹. Eine Kulturpolitik, die diesen Tatsachen nicht Rechnung trägt, kann – politisch – sehr leicht

das Gegenteil dessen bewirken, was sie eigentlich beabsichtigt.

Nun ist allerdings der Begriff „Integration“ problematisch, zumal, wenn er so verstanden würde, als ob mit „Integration“ die totale Eingliederung in das bestehende Schulsystem des Gastlandes gemeint wäre. Das Auswärtige Amt und die übrigen für das Auslandsschulwesen zuständigen Behörden (ZfA, KMK), die alle eine stärkere Einbeziehung der Auslandsschulen in das Schulwesen des Gastlandes befürworten, wünschen statt einer sogenannten „Integration“, daß die Schulen sich als Teil der Bildungs- und Erziehungsanstrengungen des Gastlandes begreifen. Jedoch sollen sie nicht unbedingt deckungsgleich dort vorhandenen Schultypen entsprechen. Ihre kulturpolitische Funktion ist es vielmehr, „gute“ Schulen zu sein und einen Modellcharakter zu bewahren, von dem fruchtbare Anregungen auf die nationalen Schulen ausgehen können und sollen. Vor allem sollen sich die Schulen an den gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Bedürfnissen des Gastlandes orientieren.

Hier sind also Reformziele klar definiert, deren Verwirklichung die oben formulierte Kritik mittelfristig weitestgehend gegenstandslos werden läßt. Die Problematik liegt jedoch auch hier im Detail und in der Anpassung an die nationalen und örtlichen Gegebenheiten.

Als entscheidendes Kriterium für die Förderung deutscher Schulen im Ausland sollte – bis zu der anzustrebenden und im oben definierten Sinne zu verstehenden „Integration“ in das Schulwesen des Gastlandes – das Kriterium gelten, ob an der jeweiligen Schule ein nationaler Schulabschluß abgelegt werden kann, der zum Hochschulstudium *im Gastland* berechtigt. Dieser muß auf jeden Fall vor der Berechtigung zum Zugang zum deutschen Hochschulwesen rangieren. Darüber hinaus können und sollten im Rahmen von Kulturabkommen die Äquivalenzen der jeweiligen Schulabschlüsse mit entsprechenden Examina in der BRD geregelt werden. Angemessene Kenntnisse in deutscher Sprache können bei einer solchen Äquivalenzregelung zweifellos eine Rolle spielen. Andererseits ist zu überlegen, daß solche Sprachkenntnisse nicht grundsätzlich zur Vorbedingung für ein Stu-

dium in der BRD gemacht werden (Vorbereitungsjahr etc.).

Lehrinhalte und Curricula

Sie müssen sich an denen des nationalen Schulwesens orientieren, damit seitens der Regierung des Gastlandes nicht der Vorwurf erhoben werden kann, an den deutschen Auslandsschulen reproduziere eine in die Gesellschaft des Gastlandes nicht integrierte Gruppe oder Schicht ihre eigene Ideologie, um sich als sozialer Fremdkörper erhalten zu können.

Im Einzelfall der jeweiligen Auslandsschulen wird sehr genau zu prüfen sein, in welchem Maße die Entsendung deutscher Lehrer eine Konkurrenz für ähnlich oder gleichqualifizierte Ortskräfte darstellt. Auf jeden Fall muß vermieden werden, daß entsandte Lehrer qualifizierten einheimischen Lehrkräften die Arbeitsplätze versperren. Wenn dieses Problem auch mehrfach von befragten Lehrern angesprochen wurde, so muß hierzu gesagt werden, daß die Politik der Bundesrepublik seit Jahren konsequent darauf ausgerichtet ist, nicht nur jede Konkurrenzsituation dieser Art zu vermeiden, sondern vor allem auch verstärkt entsandte Lehrer durch entsprechend qualifizierte Ortskräfte ersetzen zu lassen.

Insgesamt wird zu prüfen sein, inwieweit die Struktur, die Lehrinhalte und die gesellschaftspolitische Funktion der von der BRD geförderten Schulen der in den „Leitsätzen“ formulierten Zielsetzung der auswärtigen Kulturpolitik entspricht; dies gilt zumindest solange wie sich die Bundesrepublik finanziell für den Bestand einer Schule engagiert.

Typen der Auslandsschulen

Abgesehen von den von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen entwickelten Modelltypen wird in der gegenwärtigen Diskussion grundsätzlich zwischen zwei Schultypen unterschieden: der Expertenschule, die nicht eigentlich zum Bereich der auswärtigen Kulturpolitik gehört, und der sogenannten bikulturellen oder Begegnungsschule. Die klassische Experten- oder Botschaftsschule gehört nicht eigentlich in den Bereich der deutschen auswärtigen Kulturarbeit, da diese Schulen prinzipiell für die Kinder deutscher

Staatsangehöriger im Ausland eingerichtet worden sind. Da diese Schulen außerdem eine wachsende Tendenz zeigen, besteht die Gefahr, daß hier Mittel für einen Bereich ausgegeben werden, der nichts mit der Auslandsschule als einem Medium der auswärtigen Kulturpolitik zu tun hat.²² Hier müßten mittel- bis langfristige Lösungen gefunden werden, die eine Finanzierung dieser Schulen aus einem anderen Etat ermöglichen würden. Damit käme dem eigentlichen Medium Auslandsschule trotz der prozentual reduzierten Progression im Rahmen der mittelfristigen Finanzplanung mehr Mittel für die eigentliche Kulturarbeit zugute.

Als kulturpolitisches Medium dagegen kann nur die sogenannte bikulturelle Schule verstanden werden, die in der Intention auch gleichzeitig die soziale Öffnung im Gastland selbst anstrebt.

Hier stellen sich jedoch entscheidende Probleme:

1. Angesichts der sozialen Schichtung in den jeweiligen Gastländern bedeutet die proportionale Repräsentation verschiedener Gesellschaftsschichten in der Schule nicht notwendigerweise eine soziale Öffnung, da – je nach sozialer Herkunft der Schüler – die Chancen des Schulerfolgs ungleich verteilt sind²³.
2. Die derzeit von der Bundesrepublik entsandte Lehrerschaft ist so ungenügend selektiert und vorbereitet, daß eine wirklich praktizierte soziale Öffnung voraussichtlich zu schulischen Mißerfolgen bei der überwältigenden Mehrheit der Kinder aus sozial schwachen Schichten führen würde.
3. Der Begriff der bikulturellen Schule entstand aus der Reformdiskussion um das Auslandsschulwesen und ist sicherlich der Schultyp, der im Hinblick auf Förderungsmaßnahmen Vorrang haben soll²⁴. Jedoch genügt es hier nicht, durch eine entsprechende Curricula-Planung einheimische Kinder zur Zweisprachigkeit zu führen. Vielmehr müssen diese Curricula auch angefüllt werden mit Inhalten, die die Bewältigung des Stoffes im Sinne von Kulturvergleich und Kulturaustausch in konkretem Bezug auf die gesellschaftlichen Realitäten der beiden Länder ermöglichen. Nicht zuletzt können Funktion und Stellenwert der bikulturellen Schule nicht losgelöst gesehen werden von einer kulturpolitischen Gesamtkonzeption, die dann an diesen Schulen ihren spezifischen landes- und gesellschaftsbezogenen Niederschlag finden muß. Gegenwärtig

bestehen bereits einige solcher Schulen, andere sind im Aufbau. Daß dabei die Curricula-Planung von Fall zu Fall neu erarbeitet werden muß, daß den Forderungen des Gastlandes Rechnung getragen werden muß u. dgl. m., liegt auf der Hand, denn nur so kann ja die „Bikulturalität“ verwirklicht werden. Unter kulturpolitischen Gesichtspunkten wird letztlich zu fragen sein, ob „Bikulturalität“ etwa im Sinne von Zweisprachigkeit einen Wert für sich darstellt oder ob – je nach Problemlage des Gastlandes – dieser sozial prinzipiell offene Schultyp nicht das Ziel der Zweisprachigkeit zugunsten von pädagogischen Modellvorstellungen zurückzustellen haben wird.

Insgesamt wäre darauf hinzuwirken, daß die deutschen Schulen im Ausland jenseits der anzustrebenden „Integration“ in das Schulwesen des Gastlandes als *Gesamtschulen* konzipiert werden. Dabei ist vor einer mißbräuchlichen Verwendung des Begriffs „Gesamtschule“ zu warnen, wie er in der Debatte um das Auslandsschulwesen stark strapaziert wird. Sehr oft wird dabei unter Gesamtschule bereits ein Schultyp verstanden, der von der ersten Grundschulklasse bis zum Reifezeugnis führt. Solche Schulen sind jedoch bestenfalls „additive“ Gesamtschulen, bzw. überhaupt keine Gesamtschulen. Das Wesen der Gesamtschulen – die sogenannte integrierte Gesamtschule – ist ein Schultyp, in dem verschiedene, untereinander durchlässige Strukturelemente zu verschiedenen berufsbezogenen Schulabschlüssen führen können.

Vor allem in Entwicklungsländern dürfte dieser Typ der integrierten Gesamtschule als ein Modellversuch anzusehen sein, der als solcher förderungswürdig ist. Seine Verwirklichung ist jedoch nur in Abstimmung auf das Erziehungs- und Ausbildungswesen und den Arbeitskräftebedarf im Gastland möglich.

Funktion und Berufsbild des Auslandslehrers

Die zumindest mittelfristig anzustrebende Umstrukturierung des Auslandsschulwesens überkommenen Typs im Sinne der Folgerungen der Enquête-Kommission und der vorstehenden Überlegungen macht den deutschen Lehrer im Ausland keineswegs überflüssig. Jedoch ergeben sich aus einer solchen Restrukturierung des

Auslandsschulwesens Konsequenzen betreffend die zu entsendenden Lehrer:

1. Der Auslandslehrer muß sich in zunehmendem Maße als „Kulturbeamter“ verstehen, nicht aber als „deutscher Lehrer im Ausland“. Mit dieser Gegenüberstellung soll ausgedrückt werden, daß der künftige deutsche Auslandslehrer nicht Selbstdarstellung deutscher Kultur oder Erhaltung von Volkstraditionen betreiben soll, sondern daß er aktiv an den gesellschaftlichen Veränderungsprozessen – insbesondere im Schulbereich – teilnehmen soll, die im Gastland selbst initiiert werden. Darüber hinaus muß er mehr sein als „nur“ Pädagoge: eine entsprechende Vorausbildung muß bei ihm Verständnis wecken für die gesellschaftspolitische Relevanz des Auslandsschulwesens im besonderen und der auswärtigen Kulturpolitik im allgemeinen.
2. Hierzu bedarf es einer sehr gewissenhaften Selektion und Vorbereitung der Auslandslehrer. In Auswahlseminaren müssen die Lehrer aufgrund ihrer Motivation, ihrer didaktischen Eignung und pädagogischen Fähigkeit ausgewählt werden. Diesen Auswahlseminaren müssen intensive Vorbereitungskurse auf die gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Probleme des Gastlandes folgen, in welchem der Lehrer tätig sein wird. Schließlich sind für die Tätigkeit als Lehrer ausreichende Kenntnisse der Verkehrssprache des Gastlandes *unabdingbare Voraussetzung* für die Entsendung ins Ausland. Nicht zuletzt ist hier an die Kosten-Nutzen-Relation zu denken, wenn man überlegt, was eine angemessene Vorausbildung im Verhältnis zu den Kosten eines entsandten Lehrers ausmacht, bzw. welcher Art die kulturpolitische Effizienz eines (ohnehin teuren) aber unvorbereiteten und im Gastland isolierten Lehrers ist²⁵.

Es liegt auf der Hand, daß diese Anforderungen die Qualifikation vieler bisher im Ausland tätigen Lehrer übersteigen. Deshalb ist es durchaus gerechtfertigt, daß die im Ausland tätigen Lehrer durch eine entsprechende finanzielle Besserstellung honoriert werden. Dabei erscheint der bisherige finanzielle Status der Lehrer durchaus den von ihnen geforderten Leistungen entsprechend. Der Status des Bundesbeamten entspräche jedoch der von Lehrern wahrzunehmenden Funktion eher, weil dieser Status auch ihrer Funktion und Tätigkeit besser entspräche und außerdem eine weitgehende Lösung der oben erwähnten Probleme des Rechtsstatus der Lehrer (bisher: Angestellte des privaten Schulvereins) bedeuten würde.

Wenn die Lehrer in intensiven objektiven und transparenten Vorauswahlverfahren selektiert werden und anschließend in gut organisierten Seminaren auf ihre Tätigkeit vorbereitet werden, so kann mit relativ hoher Sicherheit damit gerechnet werden, daß diese Lehrer den an sie gestellten Anforderungen im Ausland gewachsen sind. Daher wäre zu empfehlen, daß die normale Vertragsdauer für Auslandslehrer (insbesondere in Übersee) fünf Jahre beträgt. Danach sollte in besonders begründeten Fällen eine Verlängerung um weitere zwei Jahre möglich sein. Durch die Fünfjahresverträge würde sich außerdem die Kostenrelation zwischen Aufenthalt, Reisekosten und Effizienz der Tätigkeit erheblich günstiger gestalten.

Anders liegt der Fall im europäischen Ausland, in den USA, Kanada und auch in den sozialistischen Ländern, sofern in den letzteren das Auslandsschulwesen an Bedeutung gewinnen sollte. Hier sind – zumindest in den nord- und westeuropäischen Ländern, aber auch in den USA – die Lehrer keinem fremden Gesellschaftssystem konfrontiert. Die Anpassungsschwierigkeiten reduzieren sich, und der Profitest hat gezeigt, daß die Lehrer sich hier sehr leicht mit der Bevölkerung des Gastlandes identifizieren. Daher scheinen Dreijahresverträge – mit der Möglichkeit der ein- bis zweimaligen zweijährigen Verlängerung – hier die angemessene Lösung. Auch hier sollte der Faktor der Reisekosten eine Rolle spielen.

Die Auslandstätigkeit von Lehrern zu einem neuen Berufsbild (Auslandslehrer als Karriere) zu machen, erscheint jedoch als wenig sinnvoll. Die Rückkehr der Auslandslehrer kann als eine mögliche Bereicherung des deutschen Schulwesens angesehen werden. Ihr innovatorischer Beitrag wird um so größer sein, je besser sie auf ihre Auslandstätigkeit vorbereitet wurden und deshalb in der Lage sind, die Tragweite von Andersartigkeiten im ausländischen Erziehungswesen zu erfassen und für die Bedürfnisse in der BRD umzusetzen.

Dennoch sollte mittelfristig daran gedacht werden, die kulturpolitischen Erfahrungen des Auslandslehrers als „Kulturbeamter“ auch in anderen kulturpolitisch tätigen Organisationen, wie insbesondere den

Goethe-Instituten zu nutzen, nachdem bereits die Durchlässigkeit zwischen den Auslandsschulen und den Europa-Schulen erreicht worden ist.

Die nach dem hier vorgeschlagenen Konzept ausgewählten und ausgebildeten Auslandslehrer stellen nach ihrer Rückkehr in die Bundesrepublik (Sprachkenntnisse, Erfahrungen im pädagogisch-didaktischen Bereich) einen beachtlichen Gewinn für das deutsche Schulwesen dar. Daher können sie vor allem in Schulversuchen, Modellschulen und im Unterricht für Gastarbeiterkinder eingesetzt werden. Damit ein solches System rational funktionieren kann, sollte im Rahmen der Kultusministerkonferenz darauf hingearbeitet werden, daß den Lehrern das Überwechseln von einem Bundesland in das andere erleichtert wird. Vor allem wäre es wichtig, daß die Kultusministerien die zurückgekehrten Lehrer systematisch erfassen und versuchen, sie entsprechend den gewonnenen Erfahrungen einzusetzen.

Ebenso wichtig wie die Tätigkeit deutscher Lehrer im Ausland erscheint die Weiterbildung von ausländischen Fachlehrern sowohl in der Bundesrepublik wie auch im Ausland. Eine solche Weiterbildung kann sich nicht auf Deutschlehrer oder solche Fachlehrer beschränken, in deren Disziplinen Deutschlandkunde eine besondere Rolle spielt. Darum verdienen die seit einiger Zeit bestehenden Programme der Aus- und Weiterbildung einheimischer Lehrkräfte besondere Aufmerksamkeit und vor allem verstärkte Förderung. Die im Gastland selbst in Verbindung mit deutschen Auslandsschulen und einheimischen Institutionen durchgeführten Aus- und Fortbildungsveranstaltungen haben sich bereits an vielen Orten bewährt. Besonders sinnvoll ist außerdem die begonnene Weiterbildung von Fachlehrern in einigen europäischen Nachbarländern, soweit dies aufgrund von Sprachschwierigkeiten notwendig ist.

Dieses Programm erscheint vor allem deshalb sinnvoll, weil hierbei die Verkehrssprache des Gastlandes Unterrichts- und Bildungsmedium bleibt, die Sprachbarriere einer Ausbildung in der BRD wird umgangen.

Aus den Fragebogen ergab sich klar und deutlich, daß in fast allen Ländern, in denen deutsche Auslandsschulen existie-

ren, ein erheblicher Bedarf im Bereich von Geschichte, Sozial- und Gegenwartskunde und in berufsorientierten Fächern besteht. Der kulturpolitische Beitrag der Bundesrepublik dürfte hier in erster Linie in der fachlichen und didaktischen Ausbildung solcher Lehrkräfte liegen. Angesichts der Situation der Entwicklungsländer haben solche Aktionen am ehesten eine langfristige und nachhaltige Wirkung, wodurch auch der Zielgruppenproblematik (s. unten) Rechnung getragen würde. Auch hier sind (s. oben) entsprechende Reformen eingeleitet.

Jedoch ist im Sinne einer partnerschaftlich verstandenen Kulturarbeit sicher nicht das gerade gängige Deutschlandbild oder die gerade gültige Version von Deutschlandkunde bei der Ausbildung dieser Lehrer in den Vordergrund zu rücken. Im Sinne der „Leitsätze zur auswärtigen Kulturpolitik“ kommt es vielmehr darauf an, die in der Bundesrepublik vorhandenen fachlichen und didaktischen Kenntnisse kritisch und selbstkritisch zu vermitteln, damit diese in angepaßter Form zur sozialen und ökonomischen Entwicklung des Gastlandes genutzt werden können.

Es erscheint wichtig, daß beim Ausbau eines solchen Programms die bisher gültigen finanziellen Bedingungen (Stipendium zwischen DM 500,— und DM 700,—) entscheidend verbessert werden, daselbe gilt für eine Bezuschussung der Reisekosten der nächsten Familienangehörigen des Lehrers. Der mögliche kulturpolitische Effekt eines solchen Programms kann dann nicht erreicht werden, wenn die finanzielle Situation des Hospitanten sich so extrem von der seines deutschen Kollegen unterscheidet, daß sie ihm praktisch jeden gesellschaftlichen Kontakt zu seinem beruflichen Milieu unmöglich macht.

Funktion der Auslandsschule in unterschiedlichen Gesellschaftsformationen

Es erscheint sinnvoll, eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen den Europa-Schulen und den in West- und Nordeuropa bestehenden Auslandsschulen einerseits und den Auslandsschulen in Südeuropa und erst recht in den Entwicklungsländern andererseits zu treffen. Die Lehrer im westeuropäischen Ausland sehen sich einer Gesellschaft und einer

Schülerschaft konfrontiert, die weitgehend jener entspricht, die sie aus ihrem jeweiligen Herkunftsland bereits kennen. Hier gleichen sich bis zu einem gewissen Grade nicht nur die westeuropäischen Länder und auch die USA, sondern auch die sozialistischen Staaten Osteuropas. Im übrigen zeigt der Profilttest, daß die Lehrer sich in Nordeuropa ausgesprochen zu Hause fühlen. In diesem geographischen Raum handelt es sich um echten kulturellen Austausch von ökonomisch, technologisch und kulturell weitgehend gleichen Partnern. Darüber hinaus sind die Wirtschaftsbeziehungen zwischen den europäischen Staaten so verflochten und in hohem Maße äquivalent, daß hier der Eindruck sehr viel weniger entstehen kann, die Bundesrepublik wolle mit ihrer Kulturarbeit eine mehr oder weniger stark vorhandene ökonomische Dominanz absichern.

Die Situation in den Entwicklungsländern unterscheidet sich hiervon grundsätzlich: die meisten Länder dieser Gruppe versuchen gegenwärtig, ihren eigenen kulturellen Standort zu finden, und sehen darin ein wichtiges Element zur Entwicklung von Gegenstrategien gegen die Dominanz des kapitalistischen Auslandes. Kulturarbeit in diesen Ländern wird also nur zu leicht verstanden als die Fortsetzung einer Dominanz- und Entfremdungspolitik mit anderen Mitteln²⁶. Im Gegensatz zum kulturellen Austausch, der in Europa durchaus möglich und zu befürworten ist, müßte langfristig ausgerichtete deutsche auswärtige Kulturarbeit in weniger entwickelten Regionen darauf abzielen, das kulturelle Selbstverständnis der Entwicklungsländer zu fördern und sich an allen jenen Maßnahmen und Versuchen zu beteiligen, die – von der Archäologie bis zur Folklore, von der „Kultur“ im engeren Sinne bis zur Entwicklung angepaßter Technologien – auf die Wiedergewinnung der eigenen kulturellen Identität abzielen.

Die kulturpolitische Konzeption, die – auch im Rahmen des Auslandsschulwesens – gegenüber den industrialisierten Gesellschaften zu verfolgen ist, unterscheidet sich also in wesentlichen Punkten von der kulturpolitischen Linie, die jenen Ländern gegenüber einzuschlagen ist, die gegenwärtig um ihre ökonomische,

politische und kulturelle Emanzipation bemüht sind.

Zielgruppenproblematik

Während in den europäischen Nachbarländern die Zielgruppendefinition relativ einfach erscheint, weil wir es hier mit gesellschaftlichen Systemen zu tun haben, die uns zum einen relativ ähnlich sind und zum anderen ein hohes Maß an Partizipation der Gesamtbevölkerung am politischen und ökonomischen Geschehen kennen, liegen die Verhältnisse in den Entwicklungsländern abermals grundsätzlich anders. Hier ist eine mittel- bis langfristig angelegte Kulturpolitik schon deshalb sehr schwierig, weil es in den allermeisten Fällen nicht möglich ist, jene Gruppen zu identifizieren, die die potentielle Führung von morgen darstellen. Begnügt man sich jedoch damit, die möglichen Zielgruppen mittels einer momentanen Analyse der Gesellschaft zu definieren, so wird eine auf sie angelegte auswärtige Kulturpolitik notwendigerweise konservativ, da sie zur Stützung der gegenwärtig an der Macht befindlichen Gruppen und Schichten beiträgt. Genau dies kann aber nicht Ziel einer mittel- bis langfristigen Kulturpolitik sein.

Wenn sich auswärtige Kulturpolitik in den Dienst einer aktiven Friedenspolitik und, zu diesem Zwecke, auch einer zwischenstaatlichen Gesellschaftspolitik stellt²⁷, so liegt hier der entscheidende Unterschied zwischen kulturellen Beziehungen mit den europäischen Partnerstaaten (Osteuropa eingeschlossen) und den Ländern der Dritten Welt, wo Gesellschaftspolitik in erster Linie darauf abzielen muß, die innerstaatlichen Konfliktpotentiale abzubauen, die aus der extremen sozialen Ungleichheit resultieren. Für das Auslandsschulwesen ergeben sich daher merkbare Unterschiede zwischen seiner Funktion im europäisch-atlantisch-sozialistischen Raum und im Bereich der Dritten Welt, wobei der südeuropäisch-mediterrane Raum als eine Art Übergangsregion eher zur „Dritten Welt“ zu rechnen wäre.

Überlegungen zur kulturpolitischen Funktion des deutschen Sprachunterrichts an Auslandsschulen

Die meisten Länder, welche die finanzielle Möglichkeit zu einer aktiven auswärtigen

Kulturpolitik besitzen, gingen bisher davon aus, daß ihre jeweilige Landessprache als wesentliches konstitutives Element der Nationalkultur anzusehen ist. Demgegenüber wird mehr und mehr die Ansicht vertreten, Sprache sei lediglich ein Kommunikationsinstrument. Die Verfechter der ersten These gehen davon aus, daß Sprachunterricht einen besonders direkten und intensiven Zugang zur Kultur, zur Denkweise und zum Wertsystem des jeweiligen Landes vermittelt und daher unter langfristigen kulturpolitischen Gesichtspunkten tiefgehende Bindungen an das Land schafft, dessen Sprache u. a. mittels Kulturarbeit verbreitet wird. Des weiteren wird argumentiert, daß Sprachkenntnisse nicht nur den intensiven gefühlsmäßigen Beziehungen zwischen zwei Ländern dienen, sondern durch Abbau der Kommunikationsbarrieren auch den wirtschaftlichen und politischen Beziehungen förderlich sind.

Gegen diese These, daß *Spracharbeit* an sich von beachtlichem außenkulturpolitischem Wert sei, seien hier folgende Antithesen aufgestellt:

1. Angesichts des heutigen Entwicklungsstandes der Produktivkräfte ist Sprache immer weniger konstitutives Element einer bestimmten nationalen Kultur. Die politisch und ökonomisch dominanten Mächte der Welt haben dagegen verschiedene Fachsprachen entwickelt, die bestimmten Produktionsformen und Wissenschaftszweigen eigentümlich sind. Die eigentliche „literarische Sprache“ geht daneben zurück. Sprache ist also zunehmend zu verstehen als von der Produktionsweise abhängige Ausdrucksform; diese Ausdrucksform wird in dem Maße immer ähnlicher, als die westlichen Länder sich in ihren Produktionsweisen immer mehr angleichen und integrieren und damit identischen gesellschaftlichen Problemen gegenüber stehen.

2. Sprachpolitik wird in immer stärkerem Maße von den weniger entwickelten oder abhängigen Ländern dieser Welt als ein Instrument der kulturellen, geistigen und technologischen Domination und Disziplinierung verstanden. Nicht von ungefähr zielt in sehr vielen Entwicklungsländern die Abgrenzungsstrategie von den ökonomisch mächtigen Staaten darauf ab, durch eine aktive Sprachpolitik die kul-

turelle Identität im eigenen Lande zu fördern. Eine aktive Sprachpolitik auswärtiger Staaten wird hier teilweise als eine Form des Imperialismus verstanden²⁸.

3. Es wäre irrig, anzunehmen, daß Sprachpolitik als solche Wegbereiter für den Ausbau ökonomischer Beziehungen wäre: die Wirtschaft, die nach günstigen Investitionsmöglichkeiten sucht, läßt sich von anderen Kriterien leiten als von dem Vorhandensein deutscher Sprachkenntnisse in einem bestimmten Land, denn Märkte lassen sich nicht verpflanzen, und im Falle der Produktion ist es eine Kostenfrage, ob es billiger ist, die Ware Arbeitskraft zu den Roh- oder Halbfertigproduktionen zu transportieren oder umgekehrt. Jenen, die dennoch diese These vertreten, ist entgegenzuhalten, daß es schlechthin unmöglich ist, den Einfluß der Sprache auf die Entwicklung von ökonomischen und politischen Beziehungen zu messen²⁹.

4. Dort wo gegenwärtig in der Welt Bedarf an einer Fremdsprache artikuliert wird, entspricht dieser Bedarf in fast allen Fällen ganz konkreten wirtschaftlichen oder wissenschaftlichen Bedürfnissen. Das Erlernen einer Fremdsprache um ihrer selbst willen findet kaum mehr statt.

5. Soweit Sprache aber wirklich als essentielles und konstitutives Element einer Kultur verstanden wird, setzt sie bis in sehr feine Nuancen hineinreichende Sprachfertigkeit und zusätzlich sehr detaillierte Kenntnisse der Geschichte, Kunst und Gesellschaftsentwicklung des entsprechenden Landes voraus. Zu solcher Perfektion kann das Auslandsschulwesen für sich allein seine Absolventen nur in Ausnahmefällen führen.

Für die deutsche Schule im Ausland ergeben sich hieraus folgende Konsequenzen:

1. Als wichtigstes Kriterium für die Förderungswürdigkeit der deutschen Schule im Ausland sollte ihre Leistung im Rahmen des nationalen Erziehungswesens gelten. Soweit bei den einheimischen Schülern ein echter Bedarf besteht, kann zusätzlich deutscher Sprachunterricht angeboten werden.

2. Vor allem unter dem Aspekt der „sozialen Öffnung“ kann die übermäßige Betonung des Deutschunterrichts an den

Auslandsschulen zu einem Hemmnis werden, welches die Zielsetzung der sozialen Öffnung gefährdet. Kinder aus der Unterschicht dürften im allgemeinen erheblich größere Schwierigkeiten beim Erlernen der Fremdsprache Deutsch haben als Kinder aus privilegiertem Milieu. Dies gilt vor allem in Ländern, in denen der Unterricht (also Deutsch als Fremdsprache) nicht in der Muttersprache der Kinder, sondern in der Verkehrssprache des Landes erfolgt.

3. Ein starkes Angebot an deutschem Sprachunterricht sollte auf jeden Fall nur dann erfolgen, wenn im Lande selbst Berufsbilder bestehen, für die die Kenntnis der deutschen Sprache ein notwendiges Element darstellt.

4. Die Art des an Schulen betriebenen Deutschunterrichts erscheint auch relativ unökonomisch, da er meist nicht nur nicht berufsbildbezogen ist, sondern in einer oft unergiebigsten Relation zum Aufwand steht. Hier ist ernsthaft zu überlegen, ob an den deutschen Schulen etwa der Deutschunterricht nicht als zusätzliches Angebot in Form von Intensivkursen erfolgen soll oder aber an die entsprechenden Erwachsenenbildungsinstitute (beispielsweise Goethe-Institut) ausgelagert werden soll. Derartige Entscheidungen können jedoch nur in genauer Kenntnis des Einzelfalles und der Gesamtsituation des Gastlandes getroffen werden.

Mit diesen Argumenten soll nicht ausgedrückt werden, daß grundsätzlich an deutschen Schulen kein Deutschunterricht mehr stattfinden soll. Jedoch ist es an der Zeit, die grundsätzliche Frage zu erörtern, ob deutsche auswärtige Kulturarbeit nur dann einen Sinn hat, wenn sie von intensivem Sprachunterricht begleitet wird. Entscheidend für das Lehrangebot an den deutschen Schulen im Ausland sollte der Bedarf des Gastlandes sein, und hier besteht offensichtlich ein erheblicher Nachholbedarf in naturwissenschaftlichen, sozialwissenschaftlichen und berufsorientierten Fächern.

4. Zusammenfassung

Die Effizienz deutscher auswärtiger Kulturpolitik, die sich nur langfristig auswirken kann, wird vor allen Dingen unter

dem Aspekt ihres Beitrags zur wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung des Gastlandes gemessen werden. Deutsche Sprache und Deutschlandkunde können hier nicht in jedem Fall als der entscheidende Faktor angesehen werden. Vielmehr wird man in der deutschen auswärtigen Kulturpolitik differenzieren müssen zwischen einer Kulturpolitik, die gegenüber den entwickelten westlichen und atlantischen Staaten und den sozialistischen Staaten Osteuropas einerseits und gegenüber den Entwicklungsländern andererseits betrieben wird. Aufgrund der Ähnlichkeit der gesellschaftlichen Systeme in der nördlichen Hemisphäre kann die deutsche Sprache hier sowohl als Kommunikationsinstrument wie auch als Kulturträger noch eine gewisse Rolle spielen. Kulturarbeit kann jedoch auch in allen anderen Fächern geleistet werden durch den Austausch von Erfahrungen, insbesondere auf wissenschaftlichem und pädagogisch-didaktischem Gebiet. Im engeren Bereich West- und Nordeuropas wäre daher vor allem auf einen weiteren Ausbau etwa der Europäischen Schulen oder ähnlicher Bildungseinrichtungen hinzuwirken. Hinzu kommen die verstärkte Förderung des Austauschs von Lehrkräften auf allen Ebenen, der weitere Ausbau von Erwachsenenbildungsinstitutionen u. dgl. m.

In den Entwicklungsländern dagegen stellt sich die Problematik wesentlich anders: den meisten Staaten in dieser Region geht es darum, ihre wirtschaftliche und politische Autonomie sowie ihre eigene kulturelle Identität gegenüber den hochentwickelten Nationen abzusichern und weiterzuentwickeln. Darauf muß auswärtige Kulturpolitik Rücksicht nehmen, indem sie sich stärker als bisher an den Problemen und Zielsetzungen des Gastlandes orientiert. Daher sind – für den Bereich des Auslandsschulwesens – jene Reformvorschläge, die bereits im Peisert-Gutachten und vor allen Dingen von der Enquête-Kommission des deutschen Bundestages entwickelt wurden, beschleunigt und verstärkt voranzutreiben. Hierzu gehören:

1. eine gewissenhafte Selektion und Ausbildung der Auslandslehrer, die überdies über die Zielsetzungen deutscher auswärtiger Kulturpolitik zu unterrichten sind.

2. Die verstärkte Ausbildung einheimischer Lehrkräfte (insbesondere der Deutschlehrer) in der oder durch die BRD; der Ausbau des oben erwähnten Fortbildungsprogramms für Fachlehrer in europäischen Nachbarstaaten; Lehrerbildungsprogramme in den Gastländern; vor allem die Weiterentwicklung des Systems der Regionalfachleiter, die im Lande selbst (also kostensparend!) Fortbildungsveranstaltungen durchführen, etc.

3. Die „Integration“ (im Sinne der Definition von Seite 19 f.) der deutschen Schulen in das Schulwesen des Gastlandes ist nicht langfristig, sondern mittelfristig anzustreben. Die BRD selbst kann hier weiter fördernd tätig werden, indem sie pädagogische Modellversuche finanziell und personell unterstützt. Nur so kann die Zielsetzung der sozialen Öffnung erfüllt werden. Dabei wäre unter anderem daran zu denken, daß die Einrichtung von Internaten unterstützt wird, da solche Institutionen dazu beitragen, daß Schüler aus verschiedenen sozialen Schichten mehr Chancengleichheit erhalten.

4. Der „bikulturelle Schultyp“ ist sicherlich ein Ideal, seine Realisierbarkeit muß jedoch im Einzelfall sehr genau unter pädagogischen und soziologischen Gesichtspunkten geprüft werden; vor allem muß dieser Begriff mit dem Gehalt einer außerkulturpolitischen Konzeption gefüllt werden: das Angebot zweier Unterrichtssprachen und die Mischung der Schüler nach Nationalitäten allein garantiert noch nicht den Erfolg eines solchen Schultyps.

5. Deutscher Sprachunterricht sollte auf jeden Fall als fakultatives Angebot an all jenen Schulen bestehen, die von der Bundesrepublik unterstützt werden. Nur aufgrund der Bedarfslage im Gastland aber sollte Deutsch eine besondere Rolle in den Pflicht-Curricula spielen.

Jenen, die sich professionell mit dem deutschen Auslandsschulwesen beschäftigen, mögen manche der aus der Befragung der Lehrer abgeleiteten Forderungen als von der seit einigen Jahren betriebenen Reformpolitik überholt vorkommen. Dieser scheinbare Widerspruch läßt sich jedoch leicht erklären: die Daten der Umfrage stammen aus dem zweiten Quartal 1973; vor, während und nach diesem Zeitpunkt wurden zahlreiche Reformen eingeleitet, das bedeutet jedoch nicht, daß sie

automatisch und sofort an allen Auslandsschulen wirksam geworden wären. Denn das vielschichtige und komplizierte Medium Auslandsschule läßt sich ja nicht von der Bundesrepublik aus „regieren“! Da die einzelnen Schulen, deren Kennzeichen ja gerade die private Trägerschaft ist, ein hohes Maß an Autonomie genießen, hängt die Verwirklichung der Reformen nicht allein vom Willen der zuständigen deutschen Stellen ab. Viele Antworten der Lehrer mögen also als von der Realität überholt erscheinen, was jedoch in Wirklichkeit nicht unbedingt der Fall zu sein braucht. Sicher spiegelte die Umfrage indirekt auch die Tatsache wider, daß die z. T. schlecht ausgebildeten und vorbereiteten Lehrer die Umfrageaktion dazu nützten, teilweise aufgestautem Unmut Luft zu machen und alle jene Punkte besonders zu betonen, die ihnen kritikwürdig erschienen. Ziel der Umfrage aber war es gerade, die Richtung dieser Kritik zu systematisieren und für zukünftige Reformüberlegungen nutzbar zu machen. Allen Lehrern, die hierzu beitrugen, sei daher an dieser Stelle nochmals gedankt.

¹ Auswärtiges Amt, Kulturabteilung: Leitsätze für die auswärtige Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, Dezember 1970; die Leitsätze wurden u. a. abermals abgedruckt in: Zeitschrift für Kulturaustausch, Heft 1/1973, Seite 62—65.

² PEISERT, Hansgert: Auswärtige Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland, Gutachten im Auftrag des Auswärtigen Amtes, Konstanz 1971, vervielfältigt.

Die wesentlichen Ergebnisse, zu denen PEISERT und seine Forschungsgruppe kamen, finden sich außerdem in: PEISERT, Hansgert: Grundlagen zur Realisierung eines neuen Konzepts auswärtiger Kulturpolitik; in: Sprache im technischen Zeitalter, Heft 39/40 Juli—Dezember 1971, Seite 229—240; sowie bei PEISERT, Hansgert: Überlegungen zum Konzept der auswärtigen Kulturpolitik in: Loccuner Protokolle Nr. 8/1970 („Deutsche Kulturpolitik im Ausland“, Loccun 1970), vervielfältigt, Seite 15—29.

³ Deutscher Bundestag: Enquête-Kommission auswärtige Kulturpolitik, Zwischenbericht 1972, Bundestagsdrucksache VI/3825.

⁴ Zur Geschichte der deutschen auswärtigen Kulturpolitik siehe ABELEIN, Manfred: Die Kulturpolitik des Deutschen Reiches und der Bundesrepublik Deutschland, Köln 1968. Eine sehr gute Zusammenfassung gibt: HOLZHEIMER, Hermann: Das deutsche Auslandsschulwesen

als Element der auswärtigen Kulturpolitik; in: Bulletin des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung Nr. 93, Bonn 7. August 1973, Seite 934—947.

⁵ Diese kulturgeographischen Regionen sind:

1. Nordeuropa (Belgien, Dänemark, Finnland, Frankreich, Großbritannien, Irland, Luxemburg, Niederlande, Schweden, UdSSR, USA)
2. Südeuropa (Griechenland, Italien, Portugal, Spanien, Türkei)
3. Lateinamerika
4. Süd- und Südwestafrika
5. übriges Schwarzafrika
6. Naher und Mittlerer Osten (Arabische Länder bis einschl. Iran)
7. übriges Asien (östl. des Irak)

⁶ In einzelnen Fällen wurden diese Fragebogen von der Schulleitung an neu eingetroffene Lehrer weitergegeben, was durchaus dem Sinn der Umfrage entsprach.

⁷ Die Fragebogen sollten aus Gründen der Portosparsnis über die jeweilige deutsche Vertretung im Gastland zurückgesandt werden (angesichts der von Land zu Land unterschiedlichen Posttarife war es uns nicht möglich, jedem Fragebogen das entsprechende Rückporto beizulegen). Es scheint vorgekommen zu sein, daß einzelne Schulleiter von der Lehrerschaft verlangten, die Fragebogen ungeöffnet bis zu einem bestimmten Termin zwecks Sammelversand abzuliefern. In solchen Fällen war es verständlich, daß die Lehrer Zweifel an der Anonymität des Unternehmens hatten. So nahmen viele Lehrer die Unkosten auf sich, ihren Fragebogen als Privatpost direkt an uns zurückzusenden.

⁸ VOGT, Hans-Dieter: Analyse der Schülerschaft an den deutschen Schulen in Bolivien; in: Pädagogik und Schule in Ost und West, Heft 4/1973, Seite 111.

⁹ Als der Rücklauf der Fragebogenaktion bereits so gut wie abgeschlossen war, erschien aus der Feder des Auslandsschulreferenten des AA ein Grundsatzartikel über die Ziele und (Aufgaben des Auslandsschulwesens (HOLZHEIMER, Hermann: Das deutsche Auslandsschulwesen als Element der auswärtigen Kulturpolitik; in: Bulletin des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung Nr. 93, Bonn 7. August 1973, Seite 934—947). Dieser Artikel konnte den Lehrern noch nicht bekannt, geschweige denn sein Inhalt voll ihnen internalisiert sein.

¹⁰ HOLZHEIMER, a. a. O.

¹¹ Zu dieser grundsätzlichen und immer wiederkehrenden Forderung der Lehrerschaft und ihres Verbandes, siehe: von FRANQUÉ, Arne: Die Rechtsstellung der Auslandslehrer und die Novellierung des Bundesbesoldungsgesetzes; in: Mitteilungen des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland, Heft 2 und 3/1974, Seite 21—25.

¹² 58 % bewarben sich aus „Neugier“ oder ähnlichen Motiven, 11 % (meist Geographielehrer) nannten „fachliches Interesse“, 9 % waren mit den Arbeitsbedingungen in der BRD unzufrieden, 7 % hofften, sich durch den Auslandsaufenthalt weiterbilden zu können.

¹³ Im Fragebogen war wohlgemerkt nach der Verkehrssprache des Landes gefragt worden, nicht nach der Landessprache, womit beispielsweise Arabisch, Persisch, Hindi, die in einigen lateinamerikanischen Ländern vorherrschenden Indianersprachen u. dgl. m. ausgeschlossen waren.

¹⁴ Zur Einteilung der sozialen Schichten waren den Lehrern Einteilungskriterien vorgegeben worden; danach sollten zur „Unterschicht“ gezählt werden die Kinder von Angestellten, Arbeitern und Personen ohne festes Arbeitsverhältnis. Zum Problem der sozialen Schichtung in Entwicklungsländern siehe auch die vorzüglichen Überlegungen bei VOGT, a. a. O., S. 111.

¹⁵ HOLZHEIMER, a. a. O. S. 945, s. Forderungen im Bereich der Erweiterung des Bildungsangebots.

¹⁶ So schreibt ein Lehrer, der die deutsche Sprache noch immer als das entscheidende kulturpolitische Instrument ansieht und seit über dreißig Jahren in Chile lebt: „Die Leistungen in Deutsch trotz der vielen entsandten Lehrer gingen und gehen zurück; man kann nicht mehr von einer deutschen Muttersprache — wie wir es früher gewohnt waren — sprechen. Das moderne Schlagwort heißt ‚Fremdsprache‘. Es klingt wunderschön, aber es kommt nicht viel dabei heraus; auf dem Schulhof hört man keinen deutschen Laut mehr, auf der Straße spricht man wenig Deutsch und wenn, dann nur, damit der Nachbar, der Chilene natürlich, nichts versteht ... unsere Schulen haben gut eingerichtete Büchereien, die von unseren Kindern dem Lehrer zuliebe besucht werden; aber die meisten Bücher werden nur halb oder gar nicht gelesen; man guckt die Bilder an und gibt sie dann wieder freudestrahlend zurück“.

¹⁷ Zur möglichen Funktion auswärtiger Kulturpolitik als eines Instruments zum Abbau potentieller Konfliktsituationen siehe RUF, Werner K.: Auswärtige Kulturpolitik als Mittel einer Friedenspolitik; in: Zeitschrift für Kulturaustausch Nr. 1/1973, Seite 16—23; zur Funktion des Fremdsprachenunterrichts als Vehikularsprache (in diesem Falle des Französischen) siehe BLAASCH, Hans-W., und RUF, Werner K.: Auto- und Hetero-Stereotype marokkanischer und französischer Sprachkursteilnehmer der Goethe-Institute in Marokko; in: Zeitschrift für Kulturaustausch Heft 3/1973, Seite 55—64.

¹⁸ Hierzu auch ONNEN, Engelbart: Die mühevollste Aufgabe der sozialen Öffnung, vervielfältigt, Köln, Aug. 1974.

- ¹⁹ Nicht anschließen können wir uns hier der Meinung von E. ONNEN (a. a. O. S. 7), wonach die Kinder aus der Oberschicht in ihrer sprachlichen Entwicklung gegenüber den Kindern der Unterschicht benachteiligt seien, da sie in einer „sozial sterilen Schutzzone des Elternhauses“ aufwachsen und sprachlich nur Umgang mit dem Dienstmädchen hätten. Selbst wenn die Kinder eben jener Dienstmädchen bzw. von Personen aus der gleichen sozialen Schicht sprachlich dadurch gefördert würden, daß sie schon „früh einer bunten und auch schlimmen Vielfalt wechselnder Situationen ausgesetzt sind und sie sprachlich bewältigen müssen“, bleibt der Tatbestand bestehen, daß die Sprache der Schule näher an der Sprache jenes Oberschicht-Elternhauses ist (wo selbst Dienstmädchen anders sprechen als im „heimischen“ Slum!) als die „kreative“ Sprache der Unterschicht. Schließlich hat die Soziolinguistik eindeutig nachgewiesen, daß vorhandene soziale Probleme keineswegs von den Betroffenen sprachlich bewältigt werden, sondern ganz im Gegenteil zu Sprachdefiziten führen: wie könnte es auch anders sein, wenn die realen Probleme nicht zu bewältigen sind!
- ²⁰ Die Kommunikationsforschung und Sozialpsychologie haben übrigens erwiesen, daß die Bildung von Stereotypen und Attitüden nahezu ausschließlich auf „indirekte“ Informationen zurückzuführen ist, die aus dem sozialen Milieu der entsprechenden Personen kommen. Für eine ausführlichere Erörterung dieser Konzepte s. RUF, Werner K.: Bilder in der Internationalen Politik, Saarbrücken 1973.
- ²¹ Man denke in diesem Zusammenhang nur an die bald zahllosen kulturellen Autonomie- und „Revivalisierungs“tendenzen in zahlreichen Entwicklungsländern, wie etwa den Inka-Sozialismus in Peru, die Arabisierungspolitik in den arabischen Ländern, die Rückbesinnung auf Stammestraktionen in Schwarzafrika etc.
- ²² Siehe hierzu auch die entsprechenden Empfehlungen des Peisert-Gutachtens.
- ²³ Vgl. oben S. 19 insbes. Anm. 2.
- ²⁴ Untersuchungen und Empfehlungen zu Hauptproblemen des Auslandsschulwesens; Memorandum Nr. 3 über eine Konzeption von Modell-Typen für deutsche Schulen im Ausland. August 1970, vervielfältigt. Vgl. auch HOLZHEIMER, a. a. O.
- ²⁵ Zum Vergleich sei hier nur verwiesen auf den (nicht unangemessenen) Ausbildungsaufwand im Bereich der Entwicklungshilfe.
- ²⁶ Hierzu sei nur auf die literarischen und sozialwissenschaftlichen Publikationen in diesen Ländern (s. z. B. Heft 4/1974 der Zeitschrift für Kulturaustausch), vorab in Lateinamerika verwiesen, ebenso wie auf die Außenpolitik dieser Länder in jüngerer Zeit; vgl. auch oben Anm. 1 S. 24.
- ²⁷ Vgl. meinen oben zitierten Artikel in Heft 1/1973 der Zeitschrift für Kulturaustausch sowie Tibi, Bassam: Akkulturation, Modernisierung, Verwestlichung und auswärtige Kulturpolitik; in: Zeitschrift für Kulturaustausch Heft 1/1974, S. 10—17.
- ²⁸ So hat Frankreich, welches seine Außenpolitik in besonders starkem Maße auf die aus der französischen Sprache resultierenden Loyalitäten zu gründen hoffte, in der letzten Zeit erhebliche Rückschläge vor allem in den ehemaligen Kolonien hinnehmen müssen (z. B. Madagaskar, Algerien), wo die Sprachpolitik als imperialistisches Instrument verstanden wird. In der Kulturabteilung des französischen Außenministeriums hat eine kritische Überprüfung der Sprachpolitik als Instrument von Außenkulturpolitik eingesetzt. Siehe hierzu den offiziellen Gorse-Bericht für den französischen Premierminister (Juni 1971); vgl. auch: TOUSCOZ, Jean: Le rapport Gorse sur la coopération avec les pays en voie de développement; in: Esprit, Nov. 1972, S. 682—705; FLORY, Maurice: Politique culturelle de la France; in: Zeitschrift für Kulturaustausch, 1/1973, S. 51 bis 55. Insbesondere wurde festgestellt, daß die pädagogischen Resultate weit hinter dem erhofften Ziel zurückblieben und daß der Unterricht des Französischen als Muttersprache in Schwarzafrika zur Verschüttung kreativen Denkens führte. Siehe CHAMPION, Jacques: Le Français et les Langues Africaines dans l'Enseignement en Afrique Noire Francophone; in: Revue Tiers Monde Bd. XIII, Nr. 52, Okt.—Dez. 1972, S. 831—850.
- ²⁹ So arbeitet eine interdisziplinäre Forschergruppe der Universitäten Aix/Marseille, Grenoble, Nizza in Frankreich und Laval und Trois Rivières in Quebec/Kanada seit über einem Jahr daran, Meßinstrumente für eine Evaluierung des Beitrags der Sprache zum Entwicklungsstand bzw. zu zwischenstaatlichen wirtschaftlichen und politischen Beziehungen zu entwickeln, ohne daß hierbei nennenswerte Erfolge hätten erreicht werden können. Siehe RUF, Werner K.: Aspects systémiques de la Coopération entre Pays inégalement développés; in: Etudes Internationales (Quebec/Kanada), 2/1974, S. 302—325; vgl. auch die Beiträge von BARTON, Brian, FLORY, Maurice, TOUSCOZ, Jean, im selben Heft.

VORSTAND

Sitzung in Mettmann am 14./15. März 1976

Zu einer Mini-Sitzung (was die Besetzung angeht) trafen sich die Vorstandsmitglieder Dr. Sauer, Hönig, Klitzing für ein Wochenende in Mettmann. In den Beratungen ging es um drei Bereiche:

1. Vorbereitung der Vorstandssitzung in Wiesbaden vom 7. – 9. 5. 76. Herr Hönig berichtete über die Quartierbeschaffung und über die vorbereitende Planung zur Hauptversammlung 1977 in Wiesbaden. Anlässlich der Vorstandssitzung sollen einige „Lokaltermine“ stattfinden. Schon jetzt zeichnet es sich ab, daß die Kosten für die Anmietung der erforderlichen Räume sehr hoch sein werden. Eine Universität o. ä. steht nicht zu Verfügung. Herr Hönig wurde beauftragt, wegen einer günstigeren Kostengestaltung weiter zu verhandeln.

Weiterhin wurde erwogen, die Einladungen für die Hauptversammlung 1977 aus Gründen der Kostenersparnis nur in den Mitteilungen abzudrucken. Man spart dadurch erhebliche Mittel für Druck und Versand ein.

2. Zur Gestaltung der Mitteilungen wurde angeregt, mehr Artikel aus der Feder kompetenter Nicht-Mitglieder zu erbitten

(Forschung, KMK, Enquête-Kommission, Ascha). Entsprechende Kontakte sollen geknüpft werden.

3. Die Anschreibe- und Werbeaktionen des Referenten Herrn Hönig haben bisher noch nicht das gewünschte Echo gefunden. Um diese Arbeit zu intensivieren, soll ein neues Werbeblatt zusammengestellt werden, das Intentionen und bisherige Erfolge des Verbandes herausstellt. Auch die endlich genehmigte Satzung und Geschäftsordnung soll in einfacher Form gedruckt und als Informationsmaterial genutzt werden.

Die Kooperation mit den Lehrerverbänden in Chile, Argentinien und Südafrika müßte verstärkt werden. Durch unser ehemaliges Vorstandsmitglied Ernst Fuhrmann sind in Chile gute Voraussetzungen dafür gegeben.

Um die Arbeit der Obleute an den Auslandsschulen zu erleichtern, sollen alle hinausgehenden Schulleiter angesprochen und um ihre Unterstützung gebeten werden. Hierzu wird eine enge Zusammenarbeit mit der ZfA angestrebt, um die Namen der betreffenden Kollegen rechtzeitig zu erfahren.

H. KLITZING

Aus dem Sozial- und Rechtsreferat

Sonderzuwendung 1975

Mehrere, im vergangenen Jahr aus dem Ausland zurückgekehrte Lehrer haben sich bei mir gemeldet, weil ihre inländische Besoldungsstelle ihnen die volle Sonderzuwendung für das Jahr 1975 nicht auszahlte, sondern nur anteilig für die Monate, die nach Ablauf des Vertrags der Lehrer wieder im Inlandsdienst beschäftigt war. Dieser Vorgang ist rechtens. Die im Ausland verbrachten Monate werden vom BVA anteilig als Sonderzuwendung auf Antrag dem Lehrer ausbezahlt, so daß er in jedem Fall den vollen Betrag des ihm zustehenden „Weihnachtsgeldes“ erhalten kann.

Hierüber wird der Auslandslehrer auch in dem ihm zugestellten Festsetzungsbescheid des BVA informiert. Der entsprechende Passus lautet: „Sofern Ihnen – als beamteter Lehrkraft – Ihre Heimat-schulbehörde die Sonderzuwendung für das Jahr, in dem Sie die Auslandsschul-tätigkeit beendeten, anteilig zahlen wird oder gezahlt hat, bitte ich um Zusendung einer Bescheinigung Ihrer Besoldungskasse über die Höhe und Zusammensetzung der erhaltenen Sonderzuwendung. Der auf die im Auslandsschuldienst verbrachte Zeit entfallende Anteil wird alsdann errechnet und auf Ihr Konto überwiesen.“

Nachversicherung

Es sollte allen Betroffenen bekannt sein, daß die Bundesversicherungsanstalt für Angestellte, Berlin, eine Nachversicherung zuläßt, wenn man sich dort bis zum 31. 12. 1975 gemeldet hat. Im Ausland verbrachte Dienstjahre von Angestellten oder Dienstjahre von Auslandslehrern, die aus dem Beamtenverhältnis ausschieden, waren bisher für die Altersversorgung nicht angerechnet worden. Aus dem BVA ist zu erfahren, daß der Bund sich zu 50 % an den nachzuzahlenden Beträgen beteiligen wird. Daß die Nachzahlungen nicht 100prozentig vom Bund übernom-

men werden sollen, bedeutet für viele eine Enttäuschung und immer noch große finanzielle Belastung, die wegfallen würde, wenn der Betroffene nicht im Ausland tätig geworden wäre. Fordert diese offensichtliche Benachteiligung des Auslandslehrers im Angestelltenverhältnis nicht dazu heraus, ein Recht einzuklagen, ggfs. einen Musterprozeß zu führen? Wer wäre daran interessiert und auch bereit, ein finanzielles Risiko miteinzusetzen? Je mehr sich (bei mir) melden, um so geringer wird das Risiko für den einzelnen. Irmgard FOERSTER

Erneute Bitte an unsere Obleute der Auslandsschulen!

Auf mein Rundschreiben vom 16. 11. 1975, das der Zeitschrift MMM 4/75 beilag, und in dem ich bat, mir den Namen des jetzigen Obmannes und die Namen der Mitglieder des Verbandes der jeweiligen Auslandsschule mitzuteilen, hat eine Reihe von Obleuten noch nicht geantwortet.

Bitte schimpfen Sie nicht nur über die höheren Beitragssätze, sondern helfen Sie mit, unsere Portokosten zu senken.

(Eine Nummer der MMM als Vorausversand an die Obleute kostet nach einigen Ländern Südamerikas z.B. als Brief + Luftpostporto DM 6,60, wobei wir in vielen Fällen nicht wissen, ob die Zeitschrift in die richtigen Hände kommt, da uns eine Rückkehr nach Deutschland oder ein Wechsel des Auslandsschulortes oft nicht gemeldet wird.)

Ernst Beyer

Der Staat mit seiner Steuerpflicht
Tief in des Unmuts Feuer sticht.
Die Menge buht, erhebt Gemecker,
Die haben Mut, bemerkt Herr Becker.
Der Lehrer denkt an alte Wonnen –
Es wird schon gehn, das walte Onnen!

h. s.

VERBAND

Die in Oldenburg beschlossene Satzung ist vom Registergericht in Köln anerkannt und eingetragen worden. Damit ist sie gültig. Durch den nachfolgenden Abdruck wird sie noch einmal allen Mitgliedern bekanntgegeben.

Satzung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

§ 1 Name, Sitz und Geschäftsjahr

1. Der Verband führt den Namen „Verband deutscher Lehrer im Ausland“ VdLiA.
2. Der Sitz des Verbandes ist Köln.
3. Das Geschäftsjahr ist das Kalenderjahr.

§ 2 Zweck

1. Der Zweck des Verbandes ist:
Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung.
Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Belange seiner Mitglieder.
2. Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral.

§ 3 Mitgliedschaft

1. Der Verband besteht aus ordentlichen und Ehrenmitgliedern.
2. Mitglieder des Verbandes können werden:
Angehörige pädagogischer und wissenschaftlicher Berufe, die im Ausland tätig werden wollen, es sind oder waren; Personen des In- und Auslandes, die gewillt sind, den Zweck des Verbandes zu fördern und zu unterstützen.
3. Die Mitgliederversammlung kann auf Antrag Ehrenmitglieder und Ehrenvorsitzende ernennen.
4. Die Beitrittserklärung ist dem Vorstand des Verbandes schriftlich einzureichen. Über die Aufnahme entscheidet der Vorstand.
5. Der Mitgliedsbeitrag ist ein Jahresbeitrag.
6. Die Mitgliedschaft erlischt durch Tod, Austritt und Ausschuß.
7. Der Austritt aus dem Verband ist nur mit dem Ablauf des Geschäftsjahres möglich; er muß durch eingeschriebenen Brief an den Vorstand erklärt werden.
8. Der Ausschuß durch den Vorstand kann erfolgen:
bei Nichtbezahlen der festgesetzten Beiträge, bei schwerer Schädigung der Interessen des Verbandes. Gegen den Ausschuß kann die Entscheidung der Mitgliederversammlung angerufen werden.
9. Ausscheidende Mitglieder verlieren alle Rechte am Vermögen des Verbandes.

§ 4 Organe

1. Organe des Verbandes sind die Mitgliederversammlung und der Vorstand.
2. Soweit sich Mitglieder in Schul- und Regionalgruppen organisieren und Obleute, bzw. weitere Repräsentanten wählen, gelten diese als ihre Organe.

§ 5 Mitgliederversammlung

1. Die ordentliche Mitgliederversammlung tritt in der Regel alle zwei Jahre zusammen.
2. Auf Beschluß des Vorstandes oder wenn 25 Prozent der Mitglieder unter schriftlicher Angabe der zu besprechenden Tagesordnungspunkte dies beantragen, findet eine außerordentliche Mitgliederversammlung statt.
3. Einladungen mit Angabe der vorläufigen Tagesordnung zu ordentlichen und außerordentlichen Mitgliederversammlungen müssen spätestens 8 Wochen vorher erfolgen.
4. Die Mitgliederversammlung ist das höchste beschlußfassende Organ des Verbandes.
5. Ihr obliegt insbesondere:
Die Bestimmung der Richtlinien für die Arbeit des Verbandes,
Aussprache über die Berichte des Vorstandes,
Entgegennahme des Berichts der Kassenprüfer
Entlastung des Vorstandes,
Verabschiedung des Haushalts,
Wahl des Vorsitzenden,
des Geschäftsführers,
des Schatzmeisters
und der Kassenprüfer,
Beschlußfassung über die endgültige Tagungsordnung,
Beschlußfassung über Anträge,
Beschlußfassung über Satzungsänderung (siehe aber § 6, 7),
Festsetzung des Mitgliedsbeitrages.
6. Die Mitgliederversammlung entscheidet mit der Mehrheit der gültigen Stimmen, bei Satzungsänderungen mit Zweidrittelmehrheit. Bei Stimmengleichheit gilt ein Antrag als abgelehnt.
7. Bei den Wahlen ist Briefwahl durch die am Erscheinen bei der Wahl Verhinderten möglich.
8. Über die Mitgliederversammlung ist eine vom Vorsitzenden und vom Geschäftsführer zu unterzeichnende Niederschrift anzufertigen.

§ 6 Vorstand

1. Der Vorstand besteht aus:
dem Vorsitzenden,
dem Geschäftsführer,
dem Schatzmeister
und mindestens vier Referenten.
2. Er wählt aus seiner Mitte einen Stellvertreter des Vorsitzenden, der ihn im Verhinderungsfall oder in seinem Auftrag vertritt.
3. Im Falle des vorzeitigen Ausscheidens ergänzt sich der Vorstand durch Zuwahl bis zur nächsten Mitgliederversammlung.
4. Je zwei Vorstandsmitglieder haben gemeinsam Vertretungsbefugnis, davon muß einer der Vorsitzende oder sein Stellvertreter sein. Der Vorsitzende und der Schatzmeister haben jedoch Alleinvertretungsbefugnis.
5. Der Vorstand leitet den Verband.
6. Ihm obliegt insbesondere:
im Rahmen der Beschlüsse der Mitgliederversammlung die Verbandspolitik zu führen, den Verband und seine einzelnen Mitglieder gegenüber allen zuständigen Behörden zu vertreten,
die Geschäfte des Verbandes zu führen und das Verbandsvermögen zu verwalten,

die Hauptversammlung vorzubereiten und zu leiten,
Arbeitsausschüsse und Einzelpersonen mit Sonderaufgaben zu betrauen.

7. Der Vorstand kann Satzungsänderungen redaktioneller Art beschließen, die von dem Registergericht gewünscht werden.

§ 7 Vergütung

Jede Tätigkeit für die Zwecke des Verbandes ist ehrenamtlich. Eine Tätigkeit, die über das Übliche hinausgeht, kann jedoch angemessen vergütet werden. (Gemeinnützigskeitsverordnung vom 2./4. 12. 1953, § 4, Ziff. 3.)

§ 8 Zeitschrift

1. Die Information der Mitglieder erfolgt durch eine Verbandszeitschrift.
2. Sie wird den Mitgliedern kostenlos zugestellt.

§ 9 Auflösung

1. Die Auflösung des Verbandes kann nur von der Mitgliederversammlung mit Dreiviertelmehrheit der abgegebenen Stimmen beschlossen werden.
2. Über die Verwendung des Vermögens bestimmt die auflösende Versammlung.

§ 10 Geschäfts- und Wahlordnung

Alles weitere regelt die Geschäfts- und Wahlordnung, über die die Mitgliederversammlung mit der Mehrheit der gültigen Stimmen entscheidet.

Sie ist nicht Bestandteil dieser Satzung.

Manfred SAUER

Verbandsprobleme — Satzungsprobleme

(zum Beitrag von Herrn Götz URBAN in Heft 1/76 der MMM: Nachtrag zu Oldenburg)

Kollege Götz URBAN spricht im genannten Beitrag zu den „Mitteilungen“ eine Reihe schwerwiegender Umstände an, die in erster Linie die neue Satzung des Verbandes betreffen und eine Reihe wichtigster Probleme anreißen bis hin zum Namen.

1. Bei den Hauptversammlungen sind in der Regel die Inlandsmitglieder in der Überzahl. Das ändert aber nichts daran, daß sich die Mehrzahl der Mitglieder im Ausland befindet und die Bezeichnung des Verbandes somit zu Recht besteht. Eine Namensänderung nur wegen der Mehrheitsverhältnisse bei der Hauptversammlung aber ist nicht angebracht und

würde der Struktur des Verbandes widersprechen: wir sind kein Verband von Auslandslehrern auf einer Hauptversammlung!

2. Die Mehrheitsverhältnisse bei der Hauptversammlung bringen Probleme mit sich, die Kollege Götz URBAN treffend umreißt. Überlegungen in Richtung wirk-samer Vertretung, d. h. hier direkter Vertretung der im Ausland befindlichen Kollegen existieren seit langem, und gerade aus dem Raum Spanien-Portugal kamen die umfassendsten Anregungen: ich meine den Entwurf eines Delegiertensystems, mit dessen Realisierung sich der Vorstand weiterhin befaßt. Kollege Hönig, Referent des Verbandes, Vertreter dieses Planes, hat diesen durchaus nicht aufgegeben und ist der Meinung, daß er nach reiflicher Überlegung wieder eingebracht wer-

den sollte. Die Hauptschwierigkeit bildet die lange Anreise und die damit verbundenen Kosten. Es ist illusorisch, anzunehmen, daß eine Behörde (ZfA) oder der Verband diese Summen bis Unsummen aufbringen könnte! Der Entwurf besteht weiterhin als Denkaufgabe: für Anregungen sind alle dankbar! Sehr konkrete Anregungen müßten es sein!

3. Der Vorstand bedauert, wenn Satzungsänderungen fast ohne Aussprache im Plenum der Mitgliederversammlung durchgehen. Eine „positive“ Manipulation von seiten der Vorstandsmitglieder im Sinne einer Aktivierung der Anwesenden dürfte nicht angebracht sein. Sicher aber hängt das „wohlwollende Stillschweigen“ mit von den oben beschriebenen Anteilen von Aktiven und Ehemaligen ab. Dabei ist nicht zu vergessen, daß die anstehenden Anträge und behandelten Probleme in erster Linie auf die im Ausland befindlichen Kolleginnen und Kollegen zugeschnitten sind, oder von diesen stammen. Zusätzlich dürfte dies etwa bei der Oldenburger Podiumsdiskussion klar geworden sein: es wird *nicht* in den leeren Raum diskutiert!! und beschlossen!! Die Hauptversammlung demonstrierte ihren Wert.

4. Eine andere Frage ist, ob die neue Konstruktion (die Referenten werden von den drei gewählten Vorstandsmitgliedern berufen) sich bewährt. Dieser Vorschlag stammt von erst kürzlich zurückgekehrten Kollegen. Der Vorstand versuchte nämlich, diese vermehrt heranzuziehen, um die Dinge in der Sicht der „Front“ richtiger einzuschätzen. Das gilt auch jetzt noch! Ich kann die Gelegenheit benutzen, um an alle Zurückkehrenden zu appellieren, sich zur Verfügung zu stellen. Das bedeutet eine Menge unentgeltlicher Mehrarbeit. Leider mußten wir bisher feststellen, daß bald nach Rückkehr das Engagement abnimmt und wir letztlich allein gelassen werden! Nur in wenigen Fällen stellt sich jemand bedingungslos zur Verfügung. – Die Berufung der Referenten hat den Vorteil, daß *nicht* die Mehrheit der Mitgliederversammlung, vom Kollegen Urban kritisiert, bestimmt, sondern daß der Vorstand neue Kräfte heranziehen kann, neue Gesichter, neue Ideen – hoffentlich! Ob sich das bewährt, das bleibt in der Tat abzuwarten. Die Briefwahl ermöglicht es den Kollegen im Ausland, dieses System zu ändern oder es zu belassen.

Gotthard HÖNIG

Gedanken zur Neugliederung des Verbandes

Die Hauptversammlung in Oldenburg 1975 hat den Vorstand beauftragt, das in der Arbeitsgruppe VIII erarbeitete Papier „Gedanken zur Neugliederung des Verbandes“ den Obleuten zur Diskussion mit den Mitgliedern zu übersenden. Nach meiner Berufung in den Vorstand als Referent für das Obleutesystem übernehme ich gern die Ausführung dieses Beschlusses. Aus Gründen der Kosten- und Arbeitersparnis wird das Arbeitspapier im Anschluß an diese Einführung in den Mitteilungen des Verbandes abgedruckt. Das hat außerdem den Vorteil, daß alle Mitglieder „das Papier“ als Diskussionsgrundlage in der Hand haben und – hoffentlich bald – dazu Stellung nehmen können.

In diesem Zusammenhang bitte ich alle Regional- und Ortsobleute sehr herzlich, das Arbeitspapier auf die Tagesordnung ihrer Regional- und Ortsversammlungen zu setzen und mir im *Laufe des Jahres 1976* eine von den Mitgliedern verabschiedete Entschließung zuzusenden. Der Vorstand strebt eine langfristige Lösung an, die durch Mitarbeit *aller Mitglieder* gefunden werden soll.

Bitte diskutieren Sie die angesprochenen Fragen auch im Detail, damit der Vorstand nach der Meinungsbildung im Gesamtverband der Hauptversammlung 1977 in Wiesbaden eine fundierte Vorlage zur Entscheidung unterbreiten kann. Ganz ohne Zweifel dürfen Organisationsfragen

nicht den Hauptinhalt unserer Verbandsarbeit bilden, doch erleichtert eine vernünftige Organisation die Arbeit, macht in vielen Fällen den Erfolg erst möglich und weckt das Interesse der Mitglieder. Und darum geht es!

Die Verbandsmitteilungen 3/75 bringen in Kurzfassung einige Hinweise auf die wichtigsten Gesichtspunkte des Arbeitspapiers. In der folgenden Anlage sind nun die Probleme bis ins einzelne behandelt und bedürfen nicht mehr eines ausführlichen Kommentars. Im übrigen wird das Thema auch in den Mitteilungen 1/74 vom Kollegen Fuhrmann und mir besprochen. Dennoch möchte ich, auch um Mißverständnisse zu vermeiden, einige Punkte besonders hervorheben:

1. Die Verbandsarbeit soll dadurch effektiver gestaltet werden, daß die Organisationsform allen Mitgliedern die Möglichkeit zur *Mitentscheidung* und persönlichen Darstellung ihrer Interessen gibt.

2. Im Verband werden Regionen gebildet. Diese sollen ein Gebiet umfassen (in den meisten Fällen ein Land oder mehrere Länder wie Spanien/Portugal), in dem Zusammenkünfte von Delegierten entfernsmäßig möglich und finanziell tragbar sind.

Hauptaufgaben der Regionen wären pädagogische und berufsständische Probleme, die vor allem die Mitglieder in diesem Gebiet betreffen. Es gibt viele Angelegenheiten, über die im Interesse der Mitglieder mit diplomatischen Vertretungen, Schulvereinen, Landesbehörden, Schulberatern und Fachberatern besser vom Regionalverband als vom Gesamtverband gesprochen werden kann. Wir brauchen die föderalistische Struktur des VdLiA, weil sie notwendig ist.

3. Das Delegiertensystem allein erlaubt die Repräsentanz aller Mitglieder nach demokratischen Gesichtspunkten. Zum Problem der Entsendung der Delegierten muß allerdings noch einiges deutlich gemacht werden, damit keine Mißverständnisse entstehen. Reisekosten für Delegierte stehen überhaupt nur *innerhalb Deutschlands vom Wohn- bzw. Urlaubsort zum Tagungs-*

ort zur Debatte. *Niemand* denkt daran, z. B. Flüge von Tokio, Kapstadt oder Lima nach Deutschland zu bezahlen! Das muß noch einmal ganz klar gesagt werden. Es bedeutet aber leider auch einige Einschränkungen für eine freie Delegiertenwahl. Zu Delegierten können also nur solche Kolleginnen und Kollegen im Ausland gewählt werden, die entweder sowieso auf Heimaturlaub in Deutschland sind, sich zufällig aus dienstlichen Gründen in der BRD aufhalten oder in dem betreffenden Jahr in den innerdeutschen Schuldienst zurückkehren. Bei gutem Willen müßte es möglich sein, solche Kollegen zu finden, für die dann m. E. die Reisekosten innerhalb Deutschlands zu tragen wären. Meiner Ansicht nach ist das Delegiertenamt mit einem Abgeordnetenmandat zu vergleichen, woraus man entsprechende Konsequenzen ziehen sollte. Wenn sich für eine Region im Ausland tatsächlich einmal keine Delegierten finden lassen, bleiben immer noch die Stimmenübertragung in schriftlicher Form auf einen anderen Delegierten, die Antragstellung und die Briefwahl. Ein solches System repräsentiert die Mitglieder jedenfalls besser und gerechter, als es bis jetzt der Fall ist. Besonders die aktiven Auslandslehrer werden mir zustimmen, wenn ich feststelle, daß sie mit höchstens 20 % unter den stimmberechtigten Mitgliedern der Hauptversammlung zu gering vertreten sind. Im übrigen weise ich darauf hin, daß auch bei Einführung eines Delegiertensystems jedes Mitglied zur Hauptversammlung anreisen kann, das an einer Teilnahme interessiert ist.

Abschließend bitte ich alle Kolleginnen und Kollegen um eine unvoreingenommene Prüfung dieser Vorschläge, die nur im Interesse des Verbandes und seiner Mitglieder und nicht aus Freude am organisatorischen Spiel gemacht werden. Vor allem die Obleute bitte ich: Reagieren Sie darauf und übermitteln Sie mir Ihre Stellungnahme bis Ende 1976! Für Rückfragen stehe ich Ihnen gern zur Verfügung.

Herzlichen Dank im voraus für Ihre Mitarbeit.

Hauptversammlung des VdLiA 1975 in Oldenburg — Arbeitsgruppe VIII

Gedanken zur Neugliederung des Verbandes

I. Gesichtspunkte einer regionalen Gliederung

Grundsätzliches Ziel der regionalen Gliederung:

Effektivere Verbandsarbeit durch breite Mitwirkung an der Basis, technisch-organisatorische Vereinfachung, bessere finanzielle Ausnutzung.

1. Der Verband wird – nicht zuletzt aus geographischen Gründen – überschaubarer.
2. Für den Verband vereinfacht sich die Geschäftsführung in bezug auf Arbeitsbelastung und Finanzen, weil er es nur noch mit wenigen Regionen zu tun hat.
3. Regionale Zusammenschlüsse ermöglichen den Mitgliedern von der Basis her eine stärkere und unmittelbare Einwirkung auf die Verbandspolitik, weil die Entscheidungen nach eingehender Diskussion in einer überschaubaren Versammlung von den Mitgliedern direkt beeinflußt bzw. von gewählten Vertretern demokratisch gefällt werden können.
4. Regionale Zusammenschlüsse können alle Angelegenheiten, die aus ihrem Bereich kommen, bzw. ihr Gebiet betreffen im Gesamtverband, bzw. gegenüber dem Vorstand wirkungsvoller vertreten, wenn dabei die Mehrheit oder gar die Gesamtheit der Mitglieder hinter den Anträgen und Beschlüssen steht.
5. Selbständige Verbandsarbeit im regionalen Bereich durch Besprechung und Regelung von Problemen, die sich nur in diesem Bereich ergeben. Sie könnten in Zusammenarbeit mit diplomatischen Vertretungen der BRD, Schulleitungen, Schulvereinen und durch die Mitglieder selbst gelöst werden. Hierzu gehören auch pädagogische Fragen, die nur für ein Land, bzw. eine Region interessant und vielfach auch nur dort lösbar sind.
6. Leichtere Gewinnung von Obleuten und

intensivere Mitgliederwerbung durch unmittelbaren Kontakt, bzw. räumliche Nähe.

II. Ortsverbände oder Schulgruppen

1. Die Region gliedert sich in Ortsverbände. Diese umfassen die Mitglieder des VdLiA an allen Schulen und sonstigen deutschen Kultureinrichtungen des betreffenden Ortes.
2. Der örtliche Zusammenschluß soll – vor allem bei mehreren deutschen Einrichtungen – wegen der größeren Zahl der Mitglieder einen besseren Kontakt, einen fruchtbaren Gedankenaustausch und damit eine erfolgreichere Verbandsarbeit ermöglichen.
3. Die Ortsverbände sollen den Kontakt zwischen den VdLiA-Mitgliedern eines Ortes fördern und dem Verband wegen der Unabhängigkeit von der Schulorganisation mehr Gewicht und Handlungsfreiheit geben.
4. Der Ortsverband vereinfacht die Gliederung und technische Zusammenarbeit in einer Region.
5. Eine Gliederung des Ortsverbandes in Schulgruppen ist bei Bedarf möglich.

III. Aufgaben der Region

1. Die Region befaßt sich mit allen pädagogischen Fragen an den Schulen ihres Bereiches. Sie unterbreitet dem Gesamtverband entsprechende Vorschläge zur Förderung der Erziehung und Bildung an den Schulen in ihrem Gebiet.
2. Die Region arbeitet mit den Schulleitungen und Schulvereinen zusammen und unterbreitet ihnen ihre Vorschläge.
3. Die Region setzt sich für Kontakte mit den Schulen des Gastlandes und anderen Auslandsschulen ein.
4. Die Region beteiligt sich auch im berufsständischen Interesse der Mitglieder durch Vorschläge und Anträge an der Arbeit des Gesamtverbandes.

5. Die Region nimmt berufsständische Interessen der Mitglieder gegenüber den Schulvereinen wahr.

IV. Aufgaben der Ortsverbände bzw. Schulgruppen

1. Versammlungen der Mitglieder nach eigenem Bedarf – vor allem aber vor Haupt- und Regionalversammlungen.
2. Diskussion und Beschlußfassung aller Mitglieder über eigene Anträge Resolutionen und Anfragen sowie über solche aus der eigenen Region, vom Vorstand des Gesamtverbandes und aus anderen Regionen.
3. Behandlung örtlicher Fragen, die unter verbandspolitischen Gesichtspunkten aufzugreifen wären (z. B. auch Verhandlungen mit der Schulleitung, dem Schulverein und evtl. der diplomatischen Vertretung).
4. Information der Mitglieder über Angelegenheiten, die nicht in den Publikationen erscheinen.
5. Grundsatzdiskussionen über pädagogische Fragen, kulturpolitische Probleme und Fragen der Interessenvertretung.
6. Grundlage einer erfolgreichen Arbeit sind klare Zielsetzung, übersichtliche Tagesordnung und kurze schriftliche Entwürfe (Vorlagen zu den einzelnen Punkten).

V. Die Funktion des Obmannes als Vorsitzender

1. Einberufung der Regionalversammlung (Delegiertenversammlung) bzw. Ortsversammlung (Mitgliederversammlung).
2. Entwurf einer Tagesordnung.
3. Koordination der Verbandsarbeit (Vorstandsarbeit, Entwicklung verbandspolitischer Initiativen).
4. Informationen der Ortsverbände über Anträge und Vorschläge aus dem Verband.
5. Verantwortliche Vertretung der Region bzw. des Ortsverbandes nach außen und innen. Verhandlungsführung mit anderen Institutionen.
6. Verantwortliche Führung der Korrespondenz.

7. Berufung des Regionalvorstandes, der zweckmäßigerweise am selben Ort sitzt. Bei Ortsvorständen auch Wahl des übrigen Vorstandes durch Mitglieder.

VI. Das Delegiertensystem – Repräsentanz der Mitglieder

1. Die Mitgliederversammlung ist im Falle des Gesamtverbandes des VdLiA als oberstes Beschlußorgan ungeeignet, weil sie in der Praxis eine un-demokratische Institution ist. Sie setzt sich bis jetzt aus einer zufällig anreisenden Zahl von Mitgliedern zusammen, die überwiegend aus dem Inland kommen.
2. Die Mitgliederversammlung kann ihren satzungsgemäßen Auftrag nicht erfüllen, weil sie aus zeitlichen, technischen und finanziellen Gründen gar nicht zusammentreten kann.
3. Zur gerechten Vertretung aller Mitglieder ist die Schaffung eines Delegiertensystems unerlässlich. Die Delegierten arbeiten im Interesse aller Mitglieder, die aus den o. a. Gründen nicht an einer Mitgliederversammlung teilnehmen können.
4. Die Delegiertenversammlung setzt sich aus den in den Regionen gewählten Delegierten zusammen. Die Zahl der Delegierten ergibt sich aus einem noch festzusetzenden Schlüssel.
5. Die Delegiertenversammlung sollte nicht mehr als 80 – 100 Mitglieder umfassen.
6. Die Delegierten erhalten ihre Reisekosten innerhalb Deutschlands vom Wohn- bzw. Urlaubsort bis zum Tagungsort der Hauptversammlung ersetzt.
7. Bei den Regionen im Ausland können bis zu 4 Stimmen auf jeden Delegierten schriftlich übertragen werden.
8. Die Delegiertenversammlung übernimmt uneingeschränkt die Funktionen der Mitgliederversammlung.
9. Die Delegiertenversammlung tritt im Rahmen der alle 2 Jahre stattfindenden Hauptversammlung zusammen. Zu ihr werden alle Mitglieder des Verbandes eingeladen. Soweit sie nicht

Delegierte sind, können sie an den Sitzungen der Delegiertenversammlung ohne Stimmrecht teilnehmen. Sie haben jedoch keinen Anspruch auf Ersatz der Reisekosten. Für Delegierte ist die Teilnahme an den Sitzungen Pflicht.

10. Zur Praktizierung des Delegiertensystems ist die Gliederung in Regionen notwendig. Ortsverbände, die sich aus geographischen Gründen nicht mit anderen Ortsverbänden zusammenschließen können, erhalten den Status einer Region.

Wahlrecht für deutsche Lehrer im Ausland

Auf der 11. Hauptversammlung des VdLiA 1973 in Saarbrücken wurde auch der Antrag 14 angenommen: der Vorstand des VdLiA möge bei den zuständigen Instanzen eine Änderung des Bundeswahlgesetzes beantragen, die auch den Auslandslehrern ermöglicht, ihr Wahlrecht auszuüben.

Über das Mitglied des Deutschen Bundestages, Herrn Lorenz Niegel, ließ der Vorstand des VdLiA durch Frage Nr. 13 für die Fragestunde des Deutschen Bundestages am 5./6. Mai 1976 diesen Komplex klären.

Frage 13: Abgeordneter Niegel (CDU/CSU)

Sieht die Bundesregierung eine Möglichkeit, daß die vom oder über das Bundesverwaltungsamt an deutschen Schulen im Ausland entsandten Beamten das Wahlrecht zur Bundestagswahl ausüben können?

Antwort des Parlamentarischen Staatssekretärs Schmude (Bundesinnenministerium):

Nach § 12 Abs. 1 Bundeswahlgesetz besitzen nur diejenigen Deutschen das aktive Wahlrecht zum Bundestag, die im Wahlgebiet am Wahltag seit mindestens drei Monaten eine Wohnung innehaben oder sich dort sonst gewöhnlich aufhalten. Von dem – im Wahlrecht traditionellen – Erfordernis der Seßhaftigkeit im Wahlgebiet sind nur die Angehörigen des deutschen öffentlichen Dienstes ausgenommen, die auf Anordnung ihres Dienstherrn

ihre Wohnung außerhalb der Bundesrepublik Deutschland genommen haben.

Zu diesem Personenkreis gehören die Lehrer an deutschen Auslandsschulen nicht. Denn diese Lehrer werden von ihren Dienstherrn – den Ländern – für ihre Tätigkeit im Ausland beurlaubt, die sie freiwillig und aus eigenem Entschluß übernehmen. Die Lehrer an deutschen Auslandsschulen wohnen also nicht auf Anordnung ihres Dienstherrn im Ausland.

Ebenso wie andere Deutsche im Ausland können deutsche Lehrer an Auslandsschulen deshalb an der Bundestagswahl nur dann teilnehmen, wenn sie im Wahlgebiet – was u. U. möglich sein kann – noch eine Wohnung innehaben und für diese gemeldet sind. Dann werden sie ohne weiteres in die Wählerverzeichnisse der betreffenden deutschen Gemeinden aufgenommen. Andernfalls besteht für diesen Personenkreis kein Wahlrecht.

Am 1. September 1932 wurde die Deutsche Auslandsschulervereinigung (DASV) gegründet. Sie bestand aus sieben Jahre lang, vom September 1932 bis zum Kriegsausbruch, also zu der Zeit, als Dr. L. HETTICH (bis 1937) Schulleiter war. Dr. KAIER kehrte nach Deutschland

zurück. Die Arbeit der DASV wurde von Dr. KAIER geleitet. Die eigentliche Zusammenarbeit begann im Frühjahr 1951, als die Kultusministerkonferenz einen Auslandsschulausschuß berief, der zusammen mit

Kurzbericht über die 6. Regionaltagung der Regionalgruppe Spanien/Portugal im Verband der Lehrer im Ausland

Die Tagung fand vom 26. – 28. 2. 1976 in Madrid statt. Folgende Schulen der iberischen Halbinsel hatten Delegierte entsandt:

Barcelona, Bilbao, Lissabon, Madrid, Porto, San Sebastian, Santa Cruz de Tenerife, Valencia.

Ein Vertreter der Zentralstelle war auch diesmal leider nicht anwesend.

Die Tagung begann mit einem gelungenen geselligen Auftakt in Form eines gemeinsamen Essens der Delegierten und zahlreicher Lehrer der Deutschen Schule Madrid, der Gelegenheit zu Kontakten und Erfahrungsaustausch gab.

In seinem Rechenschaftsbericht über die vergangenen zwei Jahre konnte der Regionalobmann, Herr Urban, feststellen, daß eine Reihe der eingereichten Anträge positive Ergebnisse erbracht haben, wie zum Beispiel Kaufkraftausgleich für Spanien, durchsichtiger Gehaltspolitik, Schulbeihilfe, Entlastungsstunden und Funktionsstellen. Andere Anträge hätten noch keinen Erfolg gehabt und müßten deshalb erneut in Erinnerung gebracht werden.

Im einzelnen wurden zur Vertretung bei der Zentralstelle durch den Hauptverband des Verbandes der Lehrer im Ausland Anträge zu folgenden Fragen verabschiedet:

- Erstellung eines befriedigenden didaktisch-methodischen Konzepts für die Neue Sekundarstufe, besonders in bezug auf das Problem des späten Einsetzens des Englischunterrichts
 - orientierende Zusammenstellung der für die iberische Halbinsel möglichen Modelle für Sekundarstufen
 - Entwicklung von zukunftsicheren Konzeptionen für Schulen nach Modell I und II mit starkem deutschen Zweig
 - Bemessung der Entlastungsstunden in Zusammenarbeit zwischen Schulleiter und Vertrauensrat des Kollegiums
 - direkte Benachrichtigung über Veränderungen bei Zoneneinteilungen, Kaufkraftausgleich, Besteuerung und ähnlichem
 - Veröffentlichung eines Geschäftsverteilungsplans der Abteilungen der Zentralstelle
 - Wiedereinführung und Erhöhung des Kaufkraftausgleichs für Portugal
 - Neufestsetzung der Auslandszone für Bilbao, Barcelona, San Sebastian und Valencia
 - Erhöhung der Zulagen im Ortskräfteprogramm des BVA
 - Einflußnahme auf eine generelle Anhebung der Ortskräftegehälter
 - verbesserte Altersversorgung von Ortskräften
 - Ausbau der Fortbildungskurse für Ortskräfte
 - Unterstützung der Empfehlung der Enquête-Kommission, Verträge nur noch direkt mit der Zentralstelle zu machen
6. Verantwortliche Führung der Korrespondenz.

zeptionen für Schulen nach Modell I und II mit starkem deutschen Zweig

- Bemessung der Entlastungsstunden in Zusammenarbeit zwischen Schulleiter und Vertrauensrat des Kollegiums
- direkte Benachrichtigung über Veränderungen bei Zoneneinteilungen, Kaufkraftausgleich, Besteuerung und ähnlichem
- Veröffentlichung eines Geschäftsverteilungsplans der Abteilungen der Zentralstelle
- Wiedereinführung und Erhöhung des Kaufkraftausgleichs für Portugal
- Neufestsetzung der Auslandszone für Bilbao, Barcelona, San Sebastian und Valencia
- Erhöhung der Zulagen im Ortskräfteprogramm des BVA
- Einflußnahme auf eine generelle Anhebung der Ortskräftegehälter
- verbesserte Altersversorgung von Ortskräften
- Ausbau der Fortbildungskurse für Ortskräfte
- Unterstützung der Empfehlung der Enquête-Kommission, Verträge nur noch direkt mit der Zentralstelle zu machen

Die Satzung der Regionalgruppe wurde dahingehend geändert, daß bei vertragsbedingtem Ausscheiden des Regionalobmanns eine kontinuierliche Weiterarbeit gewährleistet bleibt.

Als neuer Regionalobmann wurde Herr SEYLER, als sein Stellvertreter Herr Burbiel von der Deutschen Schule Madrid gewählt.

Mit dem Dank an den bisherigen Vorstand, Herrn URBAN und Herrn BECHERT, schloß die 7. Regionaltagung

im Rahmen der alle 2 Jahre stattfindenden Hauptversammlung zusammen. Zu ihr werden alle Mitglieder des Verbandes eingeladen. Soweit sie nicht

MITGLIEDER

in memoriam



Durch den Tod verloren wir unsere Kollegen

Fritz MAIDOWSKI
Hildegard SPENDRIN

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland wird ihnen ein ehrendes Andenken
bewahren

Dr. Eugen KAIER zum Gedächtnis

Am 2. November 1975 verstarb Dr. Eugen KAIER in Freiburg im Breisgau.

Zehn Jahre seines Berufslebens war er als Lehrer und Schulleiter im deutschen Auslandsschulwesen tätig. Weitere zwanzig Jahre gehörte er, zunächst für das Land Baden, später für das Land Baden-Württemberg dem Ausschuß für das Auslandswesen der Kultusministerkonferenz an. Sein Leben und sein Wesen wurden durch diese enge und lange Verbindung mit dem Ausland stark geprägt; er selbst konnte wiederum über Jahrzehnte auf die Entwicklung der Schulen einwirken.

An der Schule in Mailand arbeitete er sieben Jahre lang, vom September 1932 bis zum Kriegsausbruch, also zu der Zeit, als Dr. L. HETTICH (bis 1937) Schulleiter war. Dr. KAIER kehrte nach Deutschland

zurück, wurde zur Wehrmacht eingezogen, jedoch im Oktober 1941 wieder für den Auslandschuldienst beurlaubt; in Saloniki leitete er die Schule bis zum Sommer 1943 unter ständig schwieriger werdenden Verhältnissen und die folgenden Aufträge, vor allem die Schulleitung in Rom, fielen in die letzten Etappen des Krieges und waren ihm nur in schmerzlicher Erinnerung.

Im September 1944 wurde er wieder einberufen.

Erst nach dem Kriege habe ich ihn kennengelernt, nachdem er 1949 in das Kultusministerium von Baden berufen worden war; unsere eigentliche Zusammenarbeit begann im Frühjahr 1951, als die Kultusministerkonferenz einen Auslandsschulausschuß berief, der zusammen mit

einem Vertreter des späteren Auswärtigen Amtes damals (bis 1956) acht Mitglieder umfaßte und dem Dr. KAIER bis zum Ende seiner Dienstzeit angehört hat, vom Mai 1951 bis zum September 1971.

Wenn wir von seiner Tätigkeit in diesem Ausschuß sprechen, gilt diese Würdigung nur einem Teilbereich seiner Berufsarbeit, aus der Sicht seiner „Laufbahn“ einem Nebengebiet, aber eben dem, das für die Förderung des Auslandschulwesens bedeutungsvoll ist und Eugen KAIER besonders am Herzen lag. Die hauptamtlichen Etappen seines pädagogischen Wirkens führten ihn über die Schulaufsicht im gymnasialen Schulwesen in Südbaden zum Amt des Präsidenten im Oberschulamt von Südwürttemberg-Hohenzollern in Tübingen, das er seit 1962 innehatte und mit dem ihm die Verantwortung für das ganze Schulwesen der Region übertragen wurde.

Beschränkung auf einen Teilbereich – gewiß; unser spezielles Interesse rechtfertigt sie. Aber wenn auch nur ein Aspekt – eben das Wirken für das Auslandschulwesen – die Auswahl bestimmt, die Art der Mitarbeit Dr. KAIERs läßt seine Wesenszüge, seine Denkweisen, läßt uns den ganzen Menschen erkennen.

Viele Ausandlehrer werden sich seiner Besuche an den Schulen erinnern, seiner Hospitationen, der Besprechungen auf Konferenzen, seiner Tätigkeit als Vorsitzender bei Prüfungen. Seit 1953 hat er die Schulen in Europa (Schweiz, Spanien, Portugal, Italien, Österreich und in der Türkei) aufgesucht, später auch in Ägypten, Indien, Japan und Indonesien. Ernste Anteilnahme an dem, was in Erziehung und Unterricht geleistet werden sollte und geleistet wurde, waren sofort spürbar; eigene Erfahrungen im Ausland, gründliche pädagogische Kenntnisse befähigten ihn zu sicherem Urteil, zu hilfreiche Rat und zu wohlbedachter, deutlicher Kritik wie zu ermutigender Zustimmung. Seine Berichte über die Arbeit in den Schulen und über die an ihnen arbeitenden Lehrer und Schulleiter waren für den Ausschuß von Aussagekraft und eine verlässliche

Grundlage für die zu treffenden Entscheidungen über Anerkennung, Entwicklung und Förderung. Die Aussagen waren sachverständig, klar und sachlich; das Urteil abgewogen und zuverlässig; die getroffenen Anordnungen oder Prüfungsentscheidungen ließen Verständnis für die betroffenen Menschen spüren, ebenso aber Unparteilichkeit und Verantwortungsbewußtsein. Da war das Wesentliche erkannt, wurde der richtige Weg gefunden, war der auf Erfahrung und Sachkenntnis gegründete Rat zur Hand.

Und alles, so habe ich es empfunden, überzeugte, weil es sich auf Redlichkeit und Lauterkeit, auf Ernst – bei oft spürbarer innerer Heiterkeit – und Unbestechlichkeit gründete.

Diese Wesenszüge verfehlten ihren Eindruck bei der Zusammenarbeit im Ausschuß für das Auslandschulwesen nicht. Dr. KAIER's Beiträge entsprangen – wie konnte es anders sein – der gleichen inneren Einstellung: sie waren offen, klar und knapp; das Urteil war sicher und wohl-erwogen. Blickt man in die Aufzeichnungen über die Sitzungen, an denen er in den zwanzig Jahren regelmäßig teilnahm, lassen seine Referate, Berichte, Einführungen und Äußerungen von Beginn an sachverständige Förderung erkennen: auf Gebieten von einiger grundsätzlicher Bedeutung, bei den Lehrplanfragen und Lehrbuchproblemen, bei der Entwicklung von Schulen und Schulsystemen in den von ihm besuchten Ländern, bei der Sicherung des Status und der Rechtsverhältnisse der Lehrer im Ausland und bei den wesentlichen Überlegungen zur Zielsetzung und zu den Strukturen des deutschen Auslandschulwesens.

Den Stil der Arbeit im Ausschuß vermochte eine solche Persönlichkeit, die als Ausandlehrer und in der Berührung mit der Kultur anderer Länder an Weite und Tiefe gewonnen hatte, spürbar mitzuprägen. Die Ansprüche, die Dr. KAIER aus seiner Natur heraus an sich stellte, setzten auch für andere Maßstäbe.

Wir dürfen ihm von Herzen dankbar sein.

Dr. Hans REIMERS

Ehrungen und Glückwünsche

Bundesverdienstkreuz für Ernst BEYER

Vom Bundespräsidenten wurde unserem Geschäftsführer Ernst BEYER das Bundesverdienstkreuz verliehen. Wir beglückwünschen ihn herzlich dazu und betonen, daß er diese Auszeichnung verdient hat, wie selten einer, besonders durch seine jahrelange Tätigkeit als Direktor der Deutschen Schule in Lissabon, die er bis zu seiner Versetzung in den Ruhestand im Jahre 1975 leitete. Er erlebte somit den Fall des autoritären Regimes in Portugal, und seinem Geschick ist es wesentlich zu verdanken, daß die Schule in Lissabon den Umbruch gut überstand. Wer Ernst BEYER kennt und auch schon vorher seine Tätigkeit als Schulleiter in St. Cruz de Tenerife und in Valencia verfolgen konnte, weiß, wo der Grund für seine Erfolge liegt.

Als ich vor einigen Jahren ihn und die Deutsche Schule in Lissabon besuchte, fiel mir besonders der gute Geist auf, der im Lehrerkollegium und in der Schülerschaft herrschte. Die Kollegen ließen mich wissen, daß dies vor allem der menschlich vorbildlichen Haltung des

Schulleiters zu verdanken sei. Er war immer für die Schule da, an sich selbst dachte er erst in zweiter Linie. Er brauchte keine Selbstbestätigung. Für diesen innerlich ausgeglichenen und bescheidenen Menschen genügte als „Erfolgsereignis“, wenn er seine Arbeit gut machte und für die Menschen um ihn das Mögliche tat, sie zu fördern und ihnen zu helfen. Wer erlebt hat, wie manchmal brillant Begabte als Leiter einer Auslandsschule scheitern, weil ihnen die innere Ausgeglichenheit und die Fähigkeit der Menschenbehandlung fehlt, muß erkennen, daß Ernst BEYER für seine Aufgabe wie geschaffen war.

Eine ausführliche „Würdigung“ hat er sich in seiner Bescheidenheit verboten. Es bleibt uns daher nur noch ein Wort des Dankes dafür, daß er nach seiner Rückkehr aus Portugal sofort die Geschäftsführung des VdLiA übernahm und zum Wohle des Auslandsschulwesens vorzüglich versieht. Wir wünschen ihm und seiner Gattin, die ihn im menschlichen Wirkungsbereich immer ergänzte und unterstützte, noch viele gemeinsame Jahre eines schaffensreichen Ruhestandes in ihrem Heim in Waldshut!

Eckhard STEGMANN

Hohe Auszeichnung für Harry WERNER

Von der Argentinischen Regierung wurde unser Mitglied, der Leitende Regierungsschuldirektor Harry WERNER, für seine Tätigkeit als Schulberater an der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Buenos Aires in den Jahren 1969 bis 1973 mit dem „Orden de Mayo al Merito-Grado de Comendador“ ausgezeichnet. Der Verband gratuliert Herrn Werner und wünscht ihm auch in seinem neuen Amt weiterhin viel Erfolg.

Austellungs GmbH zu entnehmen ist, wird der Rahmen mit dem Gesamthema „Erziehung und Bildung für die gesellschaftliche Entwicklung und persönliche Lebensgestaltung in der Welt“ wesentlich weiter gesteckt als bisher. Auf 30 000 m² Ausstellungsfläche entstehen drei Schwerpunkte: 1. Darstellung von Produktions-

Schulwesen, ... zu geben, hoffen wir wieder auf eine Unterstützung (oder Zusammenarbeit?) mit der ZfA.

Daß wir daneben auch ganz pragmatisch die Werbung von Mitgliedern betreiben wollen, sei nur zum Schluß vermerkt.

H. KLITZING

Neue Mitglieder

Paul BUNGERT, Rschl, DS Las Palmas de Gran Canaria
Karin BUNK, Kg, DS Porto, Portugal
Ingrid CHAMSKI, Rschl, Moselstr. 21, 4020 Mettmann
Evelin CRONE, L, DS Sevilla/Spanien
Anneliese FEHLING, Ln, DS Windhoek
Bertold FEIGE, OSTR, Manderscheider Straße 25, 5000 Köln 41
Anne FRIEDRICH, Rschl, Ginsterweg 9, 2160 Stade
Ilse FREIRE, Sprachl, DS Valencia/Spanien
Günter GUTMANN, L, DS Bilbao/Spanien
Alice HÄFLIGER, Ln, DS Sevilla/Spanien
Roland HAGMANN, DS Windhoek
Hermann HUB Rschl, DS Sevilla/Spanien
Ingo KALPEN, Rschl, DS Windhoek
Peter KARDEL, Rschl, DS Guayaquil/Ecuador
Ludwig KIEL StRef, Kalkofenstraße 4, 6676 Mandelbachtal
Lotte KÖNIG, Ln, DS Johannesburg
K. KOLBAHN, DS Johannesburg
Resi KONTIO VL, DS Helsinki
Walter REGEHR, Rschl, CH-4132 Muttenz, Rebgeasse 34
Fritz SACK, HI, Fretterstraße 14, 5950 Fintenn-
trop 1
Martin SCHÄDEL, HI, DS Sao Paulo/Colegio
Humboldt
Helmut SCHÄFER, OStR, DS Bilbao/Spanien
Horst SCHROEDER, Rschl, Kobe/Japan
Klaus WEIST, DS Istanbul/Erkek Lisesi
Harry WERNER, Ltd. Reg. Schuldin., Hobs-
weg 52, 5300 Bonn-Röttgen
Dieter WIDMANN, StR, DS Windhoek

Anschriftenänderungen

Dietmar BUCHNER, Buhnstraße 76, 4973 Vlotho
Claus-Jürgen BEILINGHAUSEN, DS Montevideo
und über die an ihnen arbeitenden Lehrer
und Schulleiter waren für den Ausschluß
von Aussagekraft und eine verlässliche

Helmut GÖRKE, Lippoldstraße 2a, 3200 Hil-
desheim
Dieter GOERTZ, Urquiza 2870, Florida, Bs. As.
Argent.
Hans-Dieter HERBST, Finkenweg 12, 3005 Hem-
mingen 4
Eckard HOLL, Nachtigallensteg 35a,
2400 Lübeck
Franz KAISER, Wilhelm-Idelstraße 6,
5632 Wermelskirchen
Christian KANNE, Paderborner Straße 145,
4930 Detmold
Walter KÄSSMANN, Hammerstraße 11,
8504 Stein
Dr. Karl-Heinz KARCH, Rostocker Straße 19,
6750 Kaiserslautern
Dieter KERN, Im Kirchenstück 10, 6520 Worms,
Dr. Elisabeth KHALIL-NACHTIGALL, Ferdinand-
Thun-Straße 60, 5600 Wuppertal 2
Reinhold KNOPP, Otto-Richter-Straße 7,
8700 Würzburg
Jochen KÖBELE, St. Cruz de la Sierra/Bolivien
Gertraud LILLY, Zur Aussicht 22, 7530 Pforz-
heim-Büchenbronn
Dr. Erhard LIPKOW, DS Helsinki
Ortwin MAASCH, Scheibenbergstraße 21 f,
7500 Karlsruhe
Roger MEYER, DS A. v. Humboldt, Lima/Peru
Heinz-Jürgen MOCHE, DS Mailand
Hans NAMBERGER, Grenzlandstraße 8,
8231 Weißbach
Rudolf OTTERBACH, Kirchhofstraße 34,
Niederfischbach
Jutta REISSIG, Osterkampsweg 62b, 2900 Ol-
denburg/Old.
Peter RICHTER, Heidacker 61 F, 2000 Hamburg
Werner SCHIRRMESLER, Klaus-Groth-Str. 21
3034 Schneverdingen
Hartmut SCHRODER, Unterstedt 131,
2130 Rotenburg
Wolfdietrich SCHROEDER, Läutenring 17,
8063 Pfaffenhofen a. d. Glonn
Klaus SPERR, Münchner Straße 57, 8011 Kirch-
heim
Günter SPRIFTERSBACH, Fuldablick 9,
Natur heraus an sich steine, setzten auch
für andere Maßstäbe.
Wir dürfen ihm von Herzen dankbar sein.

Dr. Hans REIMERS

Gespräch mit dem Landesinstitut für schulpädagogische Bildung

In der Vergangenheit sind wiederholt Lehrgänge in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut zur Thematik „Auslandsschule und Auslandslehrer“ durchgeführt worden. Diese Veranstaltungen auf Landesebene wurden von Dr. OHNECK aus dem Institut in hervorragender Weise betreut (s. MMM 1/76, S. 20 ff.). Nachdem Dr. OHNECK aus dem Landesinstitut ausgeschieden ist, lag dem VdLiA sehr daran, diese Verbindung nicht abreißen zu lassen. Dem diente ein erstes Gespräch, das der Vorsitzende Herr Dr. SAUER und Herr KLITZING am 5. März 1976 in den Räumen des Landesinstitutes mit dem zuständigen Referenten, Herrn Prof. HARDÖRFER, führten.

Dabei wurde eine grundsätzliche Zusammenarbeit zugesagt. Eine konkrete Pla-

nung der nächsten Veranstaltung für das Jahr 1977 kann aber noch nicht in Angriff genommen werden, da laut Landtagsbeschluß das Landesinstitut umstrukturiert werden soll. Vorbehaltlich einer Kontinuität wurde aber für den nächsten Lehrgang festgelegt:

Termin: Monat April/Mai 1977

Ort: zentral gelegen in NRW

Dauer 2–3½ Tage

Thema: (Informationstagung)

Teilnehmer:

- a) Bewerber aus der ZfA-Kartei
- b) andere Interessenten

Im Oktober 1976 sollen bei einem weiteren Gespräch Thematik und Referenten (noch unverbindlich) festgelegt werden.

Kg

*

Der VdLiA auf der „Schola 77 international“

Nach unserer erfolgreichen Präsenz auf der Schola 75 in Düsseldorf (s. MMM 4/75, S. 24) laufen bereits die Vorbereitungen für die nächste Ausstellung „Schola 77 international“, die vom 10.–13. Mai 1977 auf dem Messegelände Köln-Deutz stattfinden wird. Der Vorstand des VdLiA hat seine Teilnahme zugesagt; über Details muß noch verhandelt werden.

Wie einer Presse-Information der Montan Ausstellungs GmbH zu entnehmen ist, wird der Rahmen mit dem Gesamtthema „Erziehung und Bildung für die gesellschaftliche Entwicklung und persönliche Lebensgestaltung in der Welt“ wesentlich weiter gesteckt als bisher. Auf 30 000 m² Ausstellungsfläche entstehen drei Schwerpunkte: 1. Darstellung von Produktions-

und Vertriebsprogrammen in- und ausländischer Firmen zum Gesamtthema; 2. ein „International Center“, u. a. mit einem Informationsstand des VdLiA, das wichtige Kommunikationsfunktion haben wird; 3. unterrichtliche, industrielle und institutionelle Bildungsaktivitäten- Problemlösungen und Sonderschauen. Hier findet sich auch die auf der letzten Ausstellung stark beachtete Montessori-Pädagogik wieder.

Da es hier möglich ist, einen großen Kreis von interessierten Kollegen anzusprechen und Informationen über das Auslandsschulwesen und Bewerbungsmodalitäten zu geben, hoffen wir wieder auf eine Unterstützung (oder Zusammenarbeit?) mit der ZfA.

Daß wir daneben auch ganz pragmatisch die Werbung von Mitgliedern betreiben wollen, sei nur zum Schluß vermerkt.

H. KLITZING

Hochschulreife mit Berufsabschluß

Wiederholt hat sich unsere Zeitschrift in den letzten Ausgaben mit berufsbildenden Zweigen beschäftigt. Sie sind in erster Linie als Alternativen zu den allgemeinbildenden Schulzweigen gesehen worden. Als recht progressiv darf das peruanische Modell dienen, das mit der Hochschulreife zugleich einen Berufsabschluß garantiert.

Mit besonderem Interesse darf man deshalb das Werk von Gustav Grüner, Hochschulreife mit Berufsabschluß lesen, das im Schroedel-Verlag herausgegeben worden ist. Es weist aus, daß außer den polytechnischen Schulen in den Ostblockländern in fast allen europäischen Staaten Bemühungen im Gange sind, Hochschulabschluß und Berufsabschluß miteinander zu verbinden und damit dem jungen Menschen eine vielfältigere Gestaltung des Lebensweges zu gewährleisten. Solche Überlegungen könnten durchaus in die Bemühungen unserer Auslandsschulen um eine neue Schulform einfließen.

SCHERER

Expertentagung des Europarates in Bonn

Am 23. und 24. Februar 1976 hat im Sekretariat der Kultusministerkonferenz in Bonn eine Äquivalenzexpertentagung des Europarates stattgefunden, an der u. a. Vertreter Belgiens, Dänemarks, Finnlands, Frankreichs, Großbritanniens, Italiens, der Niederlande, Österreichs, Schwedens und der Bundesrepublik Deutschland teilnahmen.

Zweck der Tagung war ein Erfahrungsaustausch über die Arbeit der bereits in Bonn, Den Haag, London und Stockholm bestehenden Einrichtungen, die sich mit Äquivalenzfragen befassen. Hauptziel dieses Erfahrungsaustausches ist es, die drei Europarats-Konventionen über die gegenseitige Anerkennung von Hochschulzugangszugzeugnissen, von Studienzeiten und von akademischen Abschlüssen künftig effektiver zu gestalten.

Bonn wurde vor allem deshalb als Tagungsort gewählt, weil die Zentralstelle

für ausländisches Bildungswesen der Kultusministerkonferenz den Mitgliedstaaten des Europarates als Modell für die Planung weiterer Äquivalenz-Informationszentren dient. Die nächste Tagung dieser Art wird vom 22. bis 24. November in Straßburg stattfinden.

Bundeseinheitliche Regelung für A 14- und A 15-Stellen

Ab 1976 werden im ganzen Bundesgebiet einheitlich bis zu 60 % der A 13/14-Stellen A 14 sein können, entsprechend bis zu 30 % der A 13- bis A 16-Stellen A 15! Die Länderregelungen, bisher different voneinander, sind damit aufgehoben. Die Länderregierungen behalten eine Stellenreserve für überschulische Belange, z. B. den Auslandsschuldienst. — Soweit die Neuordnung, die in den einzelnen Ländern eine Flut von Änderungen der geltenden Beförderungsregeln zur Folge hat. Es wird nur echte Beförderung auch nach A 14 geben, keine routinemäßige Bewährungsbeförderung (z. B. nach 5 Jahren) mehr. Folgerungen für den Auslandsschuldienst: keine großen Änderungen in Sicht, die Beförderung im Auslandsschuldienst wird aufgrund der erwähnten Reserve weiterhin möglich sein, natürlich nur als echte Beförderung. Wie weit die einzelnen Länder dafür sorgen, daß dies auch im Ausland geschieht, bleibt abzuwarten.

ms

Neuerscheinungen: Deutsch als Fremdsprache

1. Information Deutsch als Fremdsprache, Nr. 3, Hrsg. Regionalgruppe Spanien-Portugal im VdLiA, Redaktion: Krause, Sauter, DS Barcelona: Beiträge zu Bachillerato-Klassen (Erwert), zu „Komm Bitte“ (KRAUSE).

2. Deutsch als Fremdsprache, Bd. 3, Hrsg. ZfA, Köln. — Beiträge zur Didaktik und Methodik (Dr. ULLMANN), Texte (aus Buenos Aires), zur Deutschlandkunde (aus Santiago), zur Textlinguistik (aus Valparaiso-Vina del Mar), zu Chemie, Physik und Medizin (Köln).

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

BEITRITTSERKLÄRUNG

(bitte nur mit Schreibmaschine oder in Blockschrift ausfüllen)

Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum **Verband deutscher Lehrer im Ausland** ab 1. Januar 19..... (nur volle Kalenderjahre)

Ich bin

- | | |
|--|-----------------|
| ☐ Auslandslehrer | Beitrag 80,— DM |
| ☐ Inlandslehrer, Pensionär | Beitrag 40,— DM |
| ☐ Student, Ortskraft,
Empfänger von Versorgungsbezügen | Beitrag 20,— DM |

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Name: **Vorname:**

Berufsbezeichnung:

Tag der Geburt: **Geburtsort:**

Heimatanschrift (Inland):

Auslandsanschrift:

Frühere Auslandstätigkeit (wann und wo):

Dienstantritt im Ausland:

....., den 19.....

.....
(Unterschrift)

Wir möchten Sie dringend bitten, uns die umseitige Erklärung über die Beitragsabbuchung von Ihrem Konto (für Sie kostenfrei) auszufüllen und zu unterschreiben. Falls Sie am Abbuchungsverfahren nicht teilnehmen wollen, so erteilen Sie Ihrer Bank einen Dauerauftrag zum 1. 1. eines jeden Jahres über den für Sie zutreffenden Beitragssatz.

Unsere Konten: Postscheckkonto München, Konto Nr. 1772 88-805;
Dresdner Bank Bonn, Konto Nr. 2 246 272 (BLZ 370 800 40)

An den Verband deutscher Lehrer im Ausland — Vorstand —
Schatzmeister: Siegfried NENTWIG, Eibenstraße 18, Wildenloh, 2905 Edewecht

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

ABBUCHUNGSERMÄCHTIGUNG

Ich bin damit einverstanden, daß der von mir zu entrichtende Jahresbeitrag für den **Verband deutscher Lehrer im Ausland** in der jeweils für das betreffende Kalenderjahr für mich geltenden Höhe durch Abbuchung im Einziehungsverfahren von meinem

Postscheckkonto:
(Ort, Kontonummer)

Bankkonto / Sparkassenkonto:
.....
(Name der Bank / Sparkasse, Ort, Kontonummer)

Bankleitzahl: beglichen wird.

Das zutreffende Konto lautet auf den Namen und die Anschrift:

.....
(Name und genaue Anschrift des Kontoinhabers)

Diese Erklärung hat so lange Gültigkeit, bis ich sie dem Verband deutscher Lehrer im Ausland (Schatzmeister) zum Ende eines Kalenderjahres, mindestens 3 Monate vor Ende des betreffenden Jahres, schriftlich widerrufe.

....., den 19.....
.....
(Unterschrift)

ANSCHRIFTENÄNDERUNG

Hiermit teile ich dem **Verband deutscher Lehrer im Ausland** mit, daß ich umgezogen bin bzw. umziehen werde (innerhalb des Inlands, vom Inland zum Ausland, vom Ausland zum Inland).

Name: **Vorname:**

Bisherige Anschrift:
.....

Neue Anschrift ab:

....., den 19.....
.....
(Unterschrift)

An den Verband deutscher Lehrer im Ausland — Vorstand —
Schatzmeister: Siegfried NENTWIG, Eibenstr. 18, Wildenloh, 2905 Edewecht

Inhalt

DISKUSSION

Schulform Modell 1 und 4 — ein Briefwechsel	3
Klaus STOLZENBERG, Türkische Rückwandererkinder ohne Chance?	4

INTERVIEW

VdLiA und Prof. WITTIG, Dr. Kunst und H. D. VOGT, Von Beruf: Auslandslehrer	7
VdLiA und Dr. ALBAN, Vor Ort — die Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo	14

BERICHT

Horst KLITZING, Die deutsche Schule in Brüssel	18
Manfred KÄFER / Peter LIPP, Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe an der Deutschen Schule Brüssel	19
Urteil in Sachen Kraus - ein Gerichtsentscheid	23
Hans-Georg BECKER, Entscheidung einer Finanzbehörde	24

VORSTAND

Ernst BEYER, Sitzung in Schlangenbad-Georgenborn vom 7.—9. 5. 1976	26
Siegfried NENTWIG, Mahnaktion — Erfolg mit halbem Schmerz	27

VERBAND

Geschäfts- und Wahlordnung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland	29
--	----

MITGLIEDER

in memoriam	33
Ehrungen und Glückwünsche	34
Anschriften	35

INFORMATION

Wichtige Beschlüsse der KMK vom 30. 4. 1976	36
Übersicht über die von der ZfA geförderten Schulen	43
Vorbereitungslehrgänge der ZfA	44

Milos Lánský, Theodor Scharmann

Programmierter Gruppenunterricht

Konzepte, Entwicklungen, Ergebnisse

Paderborner Forschungsberichte,
Band 4

Best.-Nr. 38154
348 Seiten, kart. DM 25,80

In Gemeinschaft mit Verlag
Ferdinand Schöningh, Paderborn

Autoren:

Dr. Gunther Gensch, Dipl.-Ing.
Dr. Michael Krause, Dipl.-Psych.
Prof. Dr. Milos Lánský, Math. u. Kyb.
Dr. Josef Sageder, Dipl.-Soz.
Prof. Dr. Scharmann, Dipl.-Psych.
u. Soz.
Dr. Michael Tauber, Dipl.-Math.

Eine Studie zur Symbiose vom Lernen in kleinen Gruppen und programmiertem Gruppenunterricht. In acht Beiträgen werden die theoretischen Grundlagen, deren technische und didaktische Umsetzung, ein Plan und die Ergebnisse einer empirischen Vergleichsuntersuchung sowie ein kybernetisches Modell des programmierten Gruppenlernens und dessen empirische Optimierung dargestellt.

Schroedel

Partner der Schule



Mitteilungen Meinungen Materialien

3. Jahrgang

IMPRESSUM

MITTEILUNGEN, MEINUNGEN, MATERIALIEN
DES VERBANDES DEUTSCHER LEHRER IM
AUSLAND

Herausgeber:
Verband deutscher Lehrer im Ausland.

Schriftleitung:
Ingrid Bosert, Großer Kamp 31, 2300 Kiel 14,
Ruf 04 31 / 78 39 21

Haftung:
Für unverlangt eingesandte Manuskripte und
Besprechungsexemplare kann keine Haftung
übernommen werden. Rücksendung erfolgt nur,
wenn Porto beiliegt.

Verantwortlichkeit:
Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht
in jedem Fall die Meinung des Vorstandes wie-
der.

Rechtswahrung:
Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nach-
druckes, der fotomechanischen Wiedergabe und
der Übersetzung, bleiben vorbehalten.

Erscheinungsweise:
Die MITTEILUNGEN, MEINUNGEN, MATERIA-
LIEN erscheinen vierteljährlich (im Februar,
Mai, August und November).

Redaktionsschluß:
15. Januar, 15. April, 15. Juni, 15. Oktober.

Verlag und Anzeigenverwaltung:
Hermann Schroedel Verlag KG,
Zeißstraße 10, 3000 Hannover 81
Ruf 05 11 / 83 88-1, Telex 9 23 527.

Verantwortlich für den Anzeigenteil:
Karl Heinz Müller, Zeißstr. 10, 3000 Hannover 81.

Druck:
Konkordia GmbH für Druck und Verlag,
Eisenbahnstraße 31-33, 7580 Bühl/Baden,
Ruf 0 72 23 / 2 32 01-5, Telex 7 8 733

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Hannover.

Bezugsbedingungen:

Für Mitglieder des VdLIA sind Bezugspreis und
Versandkosten im Mitgliedsbeitrag enthalten.
Für Nichtmitglieder beträgt der Bezugspreis für
das Jahresabonnement DM 18,—. Preis des
Einzelheftes DM 5,—, jeweils zuzüglich Post-
gebühren und Mehrwertsteuer.

Schulform Modell 1 und 4

Ein Briefwechsel zwischen dem VdLiA und der ZfA über einen Antrag der Regionalgruppe Spanien/Portugal

Der Vorstand des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland hat sich auf seiner Sitzung am 8. Mai in Wiesbaden auch mit dem an die Zentralstelle gerichteten Antrag der Regionalgruppe Spanien/Portugal befaßt, der im Abdruck beiliegt.

Der Vorstand unterstützt diesen Antrag. Um der herrschenden Unruhe zu begegnen, wurde die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen gebeten, zu folgenden Fragen Stellung zu nehmen:

1. Welche Konzeptionen liegen im einzelnen für die Schulform Modell 1 und 4 vor?
2. Welche Schulen befinden sich bereits in der Umstrukturierung?
3. Welche Schulen werden aus der Zuständigkeit der Zentralstelle entlassen werden (Übergabe an das Gastland oder an die ausschließliche Zuständigkeit eines privaten Schulvereins)?
4. Welche besonderen Schwierigkeiten ergeben sich bei der Umstrukturierung?

In seinem Antwortschreiben ging der Leiter der ZfA, der Leitende Reg. Schuldirektor, Herr BECKER, mit folgenden Bemerkungen auf die gesamte Problematik ein: Neue Erhebungen über die Zahl der deutschen Staatsangehörigen an Deutschen Schulen im Ausland haben ergeben, daß diese Zahl im Laufe des Jahres 1975 ganz erheblich gewachsen ist und damit die frühere jährliche Wachstumsrate von knapp 10 %, unterbrochen durch einen wahrscheinlich mit der wirtschaftlichen Rezession zusammenhängenden Einschnitt, wesentlich übertroffen wurde. Diese Entwicklung eröffnet eine ganz neue Problematik, die sich keineswegs auf die sogenannten Expertenschulen beschränkt. Hieraus ergibt sich die Folgerung, daß nach örtlich verschiedenen Lösungen gesucht werden muß, die gleichzeitig die schulische Betreuung deutscher Kinder in vertretbarem Umfang sicherstellt sowie ei-

ner eingeschränkter Förderungszielsetzung für fremdsprachige Kinder zugeordnet werden können.

Das neue, seit 1975 praktizierte Verfahren zur Gewährung finanzieller Zuschüsse für die örtlichen Schulhaushalte bietet hierfür ein geeignetes Instrument. Es wäre jedoch nicht richtig, hier bereits von allgemeinen Konzeptionen zu sprechen.

Aus dem Antrag der Regionalgruppe könnte die Annahme gefolgert werden, daß wir uns vorwiegend mit dem Modell II beschäftigen und zu wenig mit Schulen anderer Struktur. Dies ist nicht richtig. Die überwiegende Mehrzahl der geförderten Schulen gehört nicht dem genannten Typ an, und jedes Jahr stellt sich erneut die Forderung, den Umfang der möglichen und wünschenswerten deutschen Unterstützung zu bestimmen. Eine längerfristige Perspektive ist hierbei ebenso notwendig wie schwierig. Sie konnte bislang für einige Regionen geleistet werden (z. B. Chile und Bolivien). Wir sind auch der Ansicht, daß einigen kleineren Schulen in Spanien, wie Vigo, Sevilla und Santa Cruz, akzeptable Zukunftsentwicklungen aufgezeigt werden konnten, die etwa im Falle Sevilla zu einer Art von neuem Selbstbewußtsein der Schule führten. (Vgl. Beitrag der Schule in Nr. 675 der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“)

Derartige Umstellungen gingen und gehen wesentlich weniger spektakulär vor sich als die Einrichtung einer Neuen Sekundarstufe, bei der sich nicht selten die Meinungsverschiedenheiten an der Frage der Zusammensetzung der Schülerschaft und der Reduzierung der Primarstufe entzündeten. Im übrigen beschäftigt uns die Neue Sekundarstufe natürlich weiterhin, sei es in der Frage der Stundentafel oder in der der geeigneten Prüfung am Ende des Schuldurchgangs.

Falls Ihre Frage 3 von der Annahme ausgehen sollte, es existiere vielleicht eine

Liste von Schulen, für die das Auslaufen der Förderung beabsichtigt oder vorgesehen sei, so darf ich dazu feststellen, daß dies nicht den Tatsachen entspricht. Ich nehme an, die Entwicklung im Rahmen veränderter Förderungsakzente in Chile und Bolivien wird Ihnen bekannt sein, und ebenso wohl auch, daß für die Schule Vigo ein Auslaufplan entwickelt wurde, und schließlich besteht ein solcher auch für die Schule Karibib/Südwestafrika. Diese hat sich jedoch kürzlich entschlossen, den Weg wirtschaftlicher Eigenexistenz zu gehen.

Wir haben bei unserer Arbeit vor allem den Gesamtrahmen zu sehen: „Bei absolut steigender Höhe nehmen die Mittel für das Auslandsschulwesen an der Steigerungsrate des Gesamtetats (der Abteilung für Auswärtige Kulturpolitik des Auswärtigen Amtes) nicht im gleichen Maße teil, sie vermehren sich relativ geringer.“ (Bulletin, Nr. 93/Seite 943, 1973); der politische Auftrag ist, längerfristig die absolute Zahl der vermittelten Lehrer im Ausland zu verringern; die Wirtschaftslage der jüngeren Zeit zwingt zu Einsparungen; die gesamten Aufwendungen für das Auslandsschulwesen stellen sogenannte Zuwendungen dar, die von Jahr zu Jahr neu vom Bundestag bewilligt werden müssen. Auf diesem Hintergrund haben wir Einzellösungen zu suchen. Sie sollen die örtlichen Gegebenheiten ebenso berücksichtigen, wie die von uns nach wie vor für richtig gehaltenen grundsätzlich diffe-

renzierenden Zielsetzungen der sogenannten Modelle, ferner auch die Erfahrungen, die mit eben diesen Modellen inzwischen gemacht worden sind. Sich hierüber allgemein und losgelöst vom Einzelfall zu verbreiten, birgt die Gefahr der Unverbindlichkeit in sich. Das gleiche gilt für „Schwierigkeiten“, die sich bei Änderungen in der Schulstruktur ergeben und von denen Sie an Ihrer früheren Stelle im Ausland sicher auch einiges zu spüren bekommen haben.

Schließlich darf ich noch mit einem Wort den vor einiger Zeit veröffentlichten Bericht der Enquête-Kommission Auswärtige Kulturpolitik erwähnen, der nun auszuwerten und auf die Realisierungsmöglichkeit seiner Empfehlungen hin abzuklopfen ist. Vielleicht haben Sie schon gehört, daß der Arbeitskreis Sonnenberg plant, im November zum Teilthema Auslandsschulen des Berichts eine einwöchige Arbeitstagung zu veranstalten, und die Teilnahme an dieser Veranstaltung könnte für Sie oder ein anderes Mitglied des Vorstandes des Verbandes sicher von Interesse sein. Ich bitte um Verständnis dafür, daß wir es bei dieser Sachlage nicht für tunlich halten, zum gegenwärtigen Zeitpunkt mit neuen allgemeinen Konzeptionen an die Öffentlichkeit zu treten. Wir haben gelernt, mit Programmen zurückhaltend zu sein, und wir halten es für besser, in den vielen Einzelfällen, mit denen wir uns zu befassen haben, pragmatische Lösungen zu finden.

Klaus STOLZENBERG

Türkische Rückwandererkinder ohne Chance?

In einem Brief an die Redaktion der Verbandszeitschrift äußerte der vor einem Jahr nach Schleswig-Holstein zurückgekehrte Stellvertretende Direktor der Deutschen Schule Istanbul Gedanken zu einem Problem, das weit über die türkischen Verhältnisse hinaus eine ganze Reihe von Auslandsschulen, vor allem im europäischen und nahöstlichen Raum, berühren dürfte. Es wäre daher wünschenswert, wenn mit den folgenden Ausführungen eine Diskussion über das angeschnittene Problem dergestalt beginnen würden, daß auch andere Schulen, Kollegen oder Schulleiter sich dazu in den „Mitteilungen, Meinungen, Materialien“ äußern würden.

Zur Frage der Rückgliederung türkischer Kinder, deren Eltern in der Bundesrepublik gearbeitet haben, haben Sie mich angeschrieben.

Zunächst: Man möchte wünschen, daß Herr Onnen in Teheran, das im politischen Spiel augenblicklich kulturell und schulisch als „sicher“ erscheinen mag, die deut-

schen Schulen in der Türkei nicht ver-
gißt. Denn für diese Schulen bedeutet
das Thema „Rückgliederung türkischer
Gastarbeiterkinder“ aktive Politik auf
Langzeit; der damalige Außenminister W.
Brandt sprach von der Kulturpolitik als ei-
ner der tragenden Säulen der Außenpoli-
tik der Bundesrepublik. An der Deutschen
Schule in Istanbul kann unter Beweis ge-
stellt werden, ob Schulpolitik wirklich Au-
ßenpolitik sein soll.

Zwar investiert die Bundesrepublik große
Summen und schickt ungewöhnlich viele
Lehrkräfte in die Türkei, aber diese Frei-
gebigkeit hat sich dem Bewußtsein der
türkischen Verantwortlichen nicht so mit-
geteilt, daß etwas von dem spürbar wür-
de, was Herr Onnen in seinem Aufsatz
über die „Tätigkeit des Schulberaters“
schreibt. (MMM des VdLiA 4/75, Seite
20 ff, bes. Seite 22, 1. Sp.)

Spätestens seit Mitte der 60er Jahre for-
dert die Deutsche Schule Istanbul (DSI),
daß sich die Türken – gegebenenfalls in
Zusammenarbeit mit deutschen Behörden
– um die türkischen Rückwandererkin-
der sorgen. Regelmäßig ist der gemischt tür-
kisch-deutsche Kulturausschuß gebeten
worden, das Problem zu erörtern; aus-
führlich ist die Enquête-Kommission des
Bundestages informiert worden; alljähr-
lich hat die Schulleitung in ihren Jahres-
berichten die zuständigen innerdeutschen
Behörden darauf aufmerksam gemacht,
welches menschliche und politische Kapi-
tal es zu hegen gilt; schließlich hat die
Schulleitung keine Gelegenheit vorüber-
gehen lassen, Interessenten aus Wissen-
schaft und Publizistik eingehend mit dem
Problem der türkischen Rückwanderer zu
beschäftigen.

Es wird allerdings in diesem Gedanken-
gang nicht verschwiegen, daß die Kom-
mission, die 1975 von deutscher Seite zu
den Verhandlungen des gemischten Kul-
turausschusses nach Ankara entsandt wor-
den war, in der hier angesprochenen Sa-
che wenig beizutragen mußte.

Eine Konturen anbietende Gesamtdarstel-
lung, wie türkische Kinder nun tatsächlich
reintegriert werden, kann nicht gegeben
werden. Denn jedes türkische Kind, das
für kurze/lange Zeit in der BRD auf der
Straße/in der Schule/privat Deutsch ge-
lernt hat, während es mit den türkischen
Eltern/der deutschen Mutter ausschließ-

lich/bisweilen/gar nicht Türkisch/Deutsch
sprach, bringt eigene, unverwechselbare
Vorkenntnisse mit, durch die es gezeich-
net ist.

Das türkische Unterrichtsministerium
scheint an bilateralen Lösungsversuchen
nicht interessiert zu sein! So sieht es aus:
Die türkischen Kinder, die aus Deutsch-
land kommen, sollen zunächst einmal (wie-
der) Türken werden. Alles andere findet
sich.

Die DSI nun leistet individuelle Hilfe, so-
weit sie es vermag mit den wenigen Plät-
zen, die ihr für türkische Rückwanderer-
kinder, die auf Grund der Vorbildung ein
Gymnasium besuchen können, zur Verfü-
gung stehen.

Zahlreiche zurückkehrende Kinder besit-
zen schlechte oder gar keine Kenntnisse
ihrer Muttersprache. Hier ist die DSI hilf-
reich eingesprungen: Außerhalb des regu-
lären Unterrichts wird „Türkisch für Tür-
ken“ (als elementarer Sprach- und Sprech-
unterricht) zusätzlich angeboten. Man be-
denke: Manches türkische Kind erwirbt
zwar in den in deutscher Sprache erteil-
ten Fächer (75 %) gute und befriedigende
Zensuren, bleibt dennoch sitzen, weil es
in den türkischen Kulturfächern noch nicht
oder vorerst nur schwer folgen kann. –

Bei einer Pflichtstundenzahl von 36 bis 37
Stunden pro 5-Tage-Woche steht für das
Zusatzangebot „Türkisch für Türken“ we-
nig Zeit zur Verfügung. Und doch sind
die Schüler dankbar für die Förderung;
die etwa 20 türkischen Kollegen, die an
der DSI unterrichten, begrüßen nachdrück-
lich, daß wenigstens an „ihrer“ Schule
praktische Hilfe geleistet wird, sie begrü-
ßen es, daß „ihre“ Schule in Eigeninitia-
tive, nun schon vor vielen Jahren, einen
Anfang gemacht hat. –

Die türkischen Behörden müssen, wie es
ja schon mehrmals getan worden ist, im-
mer und immer wieder aufgefordert wer-
den, für ihre Landeskinder etwas zu un-
ternehmen.

Viel wäre erreicht, wenn die allge-
meinen Versetzungsbestimmungen für Rück-
wandererkin-der flexibel gehalten werden
dürften. („Noch nicht auf dem Stand der
Klasse ...“; „...muß bis ... eine Prü-
fung in Türkisch ablegen.“) Die Über-
gangszeit wird überschaubar sein, weil
die Kinder ja selbst am Erwerb der Spra-

che interessiert sind, die nun ausschließlich ihre Muttersprache ist oder werden soll.

Es sollte geprüft werden, wie und in welchem Umfang die Sprachkurse des Goethe-Instituts und die über das ganze Land verstreuten Gruppen türkischer Deutschlehrer, die sogar in einem Deutschlehrer-Verein zusammengeschlossen sind, behördlicherseits beauftragt werden können, die Rückwandererkinder je nach (Aus-) Bildungsstand sprachlich zu fördern und durch anerkannte Prüfungen zu qualifizieren. – Bei der großen Zahl der aus der BRD vermittelten Lehrkräfte, die lehrend in den Sprachkursen des Goethe-Instituts arbeiten, stellt eine Förderung der türkischen Rückwandererkinder räumlich und personell, wenigstens im Raum Istanbul, keine großen Probleme.

Unter Voraussetzungen, die von den zuständigen innerdeutschen Stellen eingehend zu prüfen wären, ließe sich an der DSI die Zahl der Plätze, die Rückwandererkindern vorbehalten sind, wesentlich erhöhen.

Unabhängig davon, was die DSI leistet und etwa noch zu leisten vermag, sei es noch einmal gesagt: Türkischen Behördenvertretern muß eindringlich nahe gebracht werden, daß es sich lohnt, wenn die in der BRD erworbenen sachlichen und sprachlichen Kenntnisse erhalten bleiben, beispielsweise angesichts dessen, daß sich die Türkei im Laufe der Jahre der EG nähern will, bedeutet es ein unbezahlbares Kapital, auch in den „unteren Rängen“ ein umfangreiches zweisprachiges Potential zu besitzen. Das versetzt die Türkei in die Lage, internationale Beziehungen mit denjenigen Fähigkeiten zu praktizieren, die sich schnell in klingende Münze und in vermehrte, wohlverdiente Achtung umsetzen.

Jeder deutsche Lehrer, der in Istanbul gearbeitet hat, hat erfahren, welche Hilfe und welche Hoffnung die Türken in einer

nationalen Prägung ihrer Jugend sehen! Aber das darf nicht alles sein!

Bei dem hohen personellen Einsatz, den die BRD in der Türkei wagt, schaut der Interessierte mit Spannung auf diesen Teilbereich der „Tätigkeit des Schulberaters für den Vorden Orient“.

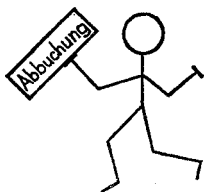
Zwei von drei ausländischen Schülern bleiben ohne Schulabschluß

Ärzte, Psychologen, Pädagogen und Sozialarbeiter haben auf einer Tagung an der Medizinischen Hochschule in Hannover Zahlen vorgelegt, aus denen hervorgeht, daß 68 Prozent der ausländischen Kinder in der Bundesrepublik den Hauptschulabschluß nicht schaffen, daß also nur ein Bruchteil der jugendlichen Ausländer hier eine Lehrstelle finden kann.

Da die Bundesrepublik sich nicht als Einwanderungsland versteht, können sich die Gastarbeiter hier meistens nur eine „provisorische“ Existenz schaffen. Diese Unsicherheit aber bedeutet für ihre Kinder häufig, daß diese weder in ihrem Heimatland noch im Gastland integriert werden – ihr Weg in das Leben einer sozial „unterprivilegierten“ Minoritätengruppe scheint vorgezeichnet zu sein.

Die größte Misere im Aufgabenfeld der Integration ausländischer Jugendlicher sieht Prof. Hermann Müller (Hainstadt/Main) in der Berufsbildung: Da dieser entscheidende Sozialisationsprozeß praktisch ausfalle, sagte er, sei die Arbeitslosigkeit für die ausländischen Jugendlichen sozusagen programmiert. Der Schule macht er den Vorwurf, sie berücksichtige nicht die Tatsache des multikulturellen Charakters unserer Gesellschaft; sie bemühe sich vor allem nicht um die Entwicklung einer kulturellen Identität bei ausländischen Kindern, sondern wirke eher als ein „kultureller Schock.“

*Frankfurter Allgemeine Zeitung vom
27. 11. 1975*



Übrigens:

*Beitragszahlung im Abbuchungsverfahren ist für Sie kostenlos!
Auch wenn Sie schon Mitglied sind, können Sie die Abbuchungs-
ermächtigung am Ende dieses Heftes ausfüllen!*

INTERVIEW

VdLiA + Prof. WITTIG + Dr. KUNST + H. D. VOGT

Von Beruf: Auslandslehrer

Das Interview entstand am 1.5.1976 bei einem Besuch der Kollegen Horst KLITZING und Dr. SAUER in Oldenburg. – Prof. Dr. Horst WITTIG, o. Prof. für Erziehungswissenschaften der Uni Oldenburg und Leiter der FO (Forschungsstelle für das Auslandsschulwesen der Uni Oldenburg), Studium der Japanologie, Slawistik, Polit. und Erziehungswissenschaften, 1960–63 Auslandslehrer in Tokio, 1967–68 Tokio: Dokkyo-Universität, desgleichen 1971–75. – Dr. Ludwig KUNST, OstD in Oldenburg, 1954–56 USA, 1958–60 Lyzeum Alpinum Schweiz, 1971–75 Kommiss. Leiter der FO mit kommiss. Lehrauftrag. – Dipl. Päd. Hans Dieter VOGT, Lehrer an Haupt- und Grundschulen, 1968–73 in Oruro-Bolivien, Kontakt-Studium an der FO.

Verband: Herr Professor Dr. WITTIG, die Kontakte zwischen dem VdLiA und der Forschungsstelle für Auslandsschulwesen, Oldenburg (FO), sind alt. Ich habe den Eindruck, daß sie stets gut waren.

Prof. Wittig: Ich nehme dieses heutige Gespräch zwischen dem Vorstand und der Forschungsstelle für Auslandsschulwesen an der Universität Oldenburg zum Anlaß, dem Vorstand und dem gesamten Verband herzlich zu danken für die nahezu zehn Jahre kollegialer Zusammenarbeit. Sie begann 1969 nach der Münchner Tagung, wo die Forschungsstelle für Auslandsschulwesen, FO, zum ersten Mal mit einer Arbeitsgruppe auftrat.

Verband: Herr Dr. Kunst, haben Sie dazu etwas beizutragen?

Dr. Kunst: Die gute Zusammenarbeit zwischen dem VdLiA und der FO hat sich fortgesetzt in Kiel 1971, dann in Saarbrücken 1973, wo jeweils Arbeitsgruppen von Vertretern der FO geleitet wurden. Vor allem ist die 12. Hauptversammlung des Verbandes im Sommer 1975 zu nennen, als Oldenburg, Sitz der FO, zum Ort der Hauptversammlung ausgewählt wurde und die hiesige VdLiA-Regionalgruppe und die FO unter meiner Leitung die Organisation, Durchführung sowie den Ablauf in Händen hatten ...

Verband: Auf der 12. Hauptversammlung, an der auch Sie, Herr VOGT, eine Arbeitsgruppe leiteten. Herr Prof. WITTIG, was uns interessiert, sind Aufbau, Ausrichtung

usw. dieser Forschungsstelle. Ich möchte es auf einen provozierenden Nenner bringen: Der Auslandslehrer wird ganz gut bezahlt, Herr Professor, kann man bei Ihnen Auslandslehrer werden?

Prof. Wittig: Auf diese Frage komme ich gleich zurück. Zunächst: Die Forschungsstelle wurde 1968 auf einstimmigen Beschluß der zuständigen Hochschulorgane gegründet. Sie setzte sich zum Ziel – nun komme ich auch zum zweiten Teil Ihrer Frage – Forschungen über das Auslandsschulwesen durchzuführen, aber auch zu beraten, ein eigenes Ausbildungsprogramm – begrenzt auf den nordwestdeutschen Raum, also auf das Einzugsgebiet unserer Hochschule – auszuarbeiten und zu realisieren. Damit kann ich Ihre Frage mit einem klaren „Ja“ beantworten, daß man auch bei uns ein gezieltes, spezielles Studium „Pädagogik der Auslandsschule“ aufnehmen kann.

Verband: Haben die Studenten die Möglichkeit, ein Praktikum abzulegen?

Prof. Wittig: Ja, das ist ein konstitutiver Bestandteil unseres Studienganges. Daher haben wir uns seit 1969 bemüht, Kontakte zu den deutschen Schulen im Ausland wie Europäischen Schulen aufzunehmen, geeignete Mentoren und Familien zu finden, die unsere Studenten während der Praktika betreuen und aufnehmen. Wir haben dieses Praktikum bisher an folgenden Auslandsschulen durchgeführt: Paris, Den Haag, Rotterdam, Stockholm, Barcelona, Valencia, Madrid, Sevilla, Santa

Cruz de Tenerife, Las Palmas, Istanbul, Kairo, Kapstadt, Mexico City, Tokyo, an den Europaschulen Luxemburg und Brüssel.

Verband: Wer bezahlt die Reisen?

Prof. Wittig: Die Reisen bezahlen die Studenten selbst. Sie erhalten an den Auslandsschulorten ein Taschengeld von den Familien, die sie aufgenommen haben. Sie sollen neben ihrem sechswöchigen Auslandsschulpraktikum auch die Verhältnisse und Bedingungen des Lebens der Familien im Ausland kennenlernen. Im Idealfall sollen unsere Studenten in der Gastfamilie pädagogische Aufgaben übernehmen, z. B. mit den Kindern deutsch lesen, Schularbeiten überwachen u. a.

Verband: In welcher Größenordnung liegt die Zahl der Studenten, die bisher vom Auslandspraktikum Gebrauch gemacht haben?

Prof. Wittig: Dazu muß ich einschränkend folgendes sagen: Die Pädagogik der Auslandsschule als neuer erziehungswissenschaftlicher Lehr- und Forschungsbereich ist im Rahmen einer Hochschule nur ein begrenztes Spezialgebiet. Wir haben bis jetzt etwa 40 solcher Praktikanten vermitteln können.

Verband: Das ist schon eine stattliche Zahl. – Wie gestaltet sich sonst Ihre Ausbildung von Auslandslehrern?

Prof. Wittig: Wir haben unter Mitwirkung meiner Kollegen ein Seminar- und Übungsprogramm, das sich systematisch aufbaut und kontinuierlich fortgesetzt. Wir haben laufend Einführungsveranstaltungen in die Thematik der Auslandsschularbeit, Seminare zu Fragen der auswärtigen Kulturpolitik u. a. Hochschulveranstaltungen zur „Pädagogik der Auslandsschule“. Neben dieser gezielten Beschäftigung mit dem Auslandsschulwesen kann aber auch in der Form eines Kontaktstudiums „Pädagogik der Auslandsschule“ betrieben werden, wobei wir versuchen, Studenten und Lehrer durch Forschungsarbeiten an die Thematik zu binden. Wir besitzen die Einrichtung des Schulschriftenarchivs der Auslandsschulen und eine kleine Bibliothek, in der die Studenten das notwendige dokumentarische und literarische Material finden, um sich einem Land oder bereits einem bestimmten Schulort zuzuwenden. Wenn diese Arbeit im Einzel-

fall fortgeschritten ist, nehmen wir mit verschiedenen Auslandsschulen Verbindung auf. Bevor der Student aber dorthin geht, muß er an den o. a. Seminaren teilgenommen haben und in Verbindung mit seinen fachdidaktischen Studien eine Forschungsaufgabe entwickelt haben, die er während des Auslandsschulpraktikums praxisbezogen bearbeiten kann. Der Student gewinnt auf diesem Wege einen empirischen Ansatz für seine Examens- oder Diplomarbeit.

Verband: Sind die Arbeiten hauptsächlich historisch ausgerichtet?

Prof. Wittig: Wir haben gerade vor wenigen Wochen ein weiteres Verzeichnis dieser Hochschulschriften veröffentlicht. Es existieren jetzt 40 wissenschaftliche Arbeiten (Staatsexamen, Diplomarbeiten und auch die ersten Dissertationen), die historische und aktuelle auslandsschulpraktische Fragestellungen (Organisation, Bildungspolitik u. a.) behandeln.

Verband: Erwerben die Studenten eine besondere Qualifikation zu ihrem Staatsexamen hinzu oder ist es ein Schwerpunkt im Rahmen der Ausbildung?

Prof. Wittig: Die Studenten durchlaufen einen normalen Studiengang, der bis zum Staats- oder Diplomexamen führt, also auch eine Lehrbefähigung erteilt. Daneben studieren sie ein Schwerpunktgebiet, „Pädagogik der Auslandsschule“. Der Student kann die Lehrbefähigung erlangen, wobei sein Schwerpunkt „Pädagogik der Auslandsschule“ ist. Damit hat er zum Zeitpunkt seines Studienabschlusses gleichzeitig eine Vorbereitung zum Auslandsschuldienst absolviert. Die Zentralstelle hat auf der Oldenburger Tagung im Sommer 1975 und auch früher Interessen an diesem Projekt gezeigt. Wir werden künftig solche Kandidaten der Zentralstelle nominieren, die sich eines Tages zum Auslandsschuldienst melden wollen.

Verband: Besteht auch für interessierte Lehrer, die bereits im Schuldienst sind, eine Möglichkeit, sich mit den Fragen vertraut zu machen?

Dr. Kunst: Selbstverständlich sind die Veranstaltungen offen, d. h. die eben von Herrn Prof. WITTIG erwähnten Seminare und Übungen zur „Pädagogik der Auslandsschule“ sind offen für Lehrer aller Schularten im Kontaktstudium. Hinzuzu-

fügen wäre noch, daß alljährlich, zusammen mit der GEW, Tagungen zur Weiterbildung für am deutschen Auslandsschulwesen interessierte Lehrkräfte in Zusammenarbeit mit der FO stattfinden. Ein Beispiel bietet Herr VOGT, der an diesem Gespräch teilnimmt. Herr VOGT hatte als Leiter einer Auslandsschule in Bolivien während eines Heimaturlaubs Kontakt mit der FO aufgenommen. Wir haben diese Kontakte weitergepflegt. Herr VOGT hat an seinem Schulort in Bolivien das Material für seine Diplomarbeit gesammelt und diese nach der Rückkehr angefertigt.

Verband: Vielleicht kann Herr VOGT dazu etwas sagen?

Herr Vogt: Ich wollte die Erfahrungen, die ich im Ausland, in einem Entwicklungsland, gesammelt hatte, auf eine theoretische Basis stellen. Dazu bot sich mir die Möglichkeit der Zusammenarbeit mit der Forschungsstelle an. Ich nutzte die Gelegenheit, in den mir verbleibenden zwei Jahren in Bolivien Material zu sammeln und die Grundlagen für das Konzept einer Arbeit zu legen, die ich später in Zusammenarbeit mit der FO zur Diplomarbeit ausbauen konnte. Im übrigen bestand die Möglichkeit, in meine wissenschaftlichen Prüfungen zum Diplompädagogen die Themenstellung und Problematik des Auslandsschulwesens einzubeziehen.

Verband: Was macht der Auslandslehrer mit seinen Kenntnissen, wenn er zurückkommt? Ich glaube, das war ein exemplarischer Fall, wie diese verwertet werden konnten. Sind von den 40 Kandidaten, die Sie erwähnten, Herr Professor, bereits einige vermittelt worden? Es wäre interessant, gerade im Zeichen der Lehrerschwemme und des zunehmenden Druckes auf die jungen Lehrer.

Prof. Wittig: Wir haben 1969/70 mit dieser Arbeit begonnen. Zuerst muß das Studium von 4 bis 5 Jahren abgeschlossen werden, dann muß der Kandidat die zweite Prüfung ablegen, danach noch etwa zwei Jahre im Schuldienst sein. Dann erst kann er sich offiziell melden. Das wäre für unsere Absolventen für frühestens 1978 möglich. Wir haben also im Augenblick von unserem Studiengang noch niemand, der im Auslandsschuldienst tätig ist. Man kann aber sagen, daß die Teilnehmer un-

serer Praktika durch die Auslandsschularbeit motiviert worden sind. Es ist eine gewisse Vorleistung erbracht, die sie wahrscheinlich in die Auslandsschularbeit führen wird.

Verband: Jedenfalls besteht somit eine Art Stellenreserve, oder wie man das nennen könnte. Herr Professor, wie stehen Sie innerhalb der Ausbildung zu einem Schwerpunkt „Deutsch als Fremdsprache?“

Prof. Wittig: Wir haben an der Universität Oldenburg eine Professur „Deutsch als Fremdsprache“. Es sind Vorabsprachen über die Zusammenarbeit aufgenommen worden. „Deutsch als Fremdsprache“ ist damit als spezielles Studien-, Arbeits- und Forschungsgebiet im Rahmen dieser Ausbildung möglich.

Verband: Spielen die Modellvorstellungen der Zentralstelle oder des Auswärtigen Amtes eine Rolle in Ihrem Ausbildungsprogramm?

Prof. Wittig: Sie sind für uns ein zündender Diskussionsstoff.

Dr. Kunst: Vielleicht sollte man noch auf drei Besonderheiten der FO hinweisen, die das deutsche Auslandsschulwesen direkt oder indirekt betreffen. Einmal besitzt sie eine große Materialsammlung, die weiter ausgebaut wird und der wissenschaftlichen Forschung zur Verfügung steht. Es geht auch hier die Bitte an alle deutschen Auslandsschulen, solche Materialien weiterhin der FO zuzusenden. Zweitens: Kollege Dr. FISCHER hat hier die internationalen Kulturbeziehungen und die pädagogische Auslandsarbeit der DDR erforscht und mit den Studenten in dem skizzierten Ausbildungsprogramm zusammen diskutiert. Und drittens ist sicherlich auch die langjährige Erfahrung von Prof. WITTIG mit der fernöstlichen Bildungswelt, speziell Japan, als Beitrag zur Auslandspädagogik in die wissenschaftliche Arbeit der FO einzubringen – als Folie gleichsam zu alledem, was wir in der westlichen Pädagogik haben, jene Besonderheiten der „Bildungswelt Ostasiens“, die Besonderheiten des dortigen Menschenbildes usw.

Verband: Noch eine Frage: Die Auslandschulen – den Begriff „die Auslandsschule“ gibt es ja nicht – sind sehr verschie-

den, jedes Land ist anders. Wie verhält sich zu dieser Tatsache die Ausbildung des Auslandslehrers?

Prof. Wittig: Ich habe vor mir einen Aufsatz von Dr. ARNOLD, Leiter der Kulturabteilung im Auswärtigen Amt. Darin steht der Satz: „Jede Auslandsschule hat ihre eigene Struktur, ihre eigene Geschichte, ihre eigene Form. Im Grunde hat jede deutsche Auslandsschule ihre eigene örtliche Geschichte, ihr eigenes Profil, ihre eigene Grundlage und Existenz“. Das bedeutet für uns, daß wir in die Vielgestaltigkeit des Auslandsschulwesens einführen müssen. Das können wir am besten durch systematische Erhellung des Gesamtgebietes in seiner Differenziertheit. Dann wird der Student auf Grund unserer breiten Materialsammlung die Möglichkeit haben, die eine oder andere wissenschaftliche Interessenrichtung auf einen Schulort zu konzentrieren. Wir haben die Möglichkeit, nach der systematischen Beschäftigung die literarischen Dokumente aller Auslandsschulen zur Verfügung zu stellen.

Verband: Herr Professor, zur Frage der Systematik, die Sie eben anschnitten. Ist es bei dieser Vielseitigkeit der Auslandsschulen nicht ein aussichtsloses Unterfangen, eine Pädagogik der Auslandsschulen zu erstellen? Wie sehen und wo sehen Sie Möglichkeiten, eine generalisierende Linie hineinzubringen?

Prof. Wittig: Ihre Fragestellung geht vielleicht von einer falschen Voraussetzung aus. Nicht das Auslandsschulwesen, das gesamte Schulwesen ist vielgestaltig und hat sich in verschiedenen Profilen entwickelt. Sehen Sie z. B. nur das Schulwesen der Bundesrepublik im Vergleich zu dem der DDR. Man kann durchaus sagen, die Deutsche Schule Rotterdam steht uns heute näher als eine Schule in Halle an der Saale. Der Erziehungswissenschaftler muß das Auslandsschulwesen systematisch erforschen und eine „Pädagogik der Auslandsschule“ nicht auf das – zugegeben sehr unterschiedliche Detail –, sondern auf die gemeinsamen Grundelemente beziehen, d. h. die Struktur, Organisationsform, die gesetzlichen Bestimmungen, die Fragen der auswärtigen Kulturpolitik u. a. untersuchen. Diese Systematik wäre zu ergänzen durch die Untersuchung der Besonderheiten. Dazu ha-

ben wir u. a. die Schulschriften und andere Dokumente. Aber diese zweite Aufgabe, die nach der Systematik in Angriff zu nehmen wäre, dürfte Jahrzehnte in Anspruch nehmen. Ein vorwissenschaftliches Projekt dieser Art waren die Publikationen von Franz SCHMIDT und Otto BOELITZ. Wir haben ja – das sei am Rande vermerkt – in der FO das „Archiv Geheimrat Professor Dr. Franz SCHMIDT“ mit dem umfangreichen, bisher noch nicht publizierten Material der Arbeit von SCHMIDT.

Verband: Es gibt gewisse Gretchenfragen, auch in der Auslandsschulpolitik. Eine davon ist: Wie halten Sie es mit dem Zentralismus?

Prof. Wittig: Gehen Sie jetzt von der Wirklichkeit oder von einer Wunschvorstellung aus? Wir haben eine Art Zentralverwaltung, wir haben aber zugleich eine vielgestaltige Kette aller möglicher Formen der Auslandsschulen, die sich nicht in Modelltypen pressen lassen.

Verband: Sollte man nicht für deutsche Auslandsschulen wirklich ganz stramme – wie es die Franzosen machen – Vorschriften erlassen?

Prof. Wittig: Ich würde die Frage der Zentralisierung wie folgt sehen: Zentralisierung dort, wo sie sinnvoll ist, nämlich bei der Betreuung der Lehrer, der Ausbildung, bei der Vorbereitung, sogar bei der Laufbahnregelung der Lehrer an Auslandsschulen. Auf der anderen Seite aber eine Dezentralisierung, schon im Hinblick darauf, daß der Auslandslehrer aus verschiedenen Bundesländern kommt und von daher das Element der Dezentralisierung mit in den Auslandsschuldienst nimmt.

Verband: Der Auslandsschullehrer gehorcht allen möglichen Schulsystemen und übergeordneten Behörden. Deshalb meine Frage nach einer selbständigen Auslandsschulpädagogik. In der letzten Zeit ist gerade die Auslandsschule als kulturpolitisches Instrument besonders malträtirt worden. Und gerade in diesem instrumental Charakter, daß die Schule machbar ist, sehe ich eine gewisse Gefahr, der man durch eine grundständige Theorie der Auslandsschulen u. U. etwas entgegensetzen könnte.

Prof. Wittig: Eine Theorie dieser Art dient dem kritischen Lehrer, auch im Auslandschuldienst. Dieser Auslandslehrer mußte sich solchen Bestrebungen entgegenstellen. Am konkreten Ort, in der Erziehungswirklichkeit draußen, wird die Auslandsschularbeit vom Auslandslehrer zu bewältigen sein. Dieser Auslandslehrer hat die Konzeptionen der modernen auswärtigen Kulturpolitik zu realisieren, die ein zentraler bildungspolitischer Teil der „Pädagogik der Auslandsschule“ sind. In dieser Hinsicht kann also eine Theorie, die der Auslandslehrer als Fundament seiner Praxis gewinnt, dem – wie Sie es nennen – „instrumentalen Charakter“ der Schule entgegenwirken. Was Sie hier einbringen, die Frage einer Theorie der Auslandsschularbeit, die kulturpolitischen Konzeptionen, alles dies muß vom Auslandslehrer in der Auslandsschulpraxis realisiert werden. Zugegeben: Ideal. Die Tendenz geht dahin, die Zahl der sehr teuren Entsandtler zu reduzieren und durch Ortskräfte zu ersetzen.

Verband: Sie wissen, es gibt die beiden Schulbücher „Vorwärts“ und „Komm bitte“. Was kommt eigentlich nach „Vorwärts“? Ist in Ihrer Ausbildung etwas Textlinguistisches vorgesehen?

Prof. Wittig: Ich bin nicht in der Lage, diese Frage bündig zu beantworten. Es läßt sich zur Zeit nur sagen, daß wir einige Examensarbeiten zu diesem Thema in Arbeit genommen haben, die während meiner vierjährigen Auslandstätigkeit, d. h. in meiner Abwesenheit, disponiert worden sind.

Verband: Darf ich nochmal zusammenfassen? Wenn ich es recht verstehe, ist also sozusagen Auslandslehrer für Sie ein Beruf. Wenn es noch keiner ist, soll er es werden.

Prof. Wittig: Ja und Nein. Auslandslehrer ist zwar ein Beruf, der zeitweilig ausgeübt wird, aber fortwirkt, und der sich zeit lebens an das Auslandsschulwesen binden kann. Der Auslandsschuldienst ist ein spezifisches Berufsfeld und ein besonderer auslandspädagogischer Erfahrungsräum.

Verband: Herr Prof. WITTIG, wir haben über die Forschungsstelle Oldenburg gehört. Kann man sie als ein Kuriosum in

der deutschen Bildungslandschaft bezeichnen?

Prof. Wittig: Ich würde nicht von Kuriosum sprechen, sondern von Novum. Es gibt sicher auch andere Hochschulen, es gibt auch andere Hochschullehrer, auch in den Bereichen Linguistik, Psychologie und Soziologie, die das Thema bearbeiten. Aber als Forschungseinrichtung, die sich speziell auf das Auslandsschulwesen konzentriert, wurde hier mit der FO ein Anfang gemacht.

Verband: Wenn Sie ein solch reichhaltiges und umfangreiches Aufgabengebiet zu verwalten haben, dann schließen sich zwei Fragen an.

1. Wie ist Ihr Verhältnis zur übrigen Hochschule oder wie ist die finanzielle, personelle Versorgung Ihrer Forschungsstelle?
2. Besteht die Möglichkeit, Ihre Forschungsvorhaben, Ihre Arbeiten einem breiteren Publikum zugänglich zu machen?

Prof. Wittig: Zur ersten Frage: Die Versorgung geschieht in jedem Falle und auch an unserer Universität durch Einzelbeiträge, die in den Hochschulgremien durchgesetzt werden müssen. Wir haben vom Land Niedersachsen finanzielle Unterstützung bekommen durch die Stiftung Volkswagenwerk. Das ist aber kein regelmäßiger Mittelzufluß. In der Aufbauphase hat der Freundeskreis Deutscher Auslandsschulen eine Starthilfe gewährt. Weiterhin bekommen wir Material von Auslandsschulen, vom Auswärtigen Amt, von der Zentralstelle. Es muß aber um jeden Ausbauschritt gekämpft werden. Was das zweite betrifft, die Frage der Publizität, so haben wir eine Arbeitsverbindung mit der Zeitschrift „Pädagogik und Schule in Ost und West“ (PSOW) und auch mit Ihrem Verbandsorgan und mit anderen Fachzeitschriften, so daß wir unsere Forschungsergebnisse publizieren können. Geplant ist ein Sammelband, der auch einen Beitrag von Bundespräsident Walter Scheel bringen soll unter dem Titel „Beiträge zur Pädagogik der Auslandsschule“. In Planung ist ferner eine Monographie „Pädagogik der Auslandsschule“. Erforderlich wären Bundesmittel zum Studium der Auslandsschulwirklichkeit. Die FO benötigt einen festen Etat Reisemittel, um Auslandsschulen in erreichbarer Nähe besuchen und mit diesen Schulen intensivere Beziehungen aufnehmen zu können.

Verband: Kann man sagen, daß Ihre Arbeit, also die Arbeit der FO, praktisch vom Auswärtigen Amt nicht honoriert wird?

Prof. Wittig: Das muß man sehen von der Kapazität dieser Forschungsstelle. Wir sind nur eine kleine Forschungseinrichtung. Wünschenswert wäre es, wenn uns das Auswärtige Amt eine laufende finanzielle Unterstützung gewähren würde.

Verband: Die ZfA ist die Behörde. Wäre darüber etwas zu machen?

Prof. Wittig: Ja, daß wir, die Mitarbeiter der FO, mit Aufgaben von der ZfA beauftragt werden, die uns zu verschiedenen Auslandsschulorten führen könnten. Ob das nun aus Anlaß von Prüfungen oder mit anderen Zielsetzungen geschehen würde, das wäre im Einzelfall zu entscheiden.

Verband: Das ist eine Kostenfrage. Aber für eine Stelle ist die Kostenfrage ja gelöst.

Prof. Wittig: So genommen wäre es gut, wenn die Zentralstelle für manche Aufgaben, die von der FO wissenschaftlich unternommen oder vorbereitet werden könnten, Aufträge vergeben würde.

Verband: Wie würden Sie Ihre Verbindung zur ZfA im Augenblick charakterisieren?

Prof. Wittig: Wir haben in der Zentralstelle immer eine Institution gesehen, die unsere Arbeit im Grunde genommen begrüßen dürfte. Somit meine ich, daß wir gewissermaßen am gleichen Strang ziehen, wenn auch mit unterschiedlichen Kräften.

Verband: Ist die Zentralstelle einmal bei Ihnen gewesen?

Prof. Wittig: Ja, Herr Abteilungspräsident ONNEN hat hier einen Vortrag gehalten, andere Mitarbeiter der Zentralstelle haben unsere Einrichtungen besichtigt, wir hatten Anfang 1971 in der ZfA eine Arbeitssitzung, auf der Herr Dr. KUNST u. a. ein Ausbildungsprogramm für Ortskräfte vorgetragen hat. Wir haben der ZfA auch unsere Fernsehaufzeichnungen an der DS Rotterdam und DS Den Haag vorgeführt und diese in unser Lehrprogramm eingesetzt.

Verband: So daß man sagen kann, daß Sie sich als Institution durchaus nicht isoliert fühlen.

Prof. Wittig: Nein, auf keinen Fall.

Verband: Hier könnte hinzugefügt werden, daß auch die Frage einer zentralen Dokumentationsstelle für die Auslandsscholarbeit im Raume steht, die von der ZfA, vom Verband, wie von der Zeitschrift „Der Deutsche Lehrer im Ausland“ aufgegriffen wurde. Sollte eine weitere zentrale Dokumentationsstelle für die Auslandsscholarbeit nach Oldenburg kommen, wäre damit auch ein Anreiz gegeben, nicht nur vor Ort, auch für weitere Interessenten hier im Sinne einer Durchdringung und Vertiefung der deutschen Auslandsscholarbeit tätig zu werden. Was impliziert – ein alter Wunsch von Ihnen –, daß hier vielleicht auch einmal „Leerstellen“ eingerichtet werden könnten für zurückkehrende oder zurückgekehrte Auslandslehrer, die dann auf der Basis einer solchen Dokumentation hier wissenschaftlich über das deutsche Auslandsschulwesen arbeiten könnten. Dürften wir an der Stelle schon Kollegen, Schulen und auch Behörden usw. auffordern oder bitten, doch einmal ihre Archivarien zu durchforschen, um einiges der Forschungsstelle Oldenburg verfügbar zu machen?

Herr Professor, Sie haben ein sehr großes Arbeitsgebiet. Woher rekrutieren sich die Mitarbeiter für diese sehr vielfältigen, weitreichenden Aufgaben? Meine zweite Frage: Was haben Sie in der nächsten Zeit an Programmen vorgesehen? Ein Drittes: Wenn Studenten Examen ablegen mit dem fachlichen Schwerpunkt Auslandsschulpädagogik, welche Examens-themen werden angefertigt? Können Sie uns vielleicht einige Themen nennen, von einfachen Hausaufgaben bis hin zu Dissertationen?

Prof. Wittig: Die erste Frage: Mitarbeiter. Als Lehrstuhlinhaber bin ich z. Zt. der einzige „vollberuflich“ tätige Hochschul-lehrer in der FO. Meine ganze Kraft gehört dieser Aufgabe. Hinzu kommen Mitarbeiter aus der Hochschule, die sich von Fall zu Fall zu einem oder dem anderen Team beordnen, sowie eine Reihe anderer Mitarbeiter, die ehrenamtlich mitwirken, wie Herr Dr. KUNST, der eine Funktion als Lehrbeauftragter hatte und kommissarischer Leiter der FO während meiner Gastprofessur in Japan war, Herr Dipl.-Pädagoge VOGT, ein Kreis von Stu-

dentem, die sich der einen oder anderen Forschungsaufgabe annehmen.

Die zweite Frage: unser Programm. Wenn man nach einem vierjährigen Auslandsaufenthalt zurückkommt, so muß man das Materialfundament neu ordnen. Das ist ein jahrelanger Arbeitsprozeß. Hier möchte ich das Archiv „Geheimrat Prof. Dr. Franz SCHMIDT“ noch einmal anführen. Wir sind gerade dabei, dieses zu vervielfältigen, neu zu gliedern und der weiteren wissenschaftlichen Verwendung zuzuführen. Examens- und Diplomarbeiten stehen in der FO zur Verfügung. Eine Liste von 40 solcher Hochschulschriften ist in der Zeitschrift „Pädagogik und Schule in Ost und West“ von Gerhard LANGE, zusammengestellt worden (Januarheft 1976). Das Heft wird auf Anfrage von der FO zur Verfügung gestellt (Anschrift: 2900 Oldenburg, Postfach 943). Von den ersten drei Dissertationen liegt die Arbeit von Herrn Dr. FISCHER über die pädagogische Auslandsarbeit der DDR vor. Die Dissertation von Herrn VOGT über das deutsche Auslandsschulwesen in Bolivien ist noch in Arbeit, ebenso das Dissertationsprojekt von Herrn Dipl.-Pädagogen Heinz BOLTE, Herr VOGT hat jetzt auf einer Tagung in Bonn die Arbeit der FO über „Bildungshilfe und Auslandsschulen“ dargelegt. Zu den Aufgaben der FO gehört auch die Teilnahme an Konferenzen. Ich werde im Juni auf einer internationalen Konferenz an der Bocconi-Universität in Mailand das Thema der deutschen Auslandsscholarbeit in Ostasien einbringen.

Herr Vogt: Vielleicht kann ich hier ergänzen, daß die Forschungsstelle im Bereich der Forschung in Entwicklungsländern nicht allein steht. Während der Bonner Tagung der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung hat sich gezeigt, daß andere Institutionen, die sich mit der Bildungsforschung im Ausland beschäftigen, mit der Forschungsstelle zusammenarbeiten wollen und in eine Kooperation eintreten. Hier bietet sich ein neues Feld für weitreichende Aufgaben der Grundlagenforschung, die auch in Zukunft ein fundamentaler Bereich der Arbeit der FO sein werden. Aus diesem Gebiet kann ich meine Arbeit als Beispiel anführen. Ich beschäftige mich in meiner Dissertation über die deutschen Schulen in Bolivien

mit dem Versuch, Die Auslandsscholarbeit in einem Entwicklungsland in Beziehung zu seinem Schulsystem zu setzen. Meine Diplomarbeit beschäftigte sich mit dem Bildungssystem des Gastlandes, was wir generell als Auslandspädagogik bezeichnen. Das ist auch ein Thema der FO für die Vorbereitung der Auslandslehrer.

Verband: Auf jeden Fall kündigt sich etwas an. Wenn man die vorliegenden Publikationen überblickt, so ist an zusammenfassenden Werken fast gar nichts vorhanden. Jetzt wird hier doch ein Gebiet aufgearbeitet, damit in Zukunft etwas zur Verfügung steht. Soviel ich weiß, ist die Forschungsstelle Oldenburg in der Lage, zu archivieren und dann auch abrufbar bereitzustellen, mittels technischer Einrichtungen.

Prof. Wittig: Es muß eine Verklammerung geben zwischen dem, was wir als Pädagogik der Auslandsschule bezeichnen und der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und Auslandspädagogik. Ein künftiger Auslandslehrer muß sich mit den pädagogischen Gegebenheiten des Gastlandes auseinandersetzen. Er muß sich mit Auslandspädagogik beschäftigen haben. Nun läßt sich entgegenhalten, daß der Student oder Lehrer noch nicht den künftigen Schulort und damit das Gastland kennt. Wir meinen daher, er muß sich exemplarisch mit einem Land beschäftigen, so daß er auf diesem Fundament aufbauen kann, um sich bei seiner späteren Entsendung an einen bestimmten Schulort in die pädagogischen Gegebenheiten des Gastlandes einzuarbeiten. Daher gehört Vergleichende Erziehungswissenschaft als wesentlicher Bestandteil in unser Ausbildungsprogramm.

Verband: Sind auch Fachstudien vorgesehen?

Prof. Wittig: Der Student hat die Möglichkeit, sich bei anderen Lehrstühlen der Universität Oldenburg fachlich zu vertiefen. Wir liefern kein Globalprogramm, sondern nur ein von meinem Lehrstuhl für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft getragenes Ausbildungs- und Forschungsprogramm, das sich auf die deutsche Auslandsschule konzentriert. Es kann also nicht verstanden werden, wir würden hier ein Global-Institut planen, das etwa eine Art „Weltpädagogik“ darbringt. Die Beschäftigung

mit einzelnen Aufgaben, die hier nicht erwähnt werden konnten, wie auswärtige Kulturpolitik u. a. könnten Gegenstand weiterer Diskussion sein.

Verband: Herr Professor, haben Sie daran gedacht, die Arbeit mit Kindern ausländischer Arbeitnehmer in Deutschland einzuarbeiten?

Prof. Wittig: Ja. Ein Kollege von mir ist mit einer solchen Forschungsarbeit beschäftigt. Die Arbeit wird demnächst als Dissertation eingereicht werden. Wir haben von uns die Frage eingebracht, ob die Arbeit des Lehrers, der mit Gastarbeiterkindern beschäftigt ist, ein Tätigkeitsfeld für den ehemaligen Auslandslehrer sein könnte. Wir sollten das Ergebnis dieser Arbeit abwarten. Zumindest sind wir zunächst davon ausgegangen, daß die Arbeit mit Gastarbeiterkindern als Tätigkeitsfeld für ehemalige Auslandslehrer betrachtet werden kann.

Verband: Wir hoffen, daß wir von den Ergebnissen der Arbeit etwas hören und in unsere Zeitschrift übernehmen können. Herr Professor, lohnt das ganze?

Prof. Wittig: Ja, mit Sicherheit. Es ist eine Lebensaufgabe.

Verband: Welchen dringenden Wunsch hätten Sie gegenüber den Behörden?

Prof. Wittig: Die zuständigen Behörden im Bund und in den Ländern sollten der FO Mittel zuweisen, damit wir die Arbeit der deutschen Auslandsschulen wieder vor Ort studieren können. Das kann auch durch zeitweilige Delegation in eine Tätigkeit im Auslandsschulbereich realisiert werden. Für mich persönlich besteht im Interesse der hier geleisteten Arbeit der dringende Wunsch, der an die zuständigen Instanzen zu richten wäre, uns die praktische Tätigkeit im Rahmen des Auslandsschulwesens von Zeit zu Zeit zu ermöglichen, so daß wir nicht nur von Seiten der Forschung, sondern auch von der Seite einer praktischen Berufstätigkeit den Kontakt zur Auslandsschule erhalten können.

Verband: Bleibt uns die Forschungsstelle erhalten, auch wenn Sie als Hochschul-lehrer einmal von Oldenburg weggehen sollten?

Prof. Wittig: Auf jeden Fall. Die FO ist auf Beschluß der verantwortlichen Hochschulorgane begründet worden. Vor kurzem hat der Fachbereichsrat erneut die Arbeit der FO begrüßt. Daraus folgt, daß sich die Universität Oldenburg bewußt ist, welche Aufgabe sie mit dieser Einrichtung für das Auslandsschulwesen übernommen hat.

VdLiA und Dr. Karl ALBAN

Vor Ort — Die Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo

Seit der VdLiA Ende 1973 sein erstes Interview mit dem damaligen Abteilungspräsidenten der ZfA, Herrn ONNEN, führte, sind „illustre“ Persönlichkeiten unter dieser Rubrik zu Worte gekommen. Doch das deutsche Auslandsschulwesen wird nicht allein durch sie, sondern auch durch die Arbeit der vielen Schulleiter und ihrer Kollegien geprägt. Darum sei hier ein Gespräch aufgezeichnet, das anlässlich eines Besuchs der Schriftleitung der MMM in Kairo mit dem Schulleiter der Deutschen Evangelischen Oberschule, Herrn Dr. ALBAN, geführt wurde.

VdLiA: Herr Dr. ALBAN, Sie sind seit 13 Jahren Leiter der Deutschen Evangelischen Oberschule in Kairo. Welche Schulsituation haben Sie vorgefunden, als Sie die Schule übernahmen, und was hat sich in den 13 Jahren Ihrer Tätigkeit geändert?

Dr. Alban: Im Jahre 1963 hatte die Schule 790 Schüler, davon etwa ein Drittel Deutsche. Die Zahl der Schüler hat sich bis zum Jahre 1976 auf 1050 erhöht, der Anteil der Deutschen ist auf ein Fünftel zurückgegangen.

VdLiA: Worauf führen Sie diesen Wandel zurück?

Dr. Alban: Die Schule hat sich auf Grund ihrer Prüfungsergebnisse den Ruf als eine der besten Schulen Kairo erworben. Deshalb ist der Andrang stärker geworden, die Zahl der Anmeldungen für den Kindergarten beträgt jährlich etwa 200, davon können nur 60 aufgenommen werden.

VdLiA: Eine Entwicklung, der wohl die meisten deutschen Schulen im Ausland ausgesetzt sind.

Gibt es Prüfungen schulinterner Art oder Regierungsprüfungen, durch die der Zustrom wenigstens etwas gesteuert werden kann?

Dr. Alban: Durch das neue Privatschulgesetz ist die Schule gezwungen, die Regierungsprüfungen nach Abschluß der Grundstufe (Klasse 6), der Mittelstufe (Klasse 9), abzulegen. Alle ägyptischen Schüler müssen auf die ägyptische Universitätsreifeprüfung (Sanaweya) vorbereitet werden. Ein Teil von ihnen legt im Anschluß daran auch die Reifeprüfung nach Klasse 13 ab.

VdLiA: Ist davon die Struktur der Schule im Laufe ihrer Entwicklung beeinflusst worden?

Dr. Alban: Im wesentlichen nicht; sie entspricht einer deutschen Gesamtschule von Klasse 1 bis Klasse 13, die Lehrpläne entsprechen denen deutscher Grund- bzw. Oberschulen, die Anforderungen für die ägyptischen Prüfungen sind allerdings in die Lehrpläne eingearbeitet worden.

Was die Grundschule speziell betrifft, so wurden die ursprünglich gemischten Klassen getrennt in muttersprachliche und fremdsprachliche Klassen. Dadurch ist es möglich, den Deutschunterricht nach den Methoden des Fremdsprachenunterrichts zu erteilen und bessere Ergebnisse zu erzielen.

VdLiA: Wird sich an dieser Struktur nun nach Ihrem hoffentlich zu Beginn des neuen Schuljahres erfolgenden Einzug in das neue großzügig angelegte Schulgebäude etwas ändern?

Dr. Alban: Grundsätzlich nicht; doch wollen wir nach unserem Einzug einen Begegnungs- und Sonderzug eröffnen, in welchen Schüler des 4. Grundschuljahres ägypti-

scher Regierungsschulen nach einem Auslesetest ohne Rücksicht auf Stand und Einkommen der Eltern aufgenommen werden.

VdLiA: Eine Einrichtung also, wie sie auch schon an einer Reihe anderer deutscher Schulen, z. B. in Teheran, mit Erfolg seit Jahren besteht. Gerade nach dem Besuch des ägyptischen Präsidenten SADAT in der BRD, der in beiden Ländern ein so positives Echo fand, wird man eine derartige Möglichkeit begrüßen.

Welche Schülergruppen besuchen überhaupt heute die Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo?

Dr. Alban: Die Schüler setzen sich zusammen aus vier Fünftel Ägyptern und einem Fünftel Deutschen, Österreichern und Schweizern, etwa 50 % Jungen und 50 % Mädchen.

VdLiA: Und was versprechen sich die Eltern Ihrer Schüler von dem Schulbesuch?

Dr. Alban: Die Eltern erhoffen sich: Erziehung zu äußerlicher und geistiger Disziplin, zu einer guten Arbeitshaltung und eine gründliche Vorbereitung für das Studium an den Universitäten. Die Ergebnisse der ägyptischen Universitätsreifeprüfungen bestätigen diese Erwartungen. Sie liegen im Durchschnitt der letzten Jahre etwa bei 82 von 100 erreichbaren Punkten. Nach einer Untersuchung der Universität Kairo über die Effizienz der Fremdschulen kommen von den besten Studenten etwa 40 % aus den deutschen Schulen.

VdLiA: Ein großartiges Ergebnis, das Sie in Ihrer langjährigen Arbeit nur bestätigen und mit Freude erfüllen kann. Welche Schulabschlüsse und Berufsmöglichkeiten gibt es nun im einzelnen für Ihre Schüler?

Dr. Alban: Die Schüler sind ausschließlich an dem Schulabschluß der ägyptischen oder deutschen Universitätsreifeprüfung interessiert. Den Abschluß der „Mittleren Reife“ kennt man in Ägypten nicht; es gibt hier keine weiterführende Berufsausbildung an Fachschulen.

Die ägyptischen Absolventen der Schule studieren fast ausnahmslos an den Universitäten in Kairo. Der beste ägyptische Abiturient erhält jeweils ein Stipendium zum Studium in Deutschland. Darüber hinaus können allerdings nur wenige ägypti-

tische Schüler das Studium in der Bundesrepublik finanzieren.

VdLiA: Wie steht es denn mit dem Numerus clausus, wenn Ägypter an deutschen Universitäten studieren möchten?

Dr. Alban: Die Zulassung ist für ägyptische Studenten etwas leichter, da 8 % der Studienplätze an den deutschen Universitäten für Ausländer reserviert sind.

Die Studienstufe (reformierte Oberstufe) kann übrigens zunächst noch nicht bei uns eingeführt werden, weil die ägyptische Reifeprüfung einen obligatorischen Fächerkanon vorsieht, der keine Wahlmöglichkeiten oder Kursbildung zuläßt.

VdLiA: An anderen deutschen Schulen im Ausland, z. B. in Istanbul, macht der türkische Staat der Schule eine ganze Reihe von Auflagen zur Bedingung, daß die Schule überhaupt arbeiten darf. Welchen Einfluß nimmt der ägyptische Staat auf die Struktur der Deutschen Evangelischen Oberschule?

Dr. Alban: Unsere Schule unterliegt dem ägyptischen Privatschulgesetz. Der Einfluß des Erziehungsministeriums beschränkt sich auf gelegentliche Unterrichtsinspektionen, insbesondere aber auf die Forderung, daß alle ägyptischen Schüler auf die drei zentralen Regierungsprüfungen (Ibtadeaja nach Klasse 6, Adadeja nach Klasse 9, Sanaweja nach Klasse 12) vorbereitet werden.

VdLiA: Woher, d. h. aus welchen sozialen Schichten kommen nun Ihre Schüler?

Dr. Alban: Die Kinder entstammen vorwiegend dem gehobenen und dem mittleren Bürgertum. Die Aufnahme erfolgt ohne Rücksicht auf die Stellung der Eltern nach einem Begabungstest. Ich sagte Ihnen schon im Vorhergehenden, daß der sozialen Offenheit durch einen Begabungssonderzug Rechnung getragen wird, den wir nach Einzug in die neuen Schulgebäude eröffnen werden.

VdLiA: Ein wesentliches didaktisch-methodisches Problem an einer deutschen Schule im Ausland bildet stets der Deutschunterricht. Wie vollzieht er sich an Ihrer Schule und mit welchem Erfolg?

Dr. Alban: Der Deutschunterricht wird an der Grundschule und im A-Zweig nach der Methode des Fremdsprachenunterrichts

erteilt. (Teilung in Muttersprachen- und Fremdsprachenklassen). Als Unterrichtswerke werden „Komm-Bitte“ und „Vorwärts“ benutzt, ergänzt durch Arbeitsblätter und Wörterbücher.

Im A-Zweig entsprechen die Leistungen etwa einer deutschen Realschule, in dem Gymnasialen Zweig führt der Deutschunterricht zur völligen Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift. In der Reifeprüfung wird für ägyptische und deutsche Schüler ein Aufsatz gefordert, der den Anforderungen der Reifeprüfung an innerdeutschen Schulen entspricht.

VdLiA: Schon zu Anfang unseres Gespräches deuteten Sie den hoffentlich baldigen Umzug der DEO in ein neues, schönes Gebäude zum Herbst dieses Jahres an. Wie sahen, bzw. wie werden die räumlichen Möglichkeiten an der DEO aussehen?

Dr. Alban: Die Schule ist jetzt noch in den behelfsmäßigen Gebäuden in Zama-lek untergebracht. Ein großzügiger Schulneubau steht vor der Fertigstellung und soll zu Beginn des Schuljahres 1976/77 bezogen werden. Er bietet alle Möglichkeiten einer modernen Schule, Sportanlagen, Lehrschwimmbecken, Turnhalle, Schülerübungsräume und Hörsäle für die naturwissenschaftlichen Fächer.

VdLiA: Und wie steht es mit Lehr- und Lernmitteln?

Dr. Alban: Die Ausstattung damit kann nur als ausreichend bezeichnet werden und bedarf dringend der Ergänzung und Erweiterung nach dem Umzug in die neuen Schulgebäude.

VdLiA: Da wünsche ich Ihnen sehr, daß sich diese Erwartungen erfüllen werden und Sie das Schuljahr 1976/77 unter günstigen Voraussetzungen beginnen können. Nicht zuletzt dürfte Ihnen dabei auch Ihr Kollegium tatkräftig zur Seite stehen. Wie ist es eigentlich zusammengesetzt?

Dr. Alban: Es besteht aus 34 vermittelten Lehrkräften einschließlich Kindergärtnerinnen, 23 ägyptischen Lehrkräften und 12 Ortskräften (ohne der stundenweise beschäftigten).

VdLiA: Und wie sieht die Zusammenarbeit mit dem Goetheinstitut und mit der Schule der Borromäerinnen aus?

Dr. Alban: Die Zusammenarbeit mit dem Goetheinstitut ist gut. Gemeinsame Veranstaltungen werden durchgeführt. Durch die räumlichen Möglichkeiten der neuen Schulgebäude wird sich diese Zusammenarbeit weiter verbessern.

Mit der Schule der Borromäerinnen werden alle wesentlichen Fragen besprochen mit dem Ziel einer weitmöglichen Koordination; insbesondere im Bereich des Deutschunterrichts der Grundschule erfolgt eine enge Zusammenarbeit.

VdLiA: In der Vergangenheit mehr noch als augenblicklich sah die politische Lage in Ägypten häufig recht bedrohlich aus. Sie haben diese Zeit als Leiter der Schule unmittelbar miterlebt. Hat sich die politische Lage auf das Leben in der Schule ausgewirkt?

Dr. Alban: Glücklicherweise nicht. Die politische Erziehung der Schüler liegt in den Händen der ägyptischen Lehrkräfte und erfolgt im Unterricht in Civics (Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde der arabischen Länder).

VdLiA: Herr Dr. ALBAN, 13 Jahre Schulleiter einer so großen Schule zu sein, das ist eine lange Zeit, das bedeutet, viel Verantwortung tragen, aber auch, das Gesicht einer Schule entscheidend prägen. Was würden Sie sich für die Schule und für sich persönlich als Schulleiter wohl am meisten wünschen?

Dr. Alban: Für die Zukunft wünsche ich, daß es der klugen, maßvollen Politik des Präsidenten Anwar SADAT gelingen möge, einen ehrenvollen, dauerhaften Frieden im Nahen Osten zu erreichen und für sein Land den wirtschaftlich technischen Fortschritt unter gleichzeitiger Lösung des Bevölkerungsproblems als Voraussetzung für soziale Gerechtigkeit und ein ausreichendes Einkommen für alle.

Für die Schule wünsche ich, daß sie weiterhin erfolgreich arbeiten wird und durch gute Ausbildung fachlich und charakterlich qualifizierter junger Menschen einen Beitrag zu diesem Fortschritt leisten kann.

Da ich mich mit dieser Aufgabe und dem Land, in dem ich seit 13 Jahren arbeite, ganz identifiziere, sind dies auch die einzigen Wünsche für mich als Schulleiter.

Wichtig für die Hauptversammlung

in Wiesbaden vom 3.—8. August 1977

Aus jedem Land, in dem deutsche Auslandsschulen sind, sollte mindestens ein Vertreter anwesend sein!

Anträge für die Mitgliederversammlung und Vorschläge für die Wahl des Vorstandes müssen spätestens 3 Monate vor der Hauptversammlung schriftlich beim Vorstand eingereicht sein.

Horst KLITZING

Die Deutsche Schule in Brüssel

Anläßlich eines Besuches in der Deutschen Schule Brüssel sprach der Referent für Information ausführlich mit dem Schulleiter, Dr. Haubrich, und seinem Stellvertreter Rahn. Das mehrstündige Gespräch, für das beiden Herren gedankt sei, drehte sich besonders um zwei Schwerpunkte: die spezielle Situation dieser Expertenschule und die Verbandsarbeit, wie sie sich aus der Sicht der Auslandsschule darstellt.

Die Deutsche Schule Brüssel ist als kooperative Gesamtschule konzipiert und umfaßt mit 1111 Schülern (1. 10. 75) 2 Vorschulklassen, 13 Grundschulklassen, 22 Gymnasialklassen und 2 Realschulklassen. Der Unterricht wird erteilt von 66 Lehrkräften, darunter 29 vermittelten Lehrkräften und 29 deutschsprachigen Ortskräften.

Ein Problem, das der Schule auf den Nägeln brennt, ist die Raumnot. Schon als das neue Gebäude 1970 bezogen wurde, wußte man, daß es zu klein sein würde. So erfreulich die Entwicklung der Schülerzahl ist, (1972 = 778, 1973 = 914, 1974 = 1029, 1975 = 1111) so sind dadurch aber auch Verhältnisse entstanden wie in der alten Zeit vor dem Neubau: 4 Pavillons (Schulbaracken) und 2 Dependancen komplizieren den Ablauf des Unterrichts und lassen die Schule schon wieder als Provisorium erscheinen. Ein für 1976 zugesagter Erweiterungsbau ist im Zuge der Sparmaßnahmen auf unbestimmte Zeit verschoben. Wenn man die Verschiebung innerhalb des Kollegiums in Richtung Ortskräfte aus demselben Blickwinkel betrachtet, was ja interdiert ist, muß man bei dem Standort dieser Schule in der „Hauptstadt Europas“ fragen, ob hier nicht am falschen Ende gespart wird.

Eine spürbare Erhöhung des Schulgeldes und der Fahrkosten für den Busdienst runden das Bild in dieser wenig erfreulichen Hinsicht ab. Auf der anderen Seite zeigt die Schule ein reges Leben mit Oberstu-

fenreform, einer harmonischen Zusammenarbeit mit dem Schulverein und positiven Kontakten mit der belgischen Gemeinde Wezembeek-Oppem.

Die Intensität der Verbandsarbeit, diese Erfahrung macht man häufiger, nimmt ab mit der Nähe zum Heimatland. Es scheint aus der Sicht der Deutschen Schule Brüssel dringend erforderlich, die „Mitteilungen“ auf ihrem hohen Niveau und in ihrer Aktualität zu halten, die Arbeit des Verbandes in stärkerem Maße sichtbar und transparent zu machen und dadurch die Attraktivität für eine Mitgliedschaft im Verbands zu verstärken. Außerdem sind Schwerpunkte für weitere Vorstöße des Verbandes zu setzen, um auch auf diese Weise die Arbeit des Verbandes zu profilieren.

Für diese Anregungen ist der Vorstand dankbar, da im allgemeinen die Rückkopplung zwischen Vorstand und Mitteilungen auf der einen Seite und den Mitgliedern andererseits oft recht spärlich. Vom 10.–12. Juni 1976 feierte die Deutsche Schule Brüssel ihr 25jähriges Bestehen seit ihrer Wiedereröffnung im Jahre 1951. Im Rahmen eines umfangreichen Programmes wurden Leistungen aus allen Bereichen gezeigt, wobei eine erfreuliche Zusammenarbeit zwischen Schülern, Lehrern, Eltern und Schulverein deutlich wurde. Im Festakt am Vormittag des 12. 6. 76, der von erfreulichen musikalischen Vorträgen der Schüler umrahmt wurde, hielt der Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln, Herr Becker, das Hauptreferat. Er berichtete in ausführlicher Form über Status und Aufgabe der Expertenschule. Grußworte sprachen der Botschafter der Bundesrepublik Deutschland, der Bürgermeister der Gemeinde Wezembeek-Oppem und der Vorsitzende des Schulvereins.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland gratuliert zum Jubiläum und wünscht für die Zukunft weiterhin erfolgreiche Arbeit.

Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe an der Deutschen Schule Brüssel

Will eine Expertenschulë wie die Deutsche Schule Brüssel – mit einer relativ hohen Schülerfluktuation – auch in der Oberstufe ihren Aufgaben gerecht werden, muß sie Form und Inhalt ihres Bildungsangebotes an innerdeutschen Verhältnissen orientieren. Damit stellte sich mit dem Erscheinen der „Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der BRD vom 7. 7. 1972 die Frage, inwieweit auch an der Deutschen Schule Brüssel die Oberstufe im Sinne der Vereinbarung umgestaltet werden könnte.

Dem eigentlichen Start zu Beginn des Schuljahres 1975/76 gingen voraus: Ein umfangreicher Schriftverkehr mit dem Auslandsschulausschuß (ASCHA), zahlreiche Hochrechnungen zur Entwicklung der Schülerzahlen, Probewahlen und Schülerbefragungen mit Stundenplan-Planspielen, die Neuformulierung der Stoffpläne für die Klassen 11 in Anlehnung an die innerdeutschen Curricula in zahlreichen Fachschaftssitzungen und Konferenzen, Sitzungen mit Schulvorstand und Elternpflegschaft. Sehr hilfreich war eine vom ASCHA angeregte und in Zusammenarbeit mit der Zentralstelle durchgeführte Tagung in Bad Ems mit Fachleuten aus Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz und den Schulleitern der deutschen Auslandsschulen in Europa, bei welcher viele zu diesem Zeitpunkt drängende Fragen geklärt werden konnten.

Nachfolgend soll u. a. über einzelne auslandsschulspezifische und durch geringe Jahrgangsstärke (± 40 Schüler Oberstufe der DSB) bedingte Maßnahmen und Lösungsmöglichkeiten berichtet werden.

Die *Kurshauptphase* mit Punktekreditsystem und 2 Leistungsfächern liegt in den Klassen 12 und 13 (4 Semester 12 I, 12 II, 13 I und 13 II). Dem Vorteil der geringeren Auswirkungen bei der Stundenplangestaltung auf die gesamte Schule (kein Stundenplanumbau zum Halbjahr) steht der bekannte Nachteil des zu kurzen Prüfungs-

semesters 13 II gegenüber. Für drei Jahre soll dieser Nachteil in Kauf genommen werden; anschließend wird gemäß den Grundsätzen des ASCHA vom 25. 9. 75 die Kurshauptphase auf 11 II und 12 I (mit 13 II als Prüfungssemester) vorgelegt, was weitreichende Auswirkungen auf die Curricula der Mittelstufe und besonders der Klasse 11 haben wird. Hier wird zur Vorbereitung noch Zeit benötigt.

Bei Einführung des Organisationsmodells nach der Vereinbarung z.N.d.g.O. muß vorab die Frage geklärt werden, wie *umfangreich das Kursangebot* sein kann.

Grundsätzlich ist ein an den personellen Möglichkeiten und den Jahrgangsstärken orientiertes, eingeschränktes Kursangebot besonders im Einführungsjahr mit nur einem Schülerjahrgang möglich, was aber den Intentionen der KMK-Vereinbarung im Hinblick auf Individualisierung, Wahlfreiheit und Selbständigkeit nicht annähernd gerecht wird.

Im Gegensatz hierzu kann man, wie an der DSB durchgeführt, D, E, F, L, Gk, M, Ph, Ch, 8 als Leistungsfächer und d, e, f, l, gk, m, ph, ch, b, ku, mu, rel, phil, und lb als Grundkursfächer anbieten und nach der durchgeführten Wahl die Kurse einrichten, die erforderlich bzw. möglich sind. Zu beachten sind hierbei die vom ASCHA genannten Zahlen: „Leistungskurse und Grundkurse sollten in der Regel nicht mehr als 20 und nicht weniger als 8 Schüler umfassen. Kleinere Kurse können eingerichtet werden, sofern der Mehraufwand von Lehrerstunden gegenüber der bisherigen Oberstufe nicht mehr als 10 % beträgt.“

Im Rahmen der Vereinbarung z.N.d.g.O. (Beachtet werden müssen insbesondere die Punkte 7, 8 und 9!) gibt es eine Reihe von Möglichkeiten, *weitere Regelungen* zu treffen, welche zwar die Wahlmöglichkeiten der Schüler einschränken, ihnen aber andererseits das Erreichen gewisser Abiturvoraussetzungen garantieren. Nachfolgend seien einige genannt:

I. Belegt werden müssen:

- Deutsch als Grund- oder Leistungskurs 4 Semester lang. Diese Auflage des ASCHA soll die Bedeutung der deutschen Sprache für eine deutsche Auslandsschule unterstreichen. Eine Trennung von Sprache und Literatur wird nicht vorgenommen.
 - 2 Std. ku oder mu 4 Sem. lang (schulinterne Regelung)
 - 2 Grundkurse Fremdsprache (soweit nicht LF)
 - 4 vierstündige Grundkurse gk in 4 Sem. (soweit nicht LF)
Da einerseits an der DSB das Fach Gemeinschaftskunde schon seit Jahren eingeführt war und nicht in EK, Pol und G untergliedert wird, andererseits kein weiteres Fach dem 2. Aufgabenfeld zugeordnet wird, ergibt sich zur Erreichung der Bedingung 7.5.1. in der Vereinbarung z. N. d. g. O. (16 Wochenstunden während 4 Sem. im 2. Aufgabenfeld) die Notwendigkeit dieser schulinternen Regelung.
 - 4 Grundkurse Naturwissenschaften in 4 Sem. (soweit nicht LF)
 - 2 Grundkurse m (soweit nicht LF); in 12 I und 12 II zu belegen (schulinterne Regelung)
Bemerkung: Diese 6 Grundkurse als Minimalforderung im 3. Aufgabenfeld genügen alleine noch nicht, um insgesamt 22 Wochenstunden in 4 Sem. zu erreichen.
 - 2 Std. 1b 4 Sem. lang (nur 3 dieser Kurse dürfen in die Berechnung eingehen)
 - 2 Std. rel oder phil 4 Sem. lang (schulinterne Regelung)
1. Aufgabenfeld
2. Aufgabenfeld
3. Aufgabenfeld

II. An Grundkursen, soweit nicht LF, müssen in die Berechnung eingebracht werden:

4 gk; 2 m; 2 fremdspr.; 4 d; 2 ku oder mu; 4 naturwiss. Da für das 3. und 4. Abiturfach eine viersemestrige Belegung nachgewiesen werden muß, sind hier zur Zulassung zum Abitur jeweils die 3 Grundkurse aus 12 I, 12 II und 13 I einzubringen.

Der jeweilige 4. Kurs aus 13 II wird in der Abiturwertung berücksichtigt. Für die an der DSB nicht vorgesehene *Facharbeit*, für die gemäß der Vereinbarung maximal 30 Punkte zu erreichen sind (vgl. 9.3.2 und 9.3.7), wird als Ausgleichsregelung die höchste der in einem der beiden Leistungskurse im 1. Halbjahr der 13. Jahrgangsstufe erreichte Punktzahl dem betreffenden Leistungsfach in zweifacher Wertung zugerechnet.

III. Eine Belegung von Leistungs- und Grundkurs in demselben Fach ist unzulässig (und stundenplantechnisch meist auch nicht möglich).

IV. Kunst oder Musik müssen viersemestrig belegt werden. Ein Wechsel des Faches ist nach einem Jahr möglich, es sei denn, Kunst oder Musik soll als 4. Abiturfach gewählt werden. Letzteres ist nur dann möglich, wenn durch die drei schriftlichen Prüfungsfächer alle drei Aufgabenfelder abgedeckt sind. Mindestens zwei Kurse müssen in die Gesamtzahl der Grundkurse eingebracht werden. Eine Belegung von sowohl ku als auch mu im Rahmen der 29 Pflichtwochenstunden ist nur in 13 I und 13 II möglich (nicht in 12 I und 12 II).

V. Philosophie oder Religion müssen viersemestrig belegt werden. Ein Wechsel des Faches ist nur nach 12 I und 12 II möglich, es sei denn, Philosophie oder Religion soll als 4. Abiturfach gewählt werden. Letzteres ist nur dann möglich, wenn durch die drei schriftlichen Prüfungsfächer alle drei Aufgabenfelder abgedeckt sind. Philosophie und Religion werden keinem Aufgabenfeld zugeordnet.

VI. Der Schülerstundenplan muß mindestens 29 Wochenstunden umfassen, wobei Leistungskurs fünfstündig, Gemeinschaftskundegrundkurse vierstündig, 1b, rel/phil und ku/mu zweistündig und alle übrigen Grundkurse dreistündig gerechnet werden. Nach Erstellung des Stundenplanes kann der Schüler im Rahmen dessen, was der Stundenplan zuläßt, über die 29 Wochenstunden hinaus weitere Grundkurse belegen. Damit verschafft er sich die Chance, für die Gesamtqualifikation aus einer größeren Zahl von Grundkursen die mit den besten Ergebnissen auswählen zu können. Die Bedingungen unter II. müssen natürlich in jedem Fall beachtet werden.

VII. Schüler können nur bei Vorlage eines Attestes (Schularzt) vom Sport befreit werden. Sie müssen statt dessen einen weiteren Grundkurs belegen.

Informationen und Beratung von Schülern und Eltern

Waren die Schüler des ersten Jahrganges im Kurssystem durch Vorbefragungen, Testwahlen und damit erfolgten Erklärungen schon recht gut mit den Vorschriften des Systems vertraut, so wird in Zukunft die Schülerinformation im Klassenverband am Ende der Sekundarstufe I bzw. in der Klasse 11 durch einen beauftragten Fachlehrer erfolgen müssen. Abendveranstaltungen mit Schülern und Eltern ergänzen die Information. Zusätzlich werden die Schüler, falls sie dies wünschen, individuell beraten. Die Problematik um die Brauchbarkeit von Tests erkennend, wurden dennoch von einer mit solchen Erhebungen vertrauten Lehrkraft die Schüler zwei freiwilligen Tests (Berufs-Interessen-Test nach Irle; Prüfungssystem für Schul- und Bildungsberatung nach Horn) unterzogen. Die Ergebnisse dieser Tests sind nur den beratenden Lehrern bekannt und werden dem Schüler nur auf eigenen Wunsch mitgeteilt und auch nur in einem solchen Fall als Beratungshilfe genutzt. Weitere Beratungshilfen ergaben sich für die Beratungslehrer aus dem Notenbild des Schülers. (Zu diesem Zweck wurden die Leistungsnoten der vergangenen Jahre in einem „Beratungsbogen“ zusammengestellt) und dessen eigenen Angaben betr. Berufswunsch und bevorzugte Schulfächer.

Es zeigte sich in der Individualberatung, daß viele Schüler schon recht genau ihren weiteren Ausbildungsgang (nach dem Abitur) im Auge haben und nun Hilfe wünschen, wann sie welches Fach wie oft belegen müssen etc. Fragen nach Stoffinhalten und Kursthemen konnten anhand eines Kataloges „möglicher Kursthemen“, welcher in vorbereitenden Fachsitzungen ausgearbeitet worden war, beantwortet werden. Darüber hinaus wurden in den Klassen 11 Erläuterungen zum Fach Gemeinschaftskunde gegeben.

Einrichten der Kurse

Hier galt es, unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Lehrerstunden, den Schülerwünschen weitgehend gerecht

zu werden. Es stellt sich die Frage, wie man einerseits mit den gewählten Leistungsfächern D, L und CH, andererseits mit dem Grundkurs Latein verfahren solle.

Folgende Überlegungen waren anzustellen:

1. Einzelne, besonders teilnehmerschwache Kurse können „mit verminderter Stundenzahl unterrichtet werden, da bei großer Selbstständigkeit eine Kompensation z. B. durch häusliche Arbeiten eher möglich ist ... Dennoch wird dem Schüler die volle Stundenzahl auf seine Pflichtwochenstundenzahl angerechnet“ („Organisation – Empfehlungen für die Durchführung der Unterrichtsorganisation in einem Kurssystem“, Hrsg. KM des Landes NRW, Heft 1, S. 16 und 54).

2. Im Schuljahr 1975/76 wird an der DSB nur die Jahrgangsstufe 12 im Kurssystem unterrichtet. Im darauffolgenden Schuljahr mit 2 Jahrgangsstufen im Kurssystem werden in einigen Fächern jahrgangsübergreifende Kurse möglich sein.

Richtet man z. B. im Fach *Deutsch* keinen Leistungskurs ein, könnte im Schuljahr 1976/77 bei geringer Nachfrage ebenfalls kein Leistungskurs angeboten werden. Hieraus ergab sich zwangsläufig der Kompromiß, im Jahr der Einführung einen von der Teilnehmerzahl her zu schwachen Leistungskurs vierstündig einzurichten. Diesem Kurs werden im folgenden Jahr die Interessenten für das Leistungsfach *Deutsch* aus der nachfolgenden Klasse zugeteilt, so daß damit die geforderte Kursstärke erreicht werden wird. Die Kurs Themen für solche jahrgangsübergreifenden Kurse (für die bis heute an der DSB noch keine Erfahrungen vorliegen!) werden über die 4 Semester so verteilt, daß für keinen Teilnehmer Wiederholungen auftreten. Die Notwendigkeit, einen *Deutsch-Leistungskurs* einzurichten, ergibt sich insbesondere für eine Auslandsschule.

Für das Fach *Latein* galten die gleichen Überlegungen; im Unterschied zu dem Fach *Deutsch* wurden hier die *Latein-Grundkurs*schüler in 3 von 4 Stunden dem Leistungskurs zugeteilt, wobei es dem Geschick der Fachkonferenz und besonders des Kursleiters überlassen sein muß, den Kursteilnehmern und den an diese zu stellenden Anforderungen in angemessener Weise gerecht zu werden.

Ein so durch Aufstockung gebildeter Leistungskurs (Leistungskurs = Grundkurs + Zusatzkurs) stellt ebenso wie ein jahrgangsübergreifender Kurs oder ein nur durch Stundenkürzung zustande gekommener Kurs *keine* ideale Lösung dar. Die Zukunft wird zeigen, welcher dieser drei Möglichkeiten der Vorzug zu geben ist. Immerhin wird im Falle Latein interessierten Schülern die Möglichkeit geboten, ihre 3. Fremdsprache mit dem großen Latinum abzuschließen.

Der einzige Schüler mit Leistungsfach *Chemie* wird dem Leistungskurs Physik zugeteilt. Es werden ihm dafür 2 Semester Leistungskurs CH angerechnet. Kommt im Schuljahr 1976/77 ein Leistungskurs CH zustande, wird dieser jahrgangsübergreifend eingerichtet, und der Schüler gilt damit für die Semester 13 I und 13 II auch als Chemie-Leistungskursler. Im anderen Fall werden dem Schüler für die beiden Semester des Schuljahres 1975/76 zwei Semester Leistungskurs Ph angerechnet. Der Schüler, der sich mit dieser Regelung einverstanden erklärt hat, gilt damit für die Semester 13 I und 13 II als Physik-Leistungskursler.

Der *Stundenplan* für die Jahrgangsstufe 12 konnte so gestaltet werden, daß die Schüler nur an einem Nachmittag Kurse (1b, Gk und gk) zu besuchen haben. In keinem Fall hat ein Schüler mehr als vier Springstunden. Für diese Zeit steht ein Raum mit Arbeitsmaterial (Handbibliothek) zur Verfügung. Kein Schüler mußte aus stundenplantechnischen Gründen umwählen.

Lehrpläne

Von dem Kollegium einer einzelnen Schule ist wohl kaum zu erwarten, daß es ein eigenes Curriculum entwickelt. Dem Rechnung tragend, hat der ASCHA geregelt, daß den Kursthemen die in den Ländern der BRD erarbeiteten lernzielorientierten Lehrpläne zugrunde zu legen sind. Entsprechend wird an der DSB verfahren. Die Notwendigkeit, sich auf den Lehrplan eines Bundeslandes für ihr Fach einigen zu müssen, fördert die Zusammenarbeit innerhalb der Fachschaften und erleichtert dem Kollegium das Verfolgen der Fachdiskussion in der Bundesrepublik.

Stammkursleiter – Tutoren

In Anbetracht der relativ kleinen Schülerzahl und der leichten Überschaubarkeit des Systems an der DSB werden die Funktionen von Tutoren zum Teil von den Beratungslehrern übernommen. Darüber hinaus haben die Kursleiter der beiden gk-Grundkurse die Aufgabe, den Schülern bei sich ergebenden Problemen zu helfen, Schülerstammblatt und Kursheft zu führen bzw. zu kontrollieren und auf den regelmäßigen Unterrichtsbesuch der Schüler zu achten. Jeder Stammkurs setzt sich aus den Schülern eines gk-Grundkurses und einigen Schülern aus dem Gk-Leistungskurs zusammen. Dabei besteht der eine Stammkurs aus Schülern der ehemaligen Klasse 11a, der andere aus Schülern der ehemaligen Klasse 11b und neu eingetretenen Schülern. Damit wurde dem Wunsch einiger Eltern nach „Erhalt des Klassenverbandes in irgendeiner Form“ Rechnung getragen.

Es wäre gewiß vermessen, am Ende des zweiten Semesters der Jahrgangsstufe 12 über „Erfahrungen“ mit der neugestalteten Oberstufe an einer Expertenschule berichten zu wollen. An ihre Stelle sollen *Ergebnisse einer Schülerbefragung* treten.

Den Schülern und Schülerinnen war ein Fragebogen vorgelegt worden mit der Bitte, alle Fragen sorgfältig und gewissenhaft zu beantworten. 20 Schülerinnen (w) und 19 Schüler (m) beteiligten sich daran. Die Fragen zielten u. a. auf die grundsätzliche Einstellung der Schüler zum Kurssystem, auf den Leistungsstand und auf die Anforderungen in Leistungs- und Grundkursen.

Zwei Drittel der Schüler(innen) sind, wie ihre Antworten zeigen, der Meinung, daß ihnen das Kurssystem grundsätzlich eine positive Veränderung gebracht habe. Als Gründe gaben sie an: Fächerwahl nach Neigung mit der Folge einer intensiven Vorbereitung auf die Kurse und besseren Leistungen, weniger Wochenstunden, mehr Freizeit und aufgelockerter Wochenstundenplan.

Als eine wesentliche Einschränkung sehen es 31 Schüler(innen) an, daß sie bereits nach der 11. Klasse ihre beiden Leistungsfächer unkorrigierbar haben festlegen müssen.

18 Schüler (10 w, 8 m) sind der Ansicht, daß sich ihre Leistung bzw. ihr Noten-

durchschnitt in den Leistungs- und Grundfächern verbessert habe, 15 (8 w, 7 m) geben eine Verschlechterung in den Leistungsfächern, 5 (2 w, 3 m) eine Verschlechterung in den Grundfächern an. Die Verbesserungen werden mit konzentriertem, intensiverem und gezieltem Arbeiten begründet, die Verschlechterungen u. a. mit zu hohen Anforderungen in den Kursen (7 w, 1 m), mit falscher Fächerwahl (2 w) und Anfangsschwierigkeiten.

32 Schüler (17 m, 15 w) sind der Meinung, daß sie im Kurssystem „selbständiger arbeiten“ müssen als bisher; dabei weisen nur 8 (4 w, 4 m) darauf hin, daß ihnen diese neue Art zu arbeiten Schwierigkeiten bereitet habe und noch bereitet.

Auf die Frage, was ihnen am jetzigen Kurssystem grundsätzlich besser (bzw. schlechter) im Vergleich mit dem bisherigen System erscheine, nennen 11 Schülerinnen und 12 Schüler die Möglichkeit der „Fächerwahl“, die größeres Interesse für die Stoffe wecke und das Arbeiten positiv beeinflusse. Außerdem sehen 6 Schüler (4 w, 2 m) im Punktesystem eine bessere Handhabung zu einer objektiven und damit gerechteren Leistungsbewertung. Dagegen bedauern 5 Schüler (3 w, 2 m) den Verlust des ehemaligen

Klassenverbandes und meinen, daß hierin die grundsätzliche Verschlechterung zu sehen sei. Nur 6 Schüler(innen) notieren in diesem Zusammenhang „Leistungsdruck“. 3 (1 w, 2 m) weisen auf Mängel ihres individuellen Stundenplans hin.

Unter den vielen verschiedenen Antworten auf die Frage, was Schüler(innen) persönlich am Kurssystem zu bemängeln hätten, gibt ein Drittel (w, 8 m) das zu schmale Fächerangebot an der Deutschen Schule Brüssel an, ein bedauerliches, aber auch in der Zukunft wegen der niedrigen Schülerzahl in der Oberstufe gewiß nicht zu änderndes Faktum.

Schlußbemerkung

Mehr Zusammenarbeit und Verständnis zwischen Lehrern und Schülern, bessere Motivation durch die Möglichkeit gemeinsamer Unterrichtsplanung, Konzentration und Vertiefung in den frei gewählten Leistungsfächern, Transparenz bei der Leistungsbewertung und differenziertere Begabtenförderung als bisher sind nach wie vor Ziele, die angestrebt werden müssen. Auf dem Wege hierzu gibt es keine Patentrezepte, sondern nur engagiertes Bemühen und die Kooperation aller Glieder der Schulgemeinschaft.

Urteil in Sachen Kraus

Kollege StR Hans KRAUS hat gegen das BVA (ZfA) ein für ihn günstiges Urteil erreicht. Es geht in die Berufung, da es vom BVA bestritten wird, ist somit nicht rechtskräftig geworden. Eine Entscheidung über die Berufung läßt sicher noch auf sich warten.

Die Frage ist, ob Verwaltungsakte, die jemanden begünstigen, wegen Irrtums nachträglich widerrufen werden können. Das bedeutet in der Praxis, ob z. B. zuviel gezahltes Geld wegen falscher Berechnungsgrundlagen später abgezogen bzw. zurückgefordert werden kann. Es handelt sich aber nicht etwa um die Höhe der Zulagen, die ja oft schwanken, sondern um eine falsche Einstufung bezüglich der Besoldungsgruppe. – Im Urteil heißt es: „Begünstigende Verwaltungs-

akte sind grundsätzlich nicht frei widerruflich!“ So kann „das Risiko von Irrtümern der Behörde nicht durch Vorbehalte auf den Begünstigten abgewälzt werden“. Für bedenklich hält man ebenfalls, ob schon generell bei Beginn der Auslandstätigkeit die Gewährung der Ausgleichszulage unter Vorbehalt gestellt werden kann. Diese Frage ist allerdings im laufenden Verfahren nicht unmittelbar zu klären.

Es stehen also äußerst wichtige Dinge an, und die Entscheidung der höheren Instanzen sollte von ausschlaggebender Bedeutung sein. Sobald das neue Urteil ergangen ist, wird der VdLiA ausführlich berichten und (juristisch) kommentieren. rus

Entscheidung einer Finanzbehörde

Betr.: Steuerliche Abschreibung nach § 7b EStG für Auslandslehrer

Im Heft 4/1974 der „Mitteilungen, Meinungen, Materialien“ des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland hatte ich als ehemaliger Schatzmeister des Verbandes um Erfahrungen mit Finanzbehörden (positiver und negativer Art) von ehemaligen Auslandslehrern gebeten, die etwa ein bis sieben Jahre vor ihrer Vermittlung an die Auslandsschule in Deutschland ein Einfamilienhaus gebaut haben und die erhöhten Absetzungen nach § 7b EStG in Anspruch genommen haben. Es ging um die Frage, ob in den Fällen, in denen der Auslandslehrer keinen ersten Wohnsitz mehr in der BRD hatte, also nicht mehr unbeschränkt steuerpflichtig war und in der Zeit seines Auslandsaufenthaltes in seinem Haus keine oder keine nennenswerten Einnahmen aus Vermietung und Verpachtung hatte und daher auch nicht die erhöhten Absetzungen nach § 7b EStG geltend machen konnte, die Finanzämter die erhöhten Absetzungen **nach** Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst wieder aufgenommen haben, auch wenn schon die Gesamtzeit von 8 Jahren nach Bezugsfertigkeit des Hauses vorbei waren bzw. über das 8. Jahr nach Bezugsfertigkeit des Hauses hinaus bis zur Gesamtabschreibung des Hauses nach § 7b in Höhe von $8 \times 5\%$.

Der Vorstand des VdLiA war der Meinung, daß der Passus, daß „im Jahr der Herstellung und in den sieben folgenden Jahren je 5% der absetzbaren Herstellungskosten anzuerkennen sind“, für Auslandslehrer interpretiert werden müßte: „Im Jahr der Herstellung und in den 7 folgenden Jahren mit unbeschränkter Steuerpflicht und steuerpflichtigem Einkommen in der BRD.“

Beispiel: Hausbau 1966:

Abgesetzt 1966–1969: $4 \times 5\%$

Auslandsaufenthalt: 1969–1973:

noch abzusetzen: 1974–1977 $4 \times 5\%$

Auf meinen damaligen Aufruf sind nur wenige Reaktionen eingetroffen, unter ihnen leider keine positive Entscheidung irgendeiner Finanzamtsbehörde, die uns

hätte veranlassen können, allen geschädigten Auslandslehrern zu helfen.

Ich habe daher stellvertretend für alle betroffenen Auslandslehrer einen Einspruch geführt, dessen Entscheidung im folgenden wiedergegeben wird.

Sollte ein Auslandslehrer doch erfolgreich gegen eine Finanzbehörde angegangen sein, so bitten wir dringend, uns (– und sei es auch anonym –) den Entscheid der Behörde mitzuteilen, damit wir den Kollegen helfen können, die geschädigt worden sind.

„Streitig ist, ob der Begünstigungszeitraum des § 7b Einkommensteuergesetz (EStG) in den nach 1964 geltenden Fassungen über den dort bestimmten Zeitraum hinaus verlängert werden kann.

Der Einspruchsführer war vom 1. 10. 1968 bis zum 31. 8. 1973 an einer Deutschen Schule im Ausland tätig.

Im Jahre 1966 hat er in Deutschland ein Einfamilienhaus errichtet, das von ihm bis zur Aufnahme seiner Tätigkeit im Ausland selbst bewohnt worden ist. Während der Zeit seiner Auslandstätigkeit wurde das Gebäude nur gelegentlich von ihm selbst bewohnt und im übrigen seiner Mutter zur Nutzung überlassen.

Nach seiner Rückkehr aus dem Ausland beantragte der Einspruchsführer Anfang 1974 die Eintragung eines steuerfreien Betrages auf der Lohnsteuerkarte, der durch Inanspruchnahme erhöhter Absetzungen für Abnutzung nach § 7b EStG (AfA) entstehen würde.

Er begründete den Antrag damit, daß er in der Zeit seiner ausländischen Tätigkeit im Inland keine Einkünfte erzielt habe und somit die Vergünstigung des § 7b EStG nicht habe in Anspruch nehmen können.

Dem Antrag wurde entsprochen.

In der Einkommensteuererklärung 1974 machte der Einspruchsführer gleichfalls erhöhte AfA nach § 7b EStG als Werbungskosten bei seinen Einkünften aus Vermietung und Verpachtung geltend.

Das Finanzamt versagte jedoch die Begünstigung mit der Begründung, daß der Zeitraum, innerhalb dessen erhöhte AfA in Anspruch genommen werden könnten, im Jahre 1973 geendet habe.

Gegen die Festsetzung der Einkommenssteuerschuld 1974 durch Steuerbescheid vom 26. 9. 1975 wendet sich der Einspruchsführer mit seinem am 6. 10. 1975 beim Finanzamt eingegangenen Einspruch, mit dem er die Nichtgewährung der erhöhten AfA nach § 7b EStG rügt.

Zur Begründung trägt er im einzelnen folgendes vor:

1. Besitzstandswahrung

Durch die Tatsache der Eintragung eines Verlustes aus Vermietung und Verpachtung als Freibetrag auf der Lohnsteuerkarte habe das Finanzamt erkennen lassen, daß es seinem Begehren entsprechen wolle. An diese Entscheidung sei es im Einkommensteuerbescheid gebunden.

2. Höhe der AfA

Nach dem Gesetzeswortlaut habe er einen Anspruch darauf, daß sich insgesamt 40 v. H. der Baukosten steuermindernd auswirkten. Da er in den Jahren 1969–1972 überhaupt keine steuerpflichtigen Einkünfte erzielt und entsprechend auch keine Möglichkeit des Ausgleichs gehabt habe, verlängere sich der Zeitraum der Begünstigung bis zum Jahre 1976.

3. Degressive Absetzungen

Falls das Finanzamt dieser Argumentation nicht folgen wolle, begehre er die Gewährung der AfA nach § 7b (5) EStG.

Der zulässige Einspruch ist nicht begründet.

Das Finanzamt hat die Berücksichtigung erhöhter AfA nach § 7b EStG zu Recht abgelehnt und die Steuerschuld zutreffend festgesetzt.

Soweit sich der Einspruchsführer auf die Tatsache beruft, daß im Lohnsteuerermäßigungsverfahren bereits ein Freibetrag durch Inanspruchnahme dieser AfA berücksichtigt worden ist, ist ihm entgegenzuhalten, daß über die Einkommensteuerschuld nicht im Lohnsteuerermäßigungsverfahren, sondern im Veranlagungsverfahren entschieden wird. Entscheidungen im Lohnsteuerverfahren sind danach grundsätzlich unverbindlich. Das Finanzamt mußte daher bei der Steuerfestsetzung überprüfen, ob erhöhte AfA wei-

terhin in Anspruch genommen werden konnten.

Dies ist im Streitfall nicht zulässig.

Nach § 7b (1) EStG können erhöhte AfA nur im Jahre der Fertigstellung und in den folgenden 7 Jahren abgesetzt werden. Nach Ablauf dieses Zeitraumes sind als AfA nur noch 2,5 v. H. des Restwertes zulässig.

Dieser Gesetzeswortlaut ist eindeutig, er stellt es nicht, wie der Einspruchsführer meint, auf die Steuerpflicht oder die Höhe der Einkünfte ab, sondern einzig und allein auf den Zeitpunkt der Fertigstellung. Da auch aus den übrigen Gesetzesvorschriften nicht erkennbar ist, daß der Gesetzgeber eine andere Lösung gewollt hat, die in diesem Falle gesetzlich formuliert worden wäre, kommt eine Verlängerung des Abschreibungszeitraumes nicht in Betracht.

Im übrigen ergibt sich aus dem Gesetz auch nicht, daß sich ein Betrag von 40 v. H. der Herstellungskosten unbedingt steuermindernd auswirken muß; die vorbezeichnete Grenze regelt lediglich den Höchstbetrag, bis zu dem AfA vorgenommen werden können.

Der hilfsweise Antrag, an Stelle der AfA nach § 7b EStG diejenige nach § 7 (5) des Gesetzes abzuziehen, führt ebenfalls zu keiner abweichenden Steuerfestsetzung.

Erhöhte AfA nach § 7b EStG können bei Einfamilienhäusern, deren Nutzungswert nach § 21a EStG ermittelt wird, nur deshalb berücksichtigt werden, weil § 15 (1) Einkommensteuereinführungsgesetz (EStDV) den Abzug ausdrücklich zuläßt. Für die Anwendung des § 7 (5) EStG fehlt eine entsprechende Regelung, so daß die Berücksichtigung dieser AfA mit dem Grundbetrag nach § 21a EStG abgegolten ist. Außerdem ist auch der Wechsel von der AfA nach § 7b EStG zu derjenigen nach § 7 Absatz 5 EStG nicht zulässig (Hinweis auf Abschnitt 53 Absatz 5 S. 3 EStR).

Die Frage des Wechsels der AfA von § 7b nach § 7 (5) EStG ist aus den oben genannten Gründen nicht weiter zu vertiefen.

Die Kostenentscheidung beruht auf § 251 (1) EStG, die über den Streitwert auf § 255 AO.

VORSTAND

Ernst BEYER

Sitzung in Schlangenbad-Georgenborn vom 7.- 9. Mai 1976

Der gesamte Vorstand traf sich am Heimort unseres Referenten, Herrn HÖNIG, zu einer Sitzung, bei der die Vorstandsmitglieder über ihre bisherige Tätigkeit berichteten und eine ausführliche Diskussion über anstehende Fragen und Probleme geführt wurde. Am Freitagnachmittag wurden in Wiesbaden die Räume der Rhein-Main-Halle, die für die Hauptversammlung 1977 vorgesehen sind, besichtigt und die Möglichkeiten ihrer Verwendung überprüft. Der Vorstand hielt dieses Kongreß-Zentrum für sehr geeignet, führte erste Verhandlungen mit der Verwaltung und beauftragte Herrn HÖNIG, der schon gute Vorarbeit geleistet hatte, Einzelheiten über die zur Verfügung stehenden Räume zu klären. In Georgenborn befaßte sich der Vorstand zunächst noch mit der Abrechnung der Hauptversammlung in Oldenburg und stellte anhand einer Hochrechnung des Schatzmeisters fest, daß auch für die nächste Hauptversammlung mit Kosten in Höhe von ca. DM 10 000,— gerechnet werden muß.

Der Schatzmeister gab einen ausführlichen Bericht über die Kassenlage. Eine von ihm durchgeführte Mahnaktion über ausstehende Mitgliedsbeiträge hatte vollen Erfolg.

Wegen eines Zuschusses zur Hauptversammlung 1977 sollen mit der ZfA und dem Lande Hessen Verhandlungen geführt werden. Frau BOSERT gab einen Bericht über ihre Tätigkeit als Schriftleiterin unserer Zeitschrift und nahm eine Anregung in ihre Betrachtung auf, in Zukunft mehr als bisher Berichte der Auslandsschulen in die MMM aufzunehmen.

Der Geschäftsführer berichtete über den Mitgliederstand, über Fragen der Werbung neuer Mitglieder und über seine Erfahrungen über die Zusammenarbeit mit den Obleuten der Auslandsschulen. Be-

sonderen Kummer bereiten ihm die nicht erfolgenden Anschriftenänderungen, besonders bei der Rückkehr von Kollegen in den Heimatschuldienst. Um die Arbeit des Vorstandes besser zu koordinieren, wurde beschlossen, daß Beitritts- und Austrittserklärungen, Anschriftenänderungen und der Schriftverkehr allgemeiner Art in Zukunft über die Geschäftsstelle laufen sollen.

Die Referentin für Rechts- und Sozialfragen berichtete über ihre Besprechungen in der ZfA, beim hessischen Kultusministerium und ihre Bemühungen auf landespolitischer Ebene. Dabei wurde auch die Frage einer Verwendung nicht-eingestellter Kollegen als Ortskräfte an deutschen Auslandsschulen erörtert. Hier sind noch eine Reihe von Einzelheiten beim Auslandsschulausschuß, der ZfA und den zuständigen Kultusministerien zu klären.

Bei der KMK soll beantragt werden, in Zukunft alle Stellen im deutschen Auslandsschuldienst und andere Stellen, die Auslandsschulen betreffen, auszuschreiben.

Für die nächste Hauptversammlung soll das Programm bis zum 1. 12. 1976 fertiggestellt, die Arbeitsgruppen festgelegt und ein Ortsausschuß gebildet werden. Die Einladungen sollen rechtzeitig zum Versand kommen. Herr HÖNIG wurde gebeten, ein Rahmenprogramm auszuarbeiten und dem Vorstand vorzuschlagen.

Der Vorstand befaßte sich mit den Wahlen auf der nächsten Hauptversammlung und wird auf seiner nächsten Sitzung konkrete Vorschläge durchsprechen. Auf die Möglichkeit der Briefwahl wurde besonders hingewiesen.

Eine Reihe von Fragen galten dem Obleutesystem, der Bildung von Regionalgruppen und einem engeren Verhältnis zu diesen, der Bearbeitung noch nicht erledig-

ter Anträge der Auslandsschulen, dem Aufbau eines Obleutesystems in den deutschen Bundesländern, der Zusammenarbeit mit der Schriftleitung des „Deutschen Lehrers im Ausland“ und den Bemühungen des Vorstandes, die Unkosten für die Vorstandsarbeit auf einem Mindestmaß zu halten.

Die nächste Vorstandssitzung, die sich in erster Linie mit der Vorbereitung der Hauptversammlung beschäftigen wird, ist für den 12. / 14. November 1976 in Mettmann vorgesehen. Herrn HÖNIG sei auch an dieser Stelle für die gute Vorbereitung der Sitzung und den gemütlichen Abend in seinem Heim herzlich gedankt.

Siegfried NENTWIG

Mahnaktion – Erfolg mit halbem Schmerz

Zu Beginn des Jahres haben wir uns zu einer „Reinigung“ der Mitgliederkartei entschlossen. Das hatte zur Folge, daß ein Kreis von 148 Mitgliedern, die zwar immer noch die Zeitschrift bezogen, aber länger als zwei Jahre nicht bezahlt hatten, ausgesondert wurden. Nun, wer die MMM bezieht und wiederholte Mahnungen ignoriert, der hat es nicht besser verdient.

Dann blieb noch eine Gruppe von Säumigen, von denen man annehmen konnte, daß sie, aus welchen Gründen auch immer, die Beitragszahlung unbeabsichtigt vergessen hatten. Das Ergebnis der Mahnaktion, die wir für diese Gruppe durchführten, gab uns recht. Viele reagierten prompt. Man darf die Aktion als gelungen bezeichnen.

Dieser Gruppe kann man, ohne ihren Unwillen zu erregen, entgegenhalten: Mit Einzugsermächtigung wäre das nicht passiert!

Einzugsverfahren – Zahlungsweise des Vertrauens

In den Monaten April/Mai ist das Einzugsverfahren durchgeführt worden. Mittlerweile haben 898 Mitglieder eine Abbuchungsermächtigung von ihrem Konto bei einer Bank oder Sparkasse erteilt. 45 Mitgliedsbeiträge konnten wir über Postscheckkonto einziehen. Das sind somit mehr als die Hälfte unserer Mitglieder. Das ist schon eine Arbeitersparnis und eine Kostenersparnis obendrein. Mit jeder neuen Abbuchungsermächtigung sinken die Kosten für eine Schreibhilfe. Ein-

mal wird das Buchungsverfahren einfacher, zum anderen scheiden diese Mitglieder aus dem Kreis aus, den später einmal die säumigen Zahler bilden, die angemahnt werden müssen.

Dank allen für ihr Vertrauen, das sie uns mit ihrer Abbuchungsermächtigung entgegenbringen!

Natürlich ist es hier und da auch zu Pannen gekommen, indem nämlich Mitglieder ihre Beiträge überwiesen und gleichzeitig eine Abbuchungsermächtigung geschickt haben. Sie sind dann in das Abbuchungsverfahren hineingeraten, so daß es zu Doppelzahlungen kam. Selbstverständlich sind diese zu viel gezahlten Beiträge zurücküberwiesen worden. Solche Pannen sind leicht zu beheben und kosten nicht viel.

Anders dagegen, wenn aus Unachtsamkeit die Auflösung eines Kontos nicht bekanntgegeben wurde oder wenn die Abbuchungsermächtigung eine falsche Kontonummer und/oder eine falsche Bankverbindung enthält ...

Dann sieht die Rechnung so aus:

Belastung unseres Kontos durch Bearbeitungsgebühren in Höhe von	5,— DM
und durch eine Portopauschale von	2,— DM
Das ergibt Unkosten in Höhe von	7,— DM

Statt des Beitrags haben wir 7,— DM Unkosten, und unser Freund wird noch immer mit der Zeitschrift etc. versorgt!

Achten Sie deshalb bei der Ausstellung einer Abbuchungsermächtigung darauf, daß Kontonummer, Bankleitzahl und Bezeichnung der Bank richtig sind.

Das starke Ansteigen der Erteilung von Abbuchungsermächtigungen hat wohl folgende Gründe:

Mein Appell an die Zahlungsbereitschaft der Mitglieder in einem der letzten Hefte hat gleich 60 Abbuchungsermächtigungen ins Haus gespült.

Fast alle neuen Mitglieder geben zu ihrer Beitrittserklärung gleich eine Abbuchungsermächtigung. Das wiederum ist auch das Ergebnis der sorgfältigen Arbeit unserer Obleute. Dank hier allen Obleuten und ein Rat für alle anderen, gleichermaßen zu verfahren!

Ein letztes Wort an alle, die diesen Appell richtig lesen und uns, falls noch nicht geschehen, eine Abbuchungsermächtigung übersenden: Bankleitzahl nicht vergessen!!!

Für die Älteren unter uns sind dies noch ungewohnte Daten, und viele Jüngere meinen, daß es vielleicht auch ohne geht. Die Angabe der Bankleitzahl sichert den bargeldlosen Verkehr ab, und ihre Angabe auf einer Abbuchungsermächtigung ist darum auch für uns von Bedeutung. Der Lastschriftverkehr mit BLZ geht schneller und ist sicherer.

Ein Mitglied zahlt seinen Beitrag per Scheck. Dagegen ist nichts einzuwenden. Da aber der Absender auf dem Brief fehlt und die Unterschrift recht „akademisch“ ist, kann der Betrag nicht untergebracht werden.

Der Schatzmeister ist in der Graphologie nicht unbewandert. Aber es liegt ihm noch eine Abbuchungsermächtigung vor, in der er lediglich das Ausstellungsdatum entziffern kann.

Meine Bitte: Es muß nicht Schreibmaschine sein, aber die Handschrift hat in erster Linie Informationsträger zu sein. Danke!

Achtung Mitglieder:

Die Geschäftsführung weist erneut darauf hin, daß die Mitgliedschaft im VdLiA nach der Rückkehr aus dem Auslandsschuldienst nicht erlischt. Nach § 3,7 unserer Satzung ist der Austritt aus dem Verband nur mit dem Ablauf des Geschäftsjahres möglich; er muß durch eingeschriebenen Brief an den Vorstand – Geschäftsstelle erklärt werden.

Wir bitten um Mitteilung der Heimatanschrift nach der Rückkehr aus dem Ausland und bei Wohnungswechsel in der Bundesrepublik Deutschland.

***Sind Sie schon
Mitglied des VdLiA?***

**Informieren Sie sich
bei den Obleuten
oder beim Geschäftsführer
Ernst BEYER
Dorfhalde 26, 7890 Waldshut**

VERBAND

Nachdem im Heft 2/76 den Mitgliedern noch einmal die jetzt gültige Satzung bekanntgegeben wurde, folgt nun der Abdruck der z. Z. gültigen Geschäfts- und Wahlordnung.

Geschäfts- und Wahlordnung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

§ 1 Aufgaben

Aufgaben des Verbandes (VdLiA genannt) sind:
 Förderung des deutschen Auslandsschulwesens;
 Kontaktpflege mit Kulturinstituten, Schulen und Hochschulen im Ausland, die zur Vermittlung deutscher Sprache und Kultur beitragen;
 Förderung des bilingualen Schulwesens und des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache im Inland;
 Zusammenarbeit mit politischen, pädagogischen und wissenschaftlichen Institutionen im Inland, die sich mit Fragen des internationalen Kulturaustausches befassen;
 wissenschaftliche und pädagogische Weiterbildung seiner Mitglieder;
 Vertretung der Forderungen seiner Mitglieder nach rechtlicher und finanzieller Gleichstellung der Auslandslehrer mit Bundesbediensteten im Ausland;
 Vertretung der Interessen der im Ausland tätigen Mitglieder gegenüber den Behörden, Schulträgern und der Öffentlichkeit;
 Vertretung der Interessen der zurückgekehrten Auslandslehrer in beruflicher, rechtlicher und finanzieller Hinsicht;
 Rat und Hilfe für in Not geratene Mitglieder.

§ 2 Mitgliedschaft

1. Die Mitgliedschaft beginnt nach vollzogener Anmeldung mit der Bezahlung des ersten Beitrages.
2. Der volle Mitgliedsbeitrag ist von den aktiv im Ausland tätigen Lehrkräften zu entrichten. Inlandsmitglieder zahlen die Hälfte.
3. Ortskräfte und Schulsekretäre zahlen die Hälfte des Inlandsbeitrages.
4. In Ausnahmefällen kann der Vorstand auf Antrag eine andere Beitragsregelung beschließen.

§ 3 Mitgliederversammlung

1. Die Mitgliederversammlung findet in der Regel im Rahmen einer Hauptversammlung statt, auf der grundsätzliche und aktuelle Fragen der Verbandspolitik behandelt, Forderungen erhoben und Selbstdarstellung geübt werden sollen. Auf der Hauptversammlung können z. B.:
 1. Referate gehalten, Arbeitspapiere und Resolutionen erstellt, Podiumsdiskussionen veranstaltet, Ausstellungen, Besichtigungen und gesellige Veranstaltungen durchgeführt werden.
2. Die Leitung der Haupt- und Mitgliederversammlung, mit Ausnahme der Wahl des Vorstandes und der Kassenprüfer, liegt beim amtierenden Vorstand. Der neu gewählte Vorstand tritt sein Amt nach Ablauf der Hauptversammlung an.

3. Anträge für die Mitgliederversammlung sind bis drei Monate vorher dem Vorstand schriftlich einzureichen, damit sie acht Wochen vorher in einer vorläufigen Antragsliste bekanntgegeben werden können.
4. Dringlichkeitsanträge sind zulässig. Ihre Behandlung kann die Mitgliederversammlung mit einfacher Mehrheit ablehnen.
5. Antragsberechtigt sind alle Verbandsorgane und Mitglieder.
6. Die vom Vorstand einzusetzende Antragsprüfungskommission ordnet die Anträge und legt sie mit eigener Stellungnahme der Mitgliederversammlung vor. Bei mehreren Anträgen zum gleichen Gegenstand kann sie einen zusammenfassenden Antrag diesen voranstellen.
7. Abänderungen und Zusätze zu Anträgen während der Mitgliederversammlung sind dem Versammlungsleiter schriftlich einzureichen.
Auf Beschluß der Mitgliederversammlung kann über einen Antrag auch geteilt verhandelt und abgestimmt werden.
8. Geschäftsordnungsanträge sind außerhalb der Wortmeldungen zur Diskussion zu behandeln.
Die Abstimmung der Geschäftsordnungsanträge erfolgt, nachdem einem Redner Gelegenheit zur Gegenargumentation gegeben wurde.
9. Mit dem Beginn der Abstimmung, die der Versammlungsleiter feststellt, wird das Wort nicht mehr erteilt, auch nicht für Geschäftsordnungsanträge.
10. Die Abstimmung über die Anträge erfolgt durch Handaufheben, auf Antrag geheim.

§ 4 Vorstand

1. Der Vorstand besteht aus:
dem Vorsitzenden,
dem Geschäftsführer,
dem Schatzmeister;
und mindestens aus den folgenden vier Referenten:
dem Referenten für schulpolitische und pädagogische Fragen,
dem Referenten für Rechts- und Sozialfragen,
dem Pressereferenten,
dem Referenten für das Obleutesystem und die Mitgliederwerbung.
2. Er tagt nach Bedarf, jedoch mindestens zweimal im Jahr.
3. Der Vorsitzende lädt mit Angabe der vorläufigen Tagesordnung zur Vorstandssitzung ein und leitet sie.
4. Beschlußfähigkeit liegt vor, wenn mehr als die Hälfte der Vorstandsmitglieder anwesend sind.
5. Der Vorstand faßt seine Beschlüsse mit Mehrheit. Bei Stimmengleichheit gilt ein Antrag als abgelehnt.
6. Gemäß § 7 der Satzung arbeitet der Vorstand ehrenamtlich.
Vorstandsmitglieder erhalten auf Anforderung einen Verfügungsfond zur Bestreitung ihrer Unkosten, über den sie am Ende des Geschäftsjahres und beim Ausscheiden aus dem Amt abrechnen.
Darüber hinaus hat der Vorstand die Möglichkeit, für in außergewöhnlichem Maße anfallende Verbandsarbeit, z. B. Büroarbeiten, eine angemessene Vergütung an Hilfskräfte zu zahlen.
Sinngemäß gilt dies auch für andere Verbandsorgane.
7. Der Vorstand bzw. einzelne Mitglieder können Rundbriefe herausgeben.

§ 5 Schul- und Regionalgruppen, Obleute

1. Es ist wünschenswert, daß sich im In- und Ausland Schul- und Regionalgruppen im Rahmen der Satzung und der Geschäfts- und Wahlordnung organisieren, Schul- und Regionalversammlungen durchführen und Obleute sowie weitere Repräsentanten wählen.
2. Geben sich Schul- und Regionalgruppen eigene Satzungen, so bedürfen diese der Zustimmung des Vorstandes.
Wird sie versagt, so kann die Entscheidung der nächsten Mitgliederversammlung anrufen werden.
3. An Schulen, an denen sich keine Schulgruppe organisiert, sucht der Vorstand einen Obmann zu gewinnen, der die notwendigen Aufgaben wahrnimmt.
4. Das gleiche gilt sinngemäß für Regionen im Inland.
5. Die Aufgaben für Schul- und Regionalgruppen ergeben sich sinngemäß aus dem Zweck und den Aufgaben des Verbandes und aus den besonderen Gegebenheiten der Schule bzw. Region.
6. Den Obleuten bzw. den weiteren Repräsentanten obliegt insbesondere:
für einen regen Informationsfluß zwischen Mitgliedern und Vorstand zu sorgen;
den Vorstand über Probleme und Aufgaben der Schulen und der Mitglieder zu unterrichten, über Versammlungen und ähnliche Veranstaltungen zu berichten und Kopien der Niederschriften zu übersenden;
mindestens einmal im Jahr eine Versammlung der Mitglieder durchzuführen und Anträge an die Hauptversammlung zu initiieren;
Mitglieder zu werben und dem Geschäftsführer Anschriften und Veränderungen mitzuteilen;
sich um Nachfolger zu bemühen und die Unterlagen zu übergeben;
an Auslandsschulen die Beiträge einzusammeln.
In jedem Bundesland vertritt ein Obmann, der möglichst in der Hauptstadt wohnt, die Interessen der Mitglieder bei den Behörden.
7. Obleute und weitere Repräsentanten erhalten auf Anforderung einen Verfügungsfond zur Bestreitung ihrer Unkosten, über den sie am Ende des Geschäftsjahres und bei ihrem Ausscheiden aus dem Amt abrechnen.

§ 6 Allgemeine Grundsätze für Wahlen

1. Die folgenden Grundsätze gelten für alle Versammlungen von Mitgliedern des VdLiA, in denen Wahlen stattfinden.
2. Eine Wahl kann nur durchgeführt werden, wenn sie in der vorläufigen Tagesordnung angekündigt war, die fristgemäß bekanntgegeben wurde.
3. Zur Durchführung einer Wahl wird von der Versammlung ein Wahlausschuß eingesetzt.
Ihm dürfen keine Kandidaten für ein zu wählendes Amt angehören.
4. Der Wahlausschuß bestimmt aus seiner Mitte den Wahlleiter und den Protokollanten.
5. Alle Verbandsgremien und Mitglieder sind berechtigt, Kandidaten vorzuschlagen.
6. Jedes Mitglied hat eine Stimme.
7. Stimmenübertragung ist nicht möglich.
8. Ungültig sind Stimmen, die den Willen des Wählers nicht zweifelsfrei erkennen lassen.
9. Die Wahlen sind geheim.
10. Liegt nur eine Kandidatur für ein Amt vor, so ist offene Wahl möglich, falls vor der Durchführung kein Einspruch erhoben wird.

11. Gewählt ist, wer die Mehrheit der gültigen Stimmen erhält.
12. Sofern diese im ersten Wahlgang nicht erreicht wird, findet ein weiterer Wahlgang statt, in dem die einfache Mehrheit genügt.
13. Bei Stimmengleichheit entscheidet dann das Los.
14. Gewählt wird für die Dauer von zwei Jahren.
15. Wiederwahl ist unbegrenzt möglich.

§ 7 Wahl des Vorstandes

1. Die vorläufige Kandidatenliste wird drei Monate vor der Wahl durch den Vorstand geschlossen und spätestens acht Wochen vor der Wahl den Mitgliedern bekanntgegeben. Die endgültige Kandidatenliste wird bei der Wahl durch den Wahlleiter geschlossen.
2. Zur Aufnahme in die Kandidatenliste muß die Einwilligung in die Kandidatur vorliegen.
3. Der Wahlausschuß für die Vorstandswahl besteht aus drei Mitgliedern.
4. Von der Mitgliederversammlung werden der Vorsitzende, der Geschäftsführer und der Schatzmeister in getrennten Wahlgängen gewählt. Die Referenten werden nach Abstimmung mit den beiden anderen gewählten Vorstandsmitgliedern vom Vorsitzenden berufen.
5. Um insbesondere den Mitgliedern, die aus räumlichen Gründen nicht an der Mitgliederversammlung teilnehmen können, eine Beteiligung an der Wahl zu ermöglichen, wird die Briefwahl eingeführt. Stimmen können jedoch – aus Gründen der Realisierbarkeit – nur für die in der vorläufigen Kandidatenliste bekanntgegebenen Kandidaten abgegeben werden.
6. Mitglieder, die davon Gebrauch machen wollen, fordern von der Geschäftsstelle einen Wahlschein für die Briefwahl an, der die vorläufige Kandidatenliste enthält, kreuzen die von ihnen gewählten Kandidaten an und senden ihn in einem unbeschrifteten Umschlag, der in einem mit dem eigenen Absender und mit 'Briefwahl' gekennzeichneten Umschlag steckt, so rechtzeitig an die Geschäftsstelle, daß der Brief dem Wahlausschuß zur Vorstandswahl ausgehändigt werden kann.
7. Dieser überzeugt sich von der Unversehrtheit des Umschlages, öffnet ihn, entnimmt daraus den unbeschrifteten Umschlag mit dem Wahlschein und wirft ihn beim Wahlvorgang in die Urne.
8. Eine Anfechtung der Wahl des Vorstandes ist nur während der Mitgliederversammlung möglich. Über die Wahlanfechtung entscheidet die Mitgliederversammlung.

§ 8 Wahl der Obleute und weiterer Repräsentanten

1. Die Wahlen der Obleute und weiterer Repräsentanten auf Schul- und Regionalversammlungen können nach einem einfacheren Wahlmodus erfolgen.
2. Sie sollen in der Regel in den Jahren zwischen den Hauptversammlungen durchgeführt werden.
3. Die Ergebnisse von Schul- und Regionalwahlen werden dem Vorstand sogleich mitgeteilt.

§ 9 Mitwirkung aktiver Auslandslehrer

1. Im Interesse einer modernen, auf den neuesten Informationsstand sich gründenden und effektiven Verbandspolitik ist die Mitwirkung der Mitglieder, die aktiv in der Auslandsarbeit stehen, von besonderer Wichtigkeit.
2. Andererseits können sie aus räumlichen und anderen Gründen im allgemeinen nicht an der Mitgliederversammlung teilnehmen und wohl kaum im Vorstand tätig werden.

3. Sie sind daher ganz besonders aufgerufen, von den folgenden Mitwirkungsmöglichkeiten Gebrauch zu machen:
Schul- und Regionalgruppen aufzubauen bzw. in ihnen mitzuwirken;
mit dem Vorstand zu korrespondieren;
bei Deutschlandaufenthalten mit Vorstandsmitgliedern Besprechungen zu führen;
an Mitgliederversammlungen, die in den Heimaturlaub fallen, teilzunehmen;
bei den Mitgliederversammlungen, an denen sie nicht teilnehmen können, von der Möglichkeit der Briefwahl Gebrauch zu machen;
an der Willensbildung, die sich dort vollzieht, teilzuhaben, indem sie Anträge einreichen, die die besonderen Erfahrungen der aktiven Auslandslehrer widerspiegeln und die sie möglichst umfassend begründen.
4. Den Begründungen zu Anträgen von nicht anwesenden Auslandsgruppen und -mitgliedern soll bei der Diskussion ein besonderes Gewicht beigemessen werden.

§ 10 Zeitschrift

1. Die Zeitschrift des VdLiA steht allen Mitgliedern zu Veröffentlichungen offen, alle sind zur Mitarbeit aufgerufen.
2. Verantwortlich für die Schriftleitung ist, wenn nicht anders bestimmt, der Presseferent.
3. Sie erscheint in der Regel viermal im Jahr.
4. Veröffentlichungen in der Zeitschrift gelten als Mitteilungen an die Mitglieder.

MITGLIEDER

in memoriam



Durch den Tod verloren wir unser Ehrenmitglied

Dr. Karl KÖRNER

und

Max TEPP

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland wird ihnen ein ehrendes
Andenken bewahren.

Dr. Karl Körner zum Gedächtnis

Am 14. 7. 1976 starb unser Ehrenmitglied Dr. Karl KÖRNER. Der Verband verliert mit ihm einen Mitarbeiter der ersten Stunde. Bei der Neugründung des Verbandes 1955 wurde er in Mainz im Alter von 70 Jahren als 2. Vorsitzender in den Vorstand gewählt.

Seine reiche Auslands- und Lebens Erfahrung und vor allem seine besonnene, of-

fene und mutige Art, die keine Winkelzüge kannte, waren dem Verband in den schwierigen Anfangsjahren von unschätzbarem Wert. Dankbar werden wir seiner stets gedenken. Er war nicht nur ein äußerst hilfsbereiter Mitarbeiter, sondern uns allen ein treuer Freund.

Tief bewegt nehmen wir von ihm Abschied.

Für den VdLiA – M. Johs

Ehrungen und Glückwünsche

Ein Leben für die deutsche Auslandsschule Werner Golde 70 Jahre alt

Werner Golde, 48 Bielefeld 12, Am Waldbad 53, einer der ältesten und treuesten Mitglieder unseres Verbandes, wurde am 7. 7. 1976 70 Jahre alt. Seine Frau und er kommen regelmäßig zu unseren Regionaltreffen im Bezirk Detmold und nehmen immer noch regen Anteil an der Entwicklung des Auslandsschulwesens, zu der unser Jubilar soviel beigetragen hat. An der Zweigstelle Iserlohn des Goethe-Instituts wirkt er auch nach der Versetzung in den Ruhestand weiter als Dozent bei den Deutschkursen für Ausländer.

1906 in Dresden geboren, machte er zunächst über Volksschule und Lehrerseminar die Ausbildung zum Volksschullehrer durch. Mit einer Zusatzprüfung – das war damals schwieriger als heute – erwarb er die Universitätsreife und studierte in Leipzig und Grenoble Germanistik, Romanistik und Philosophie. Schon früh zog es ihn ins Ausland. Mit 29 Jahren ging er nach Oruro, Bolivien, an die „höchste“ deutsche Auslandsschule (3760 m ü. M.). Dort lernte ich ihn von meiner „Nachbarschule“ Cochabamba aus nicht nur als vorzüglichen Lehrer und späteren Schulleiter, sondern auch als ungewöhnlich weitgebildeten Menschen kennen. Z. B. entpuppte er sich als vorzüglicher

Pianist, mit dem vierhändig zu spielen eine überraschende Freude in dem dortigen musikalischen Brachland war. 1935 bedeutete das Wirken an deutschen Auslandsschulen noch viel mehr entbehrungsreiche Pionierarbeit als heute. Dafür war er der rechte Mann, und so nimmt es nicht wunder, daß er schon 1951 – neun Jahre nach der Rückkehr aus Bolivien – wieder in dieses Land zurückkehrte, um nach dem Kriege die deutsche Schule in der Landeshauptstadt La Paz mit neuem Leben zu erfüllen. Auch dort wurde ihm wiederum die Leitung übertragen. 1955 kehrte er für 2 Jahre nach Deutschland zurück und übernahm dann die Leitung der deutschen Schule in Lima, Peru, deren Neubau er wesentlich mitbestimmte und die er vom Kindergarten bis zur anerkannten deutschen Reifeprüfung, unter Einbeziehung einer höheren Handelsschulabteilung, ausbauen und zu einer der angesehensten deutschen Auslandsschulen machen konnte.

1964, im Alter von 58 Jahren, kehrte er endgültig in den Heimatschuldienst zurück, und zwar zunächst in den Reg.-Bezirk Detmold, wo er u. a. bei Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer ein anschauliches Bild von der zu wenig bekannten Auslandsschularbeit vermittelte. Für die letzten 5 Jahre seiner aktiven Dienstzeit wurde er als Oberschulrat ins Schulkollegium und Kultusministerium in Düsseldorf berufen, wo er dank seiner welt-

weiten Erfahrungen noch viel Gutes und Förderliches in der Schulverwaltung des Landes Nordrhein-Westfalen tun konnte.

Wir alten Auslandslehrer seines Jahrgangs sind stolz auf diesen Kollegen, der so viel zum guten Rufe des deutschen Lehrers im Ausland und zur Anerkennung seiner Leistung beigetragen hat. Die Auszeichnungen, die er erhielt, wie den Condor-Orden Boliviens, die höchste Auszeichnung durch das peruanische Erziehungsministerium, das Bundesverdienstkreuz 1. Kl., die Goethemedaille in Silber des deutschen Goetheinstituts, werten wir als Anerkennung der Arbeit deutscher Auslandslehrer überhaupt.

Mit unserm Dank verbinden wir die besten Wünsche an das Ehepaar Golde für noch viele schöne Jahre gemeinsamen Lebens und Wirkens.

Eckhard Stegmann

Zum 65. Geburtstag gratuliert der VdLiA seinem Mitglied und langjährigem Kassenprüfer, dem Rektor a. D. Adalbert WEHMEYER, sehr herzlich.

Neue Mitglieder

Ernst BARKHAUSEN, OStR, DS Barcelona
Hans Rudolf BRENNER, OStR, Mansfelderstraße 37, 4630 Bochum
Christian COMPART, Schulleiter, Ketzendorfer Weg 36a, 2104 Hamburg 92
Martin CRAMER, OStR, Aschebergstr. 2, 5800 Hagen
Eva-Maria DELBECK, VL, DS Lima-Miraflores
Norbert DMOCH, OStR, DS Barcelona
Hans-Rudolf HESSELMANN, Rschl, DS Washington
Dieter IHDE, OStR, DS London, Richmond
Hans Peter KLÜVER, VR-Lehrer, DS Teheran
Edmund KÖHN, StR, DS Lima-Miraflores
Hans LOSSE, OStR, DS Teheran
Günter PACK, OStR, DS Brüssel

Marianne REDER de OLIVERAS, L, DS Barcelona

Hermann-Josef STRIEDER, StD, DS Villa Bal-lester, Buenos Aires

Bernhard SWITALA, RschL, DS San Salvador

Fritz TREUSCH, L, DS San Salvador

Ulrich ULMER, VschL, In der Heide 22, 4972 Löhne 1

Helmut Alexander WILK, VR-Lehrer, DS Barcelona

Anschriftenänderungen

Siegfried ALBER, Niedereschbacher Str. 18, 7220 Dauchingen

Dieter BACHMANN, Colegio Visconde de Porto Seguro, 05655 São Paulo, Rua Um-Jardin Morumbi

Karl-Heinz DEBUSMANN, DS Helsinki, SF-00100 Helsinki 10, Malminkatu 14

Marianne GUTT, 1000 Berlin 19, Reichstr. 45

Ernst HANSELMANN, Hauptstr. 7247 Sulz a. N., Holzhausen

Jörg HOFMEISTER, Saarlandstr. 146, 7500 Karlsruhe 21

Udo KANDLER, Colegio Visconde de Porto Seguro, 05655 São Paulo, Rua Um-Jardin Morumbi

Emil KNAAK, „O“ Calle A 18-12, Zona 15, Vista Hermosa II, Guatemala C. A.

Rudolf KÖDDER, Kolpingstr. 91, 5308 Rheinbach,

Ernst KÖGLER, Ringstr. 1, 7200 Tuttlingen

Karl Theodor LUCAE, DS Cali, Columbien

Dora LÜCK, Wurmberger Str. 4 7530 Pforzheim

Ernst PETERSEN, Gymnasium, 2300 Kiel-Altenholz

Ursula POTHMANN, ES Varese / Italien

Inge PETERSON, DS Mexico

Helmut RÜGGEBERG, Burgstr. 128 b, 3100 Celle

Dietmar SCHOTT, Am Silbersegen 10, 3392 Clausthal-Zellerfeld

Wilhelm SCHWARZ, 7000 Mons/Belgien, 10 Digne de Cuesmes B te 30

Klaus SPERR, Münchener Str. 57, 8011 Kirchheim

Helmut TEWS, c/o Civil Engineering Contractors Nuclear Power Plant, P. O. B. 239

Rüdiger VORBRÜGGEN, Auf der Hötte 12b, Hünig, 4350 Recklinghausen

Wichtige Beschlüsse der KMK vom 30.4.1976

Rahmenordnung für Studienkollegs

I. Die Studierenden des Studienkollegs

Die Zulassung zum Besuch des Studienkollegs regelt sich nach den Bestimmungen der „Rahmenordnung für ausländische Studienbewerber“ (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 30. 4. 1976)

II. Die Lehrkräfte des Studienkollegs

An den Studienkollegs lehren haupt- und nebenamtliche Kräfte. Der Leiter und sein ständiger Vertreter gehören zu den hauptamtlichen Kräften. Als Richtzahl sollte gelten, daß für jeden Ausbildungskurs eines Studienkollegs 1,8 Planstellen zur Verfügung stehen; hierbei sind Leiter und ständiger Vertreter eingeschlossen.

Die hauptamtlichen Lehrkräfte des Studienkollegs werden vornehmlich aus dem gymnasialen Dienst im Hinblick auf die besonderen Aufgaben des Studienkollegs ausgewählt.

Den fachwissenschaftlichen Unterricht erteilen Lehrer des gymnasialen Dienstes mit Erfahrung im Oberstufenunterricht der Gymnasien sowie geeignete Lehrkräfte mit ausreichender Lehrerfahrung aus dem Hochschulbereich.

Für den Unterricht im Deutschen gilt diese Regelung nicht unbedingt; bei der Auswahl dieser Lehrkräfte hat die Erfahrung im Deutschunterricht für Ausländer oder die Lehrbefähigung für eine lebende Fremdsprache den Vorrang.

Für den Leiter des Studienkollegs und seinen ständigen Vertreter sind beide Staatsprüfungen für das Lehramt an Gymnasien und Erfahrung in der Reifeprüfung Voraussetzung. Die Bestellung des Leiters des Studienkollegs regelt sich nach den Bestimmungen der Länder; dabei sollte das Einvernehmen zwischen der zuständigen Stelle und der Hochschule, der das Studienkolleg zugeordnet ist, gewährleistet sein.

Im übrigen wird die Bildung des Lehrkörpers am Studienkolleg nach den Bestimmungen der Länder geregelt. Die Lehr-

kräfte werden dem Studienkolleg durch die jeweils zuständige Stelle im Benehmen mit dem Leiter des Studienkollegs zugewiesen.

III. Die innere Ordnung des Studienkollegs

Die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Studierenden im Studienkolleg und die Wahrnehmung der sich daraus ergebenden Aufgaben und Interessen werden in Satzungen geregelt, die sich nach den gesetzlichen Bestimmungen des jeweiligen Landes richten.

Die Satzungen sollen gemeinsame Gremien vorsehen, in denen Angelegenheiten diskutiert und entschieden werden können, die in die ausschließliche Kompetenz des einzelnen Studienkollegs fallen.

IV. Differenzierung des Unterrichts in den Studienkollegs

Damit die ausländischen Studierenden sich auf das von ihnen beabsichtigte Fachstudium möglichst gezielt vorbereiten können, werden in den Studienkollegs Schwerpunktkurse eingerichtet, die größeren Studienbereichen zugeordnet sind.

Kurs T

Studienbewerber für die Fachrichtungen Elektrotechnik, Maschinenbau, Bauwesen, Architektur; Berg- und Hüttenwesen; Mathematik, Physik, Chemie Geologie, Mineralogie; Informatik; Vermessungswesen, Brauwesen, Getränketechnologie, Lebensmitteltechnologie; Landespfl ege und dgl.)

Pflichtfächer	Wochenstunden
Deutsch	12
Mathematik	8
Physik (einschl. Praktikum)	8
Chemie (nach Bedarf: und/oder Technisches Zeichnen)	4
	32

Arbeitsgemeinschaften	Wochen- stunden
Darstellende Geometrie (für Studienbewerber für die Fachrichtungen Maschi- nenbau, Bauwesen, Archi- tektur)	2
Technisches Zeichnen (für Studienbewerber für die Fachrichtungen Maschi- nenbau, Bauwesen, Archi- tektur)	2
Technisches Zeichnen (für Studienbewerber der Fachrichtung Elektrotech- nik)	1
Elektrotechnik (für Studienbewerber der Fachrichtung Elektrotech- nik)	2
<i>Fächer der schriftl. Prüfung</i>	
1. Deutsch	
2. Mathematik	
3. Physik oder Chemie (gegebenenfalls Technisches Zeichnen) nach Wahl des Prüflings	
Kurs M (Studienbewerber für die Fachrichtungen Medizin, Pharmazie, Biologie; Agrarwis- sensschaften, Forstwissenschaften u. dgl.)	
Pflichtfächer	Wochen- stunden
Deutsch	12
Biologie-Chemie	10
Physik	4
Mathematik	4
	30
Arbeitsgemeinschaft	Wochen- stunden
Latein-griechische Wort- kunde (für Studienbewerber der Fachrichtungen Medizin und Pharmazie)	4
<i>Fächer der schriftl. Prüfung</i>	
1. Deutsch	
2. Biologie-Chemie	
3. Physik oder Mathematik nach Wahl des Prüflings	

Kurs W (Studienbewerber für die Fachrichtungen Volks- und Betriebswirtschaft)	
Pflichtfächer	Wochen- stunden
Deutsch	12
Mathematik	6
Volkswirtschaftslehre	6
Geschichte/Erdkunde/So- zialkunde	4
	28
Arbeitsgemeinschaft	Wochen- stunden
Englisch	4

Fächer der schriftl. Prüfung

1. Deutsch
2. Mathematik
3. Volkswirtschaftslehre

Kurs G (Studienbewerber für die Fachrichtungen Germanistik, Geschichtswissenschaft)	
Pflichtfächer	Wochen- stunden
Deutsch	14
Geschichte	6
Deutsche Literatur	6
Sozialkunde/Erdkunde	4
	30
Arbeitsgemeinschaften	Wochen- stunden
Latein oder Französisch oder Englisch	4

Fächer der schriftl. Prüfung

1. Deutsch
2. Geschichte
3. Deutsche Literatur oder Sozialkunde
nach Wahl des Prüflings

Kurs S (Studienbewerber für die Fachrichtung Sprachliche Studien – außer Germani- stik)	
Pflichtfächer	Wochen- stunden
Deutsch	14
2. Sprache (zur Wahl in der Regel Englisch, Französisch,	

Spanisch, Russisch jeweils f. Fortgeschrittene)	6
3. Sprache (eine zweite der o. g. Sprachen oder Latein) oder Geschichte oder Ma- thematik	4
Geschichte/Sozialkunde oder Geographie/Sozial- kunde	4
	28
Arbeitsgemeinschaften	Wochen- stunden
nach Bedarf	4

Fächer der schriftl. Prüfung

1. Deutsch
2. Zweite Fremdsprache
3. Dritte Fremdsprache oder Geschichte oder Mathematik oder Geschichte/Sozialkunde bzw. Geographie/Sozialkunde nach Wahl des Prüflings

Die Teilnehmerzahl eines Kurses soll die Zahl 15 nicht wesentlich überschreiten.

V. Schlußbestimmung

Dieser Beschluß tritt an die Stelle des Beschlusses der Kultusministerkonferenz „Rahmenordnung des Studienkollegs für ausländische Studierende (Beschluß der KMK vom 28./29. 9. 1961, i. d. F. vom 8. 1. 1968 = Beschlußsammlung der KMK Nr. 285). Entgegenstehende sonstige Bestimmungen werden hiermit aufgehoben.

Anhang

Ausstattung des Studienkollegs

a) Räumliche Ausstattung

Die Erfahrungen haben gelehrt, daß ein Studienkolleg ein eigenes Gebäude oder Teilgebäude im Bereich der Universität oder in deren Nähe haben sollte.

An Räumen und Einrichtungen sollten vorhanden sein:

Je Kurs

1 Unterrichtsraum; hiermit sind auch die durch Kursteilungen und Arbeitsgemeinschaften entstehenden zusätzlichen Raumbedürfnisse abgedeckt.

Für Physik, Chemie und Biologie

je 1 Unterrichtsraum und

je 1 Raum für praktische Übungen sowie je 1 Sammlungsraum

für größere Kollegs 1 Laborant für

Praktika und studentische Hilfskräfte für Tutorien.

Erwünscht ist ein(e) Bibliothekar(in).

Die naturwissenschaftlichen Sammlungen sollen so zusammengestellt sein, daß sie einen wissenschaftspädagogischen Unterricht ermöglichen.

Für die sprachlichen Fächer (einschließlich Deutsch)
je Studienkolleg

1 Sprachlabor mit 20 Plätzen

1 allgemeiner Sammlungsraum,

1 größerer Raum für gemeinsame Lehrveranstaltungen und für Prüfungen,

1 Bibliothek für Lehrer und Studierende mit Arbeitsplätzen,

1 Konferenzzimmer,
die nötigen Verwaltungsräume für Leiter, ständigen Vertreter, Büro und Hausmeister

1 Aufenthaltsraum für die Studierenden

b) Personelle Ausstattung

An Personal ist erforderlich:

1 Hausmeister,

1 Sekretärin (ab 6. Kurs eine 2. Sekretärin), der auch die sich aus der sozialen Betreuung ergebenden Aufgaben zugewiesen werden,

für größere Kollegs 1 Laborant für Praktika und studentische Hilfskräfte für Tutorien.

Erwünscht ist ein(e) Bibliothekar(in).

Rahmenordnung für ausländische Studienbewerber

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 auf Grund der in ihm aufgeführten Noten ein Hochschulstudium auch im Heimatland des Bewerbers ermöglicht;

– die auf Grund 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 deut-

schen Sprachkenntnisse werden nachgewiesen

– durch das „Deutsche Sprachdiplom der KMK – 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 der 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 – (Beschuß 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 Berücksich-

tigung der für Ausländer in zulassungsbeschränkten Fächern zur Verfügung stehenden Studienplätze.

Eine Anspruch auf Aufnahme in ein Studienkolleg besteht nicht. Das Verfahren der Zuweisung zum Studienkolleg regeln die zuständigen obersten Landesbehörden.

6. Stellung der Angehörigen des 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. 1969.

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

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 Fachausschusses) 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 ausreichenden Leistungen erbracht, so ist die

Prüfung als nicht bestanden zu erklären. Hat der Bewerber die Prüfung in nur einem 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 auf Grund 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 beige-fügten 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) unverzüglich 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.

Von der ZfA werden folgende Schulen personell gefördert:

Stand: 15. 7. 1976

- 1 DS Brüssel
- 2 DS Antwerpen
- 3 St.-Petri-Schule Kopenhagen
- 4 DS Helsinki
- 5 DS Paris
- 6 Lycée Intern. Saint-Germain Paris
- 7 Lycée Hoche, Versailles
- 8 Ferney-Voltaire, Frankreich
- 9 DS Athen
- 10 DS Thessaloniki
- 11 DS London
- 12 DS Dublin
- 13 DS Rom
- 14 DS Genua
- 15 DS Mailand
- 16 DS Istituto Giulia Mailand
- 17 DS Den Haag
- 18 DS Rotterdam
- 19 Norwegen: 3 Reiselektoren
- 20 DS Feldkirch
- 21 DS Porto
- 22 DS Lissabon
- 23 DS Stockholm
- 24 DS Ecole International Genf
- 25 DS Bilbao
- 26 DS Barcelona
- 27 DS Las Palmas
- 28 DS Madrid
- 29 DS San Sebastian
- 30 DS Santa Cruz de Tenerife
- 31 DS Sevilla
- 32 DS Valencia
- 33 DS Vigo
- 34 Privatschule der Deutschen Botschaft Ankara
- 35 Privatschule der Deutschen Botschaft, Zweigstelle Istanbul
- 36 Hochschule für Lehrerbildung Ankara
- 37 Pädagogische Hochschule Istanbul
- 38 Pädagogische Hochschule Izmir
- 39 DS Istanbul
- 40 Erkek Lisesi Istanbul
- 41 DS Moskau
- 42 Lehrerseminar Buenos Aires
- 43 Goethe-Schule Buenos Aires
- 44 Pestalozzi-Schule Buenos Aires
- 45 Gartenschule El Palomar
- 46 Utz-Schmidl-Schule Munro
- 47 DS Temperley
- 48 Hoelters-Schule Villa Ballester
- 49 DS Villa Ballester
- 50 DS La Paz
- 51 DS Oruro
- 52 DS Santa Cruz
- 53 DS Sucre
- 54 Colegio Evangelica Panambi
- 55 DS Rio de Janeiro
- 56 Instituto Prêteológico São Paulo

57	Deutsche Humboldtschule São Paulo	102	EV.-Luth. Sekundarschule Beit Jala
58	Colegio Visconde de Porto Seguro, São Paulo	103	Mädchenschule Talitha Kueni Beit. Jala
59	DS Concepción	104	DS Kobe
60	Colegio Alemán La Union	105	DS Tokyo
61	DS Osorno	106	DS Beirut
62	Deutscher Schulverband Chile-Süd	107	DS Kuala Lumpur
63	DS Temuco	108	DS Karatchi
64	DS Karl Anwandter Valdivia	109	DS Djidda
65	Deutscher Schulverband Santiago	110	DS Singapur
66	Deutsche Ursulinenschule Santiago	111	Schweizerisch-Deutsche Schule Bangkok
67	DS St. Thomas Morus, Santiago	112	DS der Borromäerinnen Alexandria
68	Deutscher Schulverband Valparaíso	113	DS der Borromäerinnen Kairo
69	Colegio Humboldt San José	114	Deutsche Evangelische Oberschule Kairo
70	DS Guayaquil	115	DS Teheran
71	DS Quito	116	Iranisch-Deutsche Schule Teheran
72	DS San Salvador	117	DS Addis Abeba
73	DS Guatemala	118	Lycée Ibn. Toumert Boufarik/Algerien
74	Institute INEM Kolumbien	119	Lycée Bebanzin Porto Novo, Algerien
75	DS Barranquilla	120	Verschiedene Regierungsschulen in Abidjan
76	DS Bogota	121	Lycée Leon MBA Libreville/Gabun
77	DS Cali	122	Reg.-Schulen an verschiedenen Orten in Kamerun
78	DS Medellin	123	Michael-Grzimek-Schule Nairobi
79	DS Mexico	124	DS Tripolis
80	DS Puebla	125	Verschiedene Reg.-Schulen in Tananarive
81	DS Managua	126	Reg.-Schule in Niamey
82	Deutsche Goethe-Schule Asunción	127	DS Lagos
83	Vereinsschule der Kolonie Menno/Loma Plata, Paraguay	128	Verschiedene Reg.-Schulen in Obervolta
84	Zentralschule der Kolonie Fernheim/Paraguay	129	Verschiedene Reg.-Schulen in Senegal
85	Zentralschule Neuland/Paraguay	130	DS Hermannsburg
86	Bildungsprojekt am peruanischen Unterrichtsministerium	131	DS Johannesburg
87	DS Max Uhle Arequipa/Peru	132	DS Kapstadt
88	Colegio Beata Imelda Chosica/Peru	133	DS Pretoria
89	Colegio Santa Ursula Lima	134	Michaelis-Schule Vryheid
90	DS Lima	135	Reg. Schule in Bangui/ZAR
91	DS Montevideo	136	Privatschule Karibib
92	DS Washington	137	Deutsche Höhere Privatschule Windhoek
93	Univ. New York	138	Reg.-Schulen an verschiedenen Orten in Togo
94	Colegio Humboldt Caracas	139	Reg.-Schulen an verschiedenen Orten in Uganda
95	Amani-Oberrealschule Kabul	140	DS Kampala/Uganda
96	DS Kabul	141	Australien - Neuseeland: Vier Regional-Fachberater
97	Deutsch-Schweizerische Schule Hongkong,	142	Europäische Schulen in
98	DS Bombay		Brüssel – MoI – Karlsruhe – Varese –
99	DS New Delhi		Luxemburg – Bergen
100	DS Djarkata		(Die Numerierung erfolgte durch die ZfA)
101	DS Bagdad		

Vorbereitungslehrgänge der ZfA

Vorbereitungslehrgang für künftige Deutschlehrer an Auslandsschulen in spanischsprachigen Ländern an der Deutschen Schule Valencia/Spanien (4 Wochen)

Lehrgangsprogramm im Überblick
Auslandsschulwesen allgemein
 – Zielsetzung und Problematik

- Auftrag und Arbeit des Auslandsschul-ausschusses der KMK
- Strukturen deutscher Auslandsschulen

Die Deutsche Schule Valencia

- Die Wirklichkeit einer Auslandsschule
- Geographischer, historischer und kultu-reller Hintergrund der Stadt Valencia

Informationen für künftige Auslandslehrer

- Mechanismus und Problematik der Lehrervermittlung
- Finanzielle Betreuung der Auslandslehrer
- Versorgung der Auslandsschulen mit Lehrmitteln
- Rollenverständnis des Auslandslehrers
- Mögliche Konfliktsituationen für Auslandslehrer

Das Fach „Deutsch als Fremdsprache“

- Didaktik und Methodik
- Leistungsmessung im fremdsprachlichen Deutschunterricht

Unterricht mit den Lehrwerken „Komm-Bitte“ und „Vorwärts“

- Demonstration der Unterrichtswerke mit Erarbeitung ihres didaktischen und methodischen Aufbaus
- Hospitationen im „Deutsch-als-Fremdsprache“-Unterricht
- Auswertung der Hospitationen
- Vorbereitung von Unterrichtsversuchen in Gruppenarbeit
- Unterrichtsversuche aller Lehrgangsteilnehmer
- Auswertung der Lehrversuche durch Analyse und Kritik

Textarbeit im Deutschunterricht der Sekundarstufe

- Auswahl und Bearbeitung von Texten
- Vorbereitung von Unterrichtsversuchen mit Texten und im Anschluß an Texte (Unterrichtsreihen)
- Unterrichtsversuche der Lehrgangsteilnehmer
- Auswertung der Lehrversuche

Deutschsprachiger Fachunterricht

- Fachvorbereitender Unterricht für fremdsprachige Schüler
- Hospitation (1 Stunde): deutschsprachiger Fachunterricht

Deutschlandkunde

- Einführung in die Problematik der Landeskunde der deutschsprachigen Länder
- Vorstellung von Unterrichtsmitteln
- Bearbeitung von Sachtexten zur Deutschlandkunde

- Vorbereitung von Unterrichtsversuchen mit deutschlandkundlichem Akzent
- Unterrichtsversuche der Teilnehmer (in Unterrichtsreihen)
- Auswertung der Lehrerversuche

Sprachdiplom der KMK

- Zielsetzung und Bedeutung des Deutschen Sprachdiploms der KMK
- Form und Verlauf der mündlichen Prüfung (Video-Aufzeichnungen)

Lichtbildvorträge

- Schul- und Freizeitalltag in zwei spanischen Auslandsschulorten
- Vorstellung der Auslandsschulen in Spanien und Südamerika
- Alltagserfahrungen eines Lehrers in Südamerika

Vorbereitungslehrgang für künftige Deutschlehrer an Auslandsschulen in der Theodor-Heuss-Akademie, Gummersbach (2 Wochen)

Lehrgangsprogramm im Überblick

Auslandsschulwesen allgemein

- Zielsetzung und Problematik
- Auftrag und Arbeit des Auslandsschulausschusses der KMK
- Modell-Typen der Auslandsschulen

Informationen für künftige Auslandslehrer

- Mechanismus und Problematik der Lehrervermittlung
- Finanzielle Betreuung der Auslandslehrer
- Versorgung der Auslandsschulen mit Lehrmitteln
- Rollenverständnis des Auslandslehrers
- Mögliche Konfliktsituationen für Auslandslehrer
- Einführung in die Bedienung von audiovisuellen Geräten

Das Fach „Deutsch als Fremdsprache“

- Didaktik und Methodik
- Betrachtungsweisen der Grammatik
- Leistungsmessung im fremdsprachlichen Deutschunterricht

Unterrichtswerke für „Deutsch als Fremdsprache“

Vorwärts:

- Überblick über das Lehrwerk
- Das Unterrichtswerk am Beispiel einer Lektion
- Erfahrungen mit dem Lehrwerk
- Video-Aufzeichnungen des unterrichtlichen Einsatzes
- Vorbereitung von Unterrichtseinheiten in Gruppenarbeit

Komm-Bitte:

- Überblick über das Lehrwerk
- Video-Unterrichtsaufzeichnungen

Yao lernt Deutsch:

- Überblick über das Lehrwerk

Textarbeit im Deutschunterricht der Sekundarstufe

- Auswahl und Bearbeitung von Texten
- Gruppenarbeit mit Texten
- Vorstellung der Arbeitsergebnisse

Sprachdiplom der KMK

- Zielsetzung und Bedeutung des Deutschen Sprachdiploms der KMK
- Form und Verlauf der mündlichen Prüfung (Video-Aufzeichnungen)

Deutschsprachiger Fachunterricht

- Fachvorbereitender Unterricht für fremdsprachige Schüler
- Aufgabe und Möglichkeiten des Musikunterrichts

Deutschlandkunde

- Einführung in die Problematik der Landeskunde der deutschsprachigen Länder
- Vorstellung von Unterrichtsmitteln
- Bearbeitung von Sachtexten zur Deutschlandkunde
- Vorstellung der Ergebnisse der Gruppenarbeit

Lichtbildvorträge

- Alltagserfahrungen eines Lehrers in Südamerika
- Schul- und Freizeitalltag in zwei spanischen Auslandsschulorten

Informationslehrgang für künftige Auslandslehrer (nat.-wiss. und musische Fächer) in der Theodor-Heuss-Akademie, Gummersbach (1 Woche)

Lehrgangsprogramm im Überblick

Auslandsschulwesen allgemein

- Zielsetzung und Problematik
- Auftrag und Arbeit des Auslandsschulausschusses der KMK

Auslandsschulen

- Modell-Typen der Auslandsschulen
- Realisierung der Modellvorstellungen in einer Region

Sonstige Information

- Mechanismus und Problematik der Lehrervermittlung
- Die finanzielle Betreuung der Auslandslehrer
- Versorgung der Auslandsschulen mit Lehrmitteln
- Rollenverständnis des Auslandslehrers
- Denkbare Konflikte für den Auslandslehrer

Fach „Deutsch als Fremdsprache“

- Deutsch „als Muttersprache“ oder „als Fremdsprache“
- Überblick über die Methodik des Unterrichtswerks VORWÄRTS
- Analyse von Video-Aufzeichnungen über den unterrichtlichen Einsatz des Lehrwerks

Deutschsprachiger Fachunterricht

- Die Fremdsprache Deutsch als Unterrichtssprache in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern
- Auswahl und Bearbeitung von Fachtexten sowie Erstellung von Merktexen für fremdsprachige Schüler
- Aufgabe und Möglichkeiten des Musikunterrichts

Deutschlandkunde

- Die Problematik der Landeskunde der deutschsprachigen Länder
- Vorstellung von Unterrichtsmitteln/Übungen

Lichtbildvorträge

- Alltagserfahrungen eines Lehrers in Südamerika
- Schul- und Freizeitalltag an zwei spanischen Auslandsschulorten

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

BEITRITTSERKLÄRUNG

(bitte nur mit Schreibmaschine oder in Blockschrift ausfüllen)

Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum **Verband deutscher Lehrer im Ausland** ab 1. Januar 19..... (nur volle Kalenderjahre)

Ich bin

- | | |
|--|-----------------|
| ☐ Auslandslehrer | Beitrag 80,— DM |
| ☐ Inlandslehrer, Pensionär | Beitrag 40,— DM |
| ☐ Student, Ortskraft,
Empfänger von Versorgungsbezügen | Beitrag 20,— DM |

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Name: **Vorname:**

Berufsbezeichnung:

Tag der Geburt: **Geburtsort:**

Heimatanschrift (Inland):

Auslandsanschrift:

Frühere Auslandstätigkeit (wann und wo):

Dienstantritt im Ausland:

....., den 19.....

.....
(Unterschrift)

Wir möchten Sie dringend bitten, uns die umseitige Erklärung über die Beitragsabbuchung von Ihrem Konto (für Sie kostenfrei) auszufüllen und zu unterschreiben. Falls Sie am Abbuchungsverfahren nicht teilnehmen wollen, so erteilen Sie Ihrer Bank einen Dauerauftrag zum 1. 1. eines jeden Jahres über den für Sie zutreffenden Beitragssatz.

Unsere Konten: Postscheckkonto München, Konto Nr. 1772 88-805;
Dresdner Bank Bonn, Konto Nr. 2 246 272 (BLZ 370 800 40)

An den Verband deutscher Lehrer im Ausland — Vorstand —
Geschäftsführer: Ernst BEYER, Dorfhalde 26, 7890 Waldshut

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

ABBUCHUNGSERMÄCHTIGUNG

Ich bin damit einverstanden, daß der von mir zu entrichtende Jahresbeitrag für den **Verband deutscher Lehrer im Ausland** in der jeweils für das betreffende Kalenderjahr für mich geltenden Höhe durch Abbuchung im Einziehungsverfahren von meinem

Postscheckkonto:
(Ort, Kontonummer)

Bankkonto / Sparkassenkonto:
.....
(Name der Bank / Sparkasse, Ort, Kontonummer)

Bankleitzahl: beglichen wird.

Das zutreffende Konto lautet auf den Namen und die Anschrift:

.....
.....
(Name und genaue Anschrift des Kontoinhabers)

Diese Erklärung hat so lange Gültigkeit, bis ich sie dem Verband deutscher Lehrer im Ausland (Schatzmeister) zum Ende eines Kalenderjahres, mindestens 3 Monate vor Ende des betreffenden Jahres, schriftlich widerrufe.

....., den 19.....
.....
(Unterschrift)

ANSCHRIFTENÄNDERUNG

Hiermit teile ich dem **Verband deutscher Lehrer im Ausland** mit, daß ich umgezogen bin bzw. umziehen werde (innerhalb des Inlands, vom Inland zum Ausland, vom Ausland zum Inland).

Name: **Vorname:**

Bisherige Anschrift:

Neue Anschrift ab:

.....
.....

....., den 19.....
.....
(Unterschrift)

An den Verband deutscher Lehrer im Ausland — Vorstand —
Geschäftsführer: Ernst BEYER, Dorfhalde 26, 7890 Waldshut

Inhalt

DISKUSSION

Horst KLITZING, Kurzbericht zur Enquête-Kommission	3
Herbert SCHERER, Enquête-Bericht — persönlich und direkt	4
Hilmar KORMANN, Rückwandererinder ohne Chance — wie stellt sich die Situation in Thessaloniki dar?	7

INTERVIEW

VdLiA mit den Herren REISSERT und STAWITZ, Auslandslehrer — Lehrer — oder was	8
---	---

BERICHT

FUHRMANN — SANDER — SCHULTE, Tätigkeitsbericht 1975	15
Klaas SCHULTE, Flash cards zum „Komm-Bitte“ Grund- und Aufbaukurs	25

VERBAND

Manfred SAUER, Zur Hauptversammlung in Wiesbaden	27
Gotthard HÖNIG, Hauptversammlung 1977 — der Tagungsort	28
Edmund KOHN, Gedanken zur Neugliederung des Verbandes	31

MITGLIEDER

Ehrungen und Glückwünsche	36
Anschriften	36

INFORMATION

Manfred SAUER, Gleichstellung oder Angleichung?	38
Zur Steuerproblematik	40



Mitteilungen Meinungen Materialien

3. Jahrgang

Wichtig! Hauptversammlung des VdLiA vom 3.-5. August 1977 in Wiesbaden

Betr.: Auslandsschutzbrief

Der ADAC weist auf eine Anfrage des VdLiA erneut darauf hin, daß den vermittelten Lehrkräften Auslandsschutzbriefe für die Urlaubsreisen weiterhin ausgestellt werden. Die Leistungen können aber nur innerhalb des Geltungsbereiches gewährt werden (z.B. nicht für Amerika). Für Reisen in der Bundesrepublik Deutschland kann ein Inlandsschutzbrief ausgestellt werden.

Auslandslehrer sind in die Interessentengruppe B/2 des ADAC eingestuft und zahlen als Mitgliedsbeitrag DM 24,- pro Jahr.

Hinweis:

Der Auslandskurier, Ausgabe August 1976, bringt eine Reihe Aufsätze zum Thema Auslandsschulen, die empfohlen seien: H. Arnold (Aus. Amt), R. Rodenstock (Arbeitsring Ausland, Freundeskreis dt. Auslandsschulen), B. Becker (ZfA), H. Scherrer (VdLiA), H. Werner (KMK), H. Meffert (Dt. Schule Th. Morus, Santiago), G. Mergl (Dt. Schule Athen) sind die Verfasser: ein Panorama also.

IMPRESSUM

MITTEILUNGEN, MEINUNGEN, MATERIALIEN
DES VERBANDES DEUTSCHER LEHRER IM
AUSLAND

Herausgeber:

Verband deutscher Lehrer im Ausland.

Schriftleitung:

Ingrid Bosert, Großer Kamp 31, 2300 Kiel 14,
Ruf 04 31 / 78 39 21

Haftung:

Für unverlangt eingesandte Manuskripte und
Besprechungsexemplare kann keine Haftung
übernommen werden. Rücksendung erfolgt nur,
wenn Porto beiliegt.

Verantwortlichkeit:

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht
in jedem Fall die Meinung des Vorstandes wieder.

Rechtswahrung:

Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdruckes, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, bleiben vorbehalten.

Erscheinungsweise:

Die MITTEILUNGEN, MEINUNGEN, MATERIALIEN
erscheinen vierteljährlich (im Februar,
Mai, August und November).

Redaktionsschluß:

15. Januar, 15. April, 15. Juni, 15. Oktober.

Verlag und Anzeigenverwaltung:

Hermann Schroedel Verlag KG,
Zeißstraße 10, 3000 Hannover 81
Ruf 05 11 / 83 88-1, Telex 9 23 527.

Verantwortlich für den Anzeigenteil:

Karl Heinz Müller, Zeißstr. 10, 3000 Hannover 81.

Druck:

Konkordia GmbH für Druck und Verlag,
Eisenbahnstraße 31-33, 7580 Bühl/Baden,
Ruf 0 72 23 / 2 32 01-5, Telex 7 8 733

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Hannover.

Bezugsbedingungen:

Für Mitglieder des VdLiA sind Bezugspreis und
Versandkosten im Mitgliedsbeitrag enthalten.
Für Nichtmitglieder beträgt der Bezugspreis für
das Jahresabonnement DM 18,—. Preis des
Einzelheftes DM 5,—, jeweils zuzüglich Post-
gebühren und Mehrwertsteuer.

Horst KLITZING

Kurzbericht zur Enquête-Kommission

Deutscher Bundestag

7. Wahlperiode

Drucksache 7/5119

05. 05. 76

Sachgebiet 22

Antrag

der Fraktionen der SPD, CDU/CSU, FDP

betr. Empfehlungen der Enquête-Kommission „Auswärtige Kulturpolitik“

Der Bundestag wolle beschließen:

Der Deutsche Bundestag hat den Bericht der Enquête-Kommission „Auswärtige Kulturpolitik“ vom 30. September 1975 (Drucksache 7/4121) und die darin ausgesprochenen Empfehlungen mit Zustimmung zur Kenntnis genommen. Der Deutsche Bundestag sieht in dem Bericht der Enquête-Kommission „Auswärtige Kulturpolitik“ eine Zusammenfassung aller wichtigen Probleme der auswärtigen Kulturpolitik und darüber hinaus eine wertvolle Grundlage für Entscheidungen und Maßnahmen zur Planung und Gestaltung in der kulturellen Außenpolitik.

Der Deutsche Bundestag hat in seinen Entschlüssen über die Einsetzung einer Enquête-Kommission „Auswärtige Kulturpolitik“ vom 18. März 1970 (Drucksache VI/57) und vom 22. März 1973 (Drucksache 7/215) bereits betont, daß die kulturelle Repräsentanz der Bundesrepublik im Ausland die Bildungshilfe und die Förderung des internationalen Wissenschaftsaustausches im Zusammenhang gesehen werden müssen. Mit diesen Entschlüssen hat der Deutsche Bundestag gleichzeitig zum Ausdruck gebracht, daß er der kulturellen Außenpolitik und der Arbeit der in diesem Bereich tätigen Behörden des Bundes, der Länder, der Gemeinden und der Mittlerorganisationen große Bedeutung beimißt. Aufgaben, Ausgaben, Methoden und Instrumente der kulturellen Außenpolitik müssen besser als bisher aufeinander zugeordnet werden. Die Planungs-, Informations- und Koordinierungsverfahren müssen entsprechend verbessert und die begrenzten finanziellen Mittel wirksamer eingesetzt werden.

Der Deutsche Bundestag fordert die Bundesregierung daher auf, bis zum 15. März 1977 einen Schriftlichen Bericht über den Stand der auswärtigen Kulturpolitik vorzulegen, der auch Angaben darüber enthält,

1. welche Empfehlungen der Kommission, insbesondere diejenigen, die in die politische Verantwortlichkeit der Bundesregierung fallen, bereits verwirklicht worden sind,
2. in welcher Weise die Empfehlungen der Kommission, die in die politische Verantwortlichkeit der Bundesregierung fallen, mittelfristig realisiert werden sollen?

Bonn, den 5. Mai 1976

Wehner und Fraktion

Carstens, Stücklen und Fraktion

Mischnick und Fraktion

Am 15. Juli 1976 habe ich Herrn Hindrichs, Sekretär der Enquête-Kommission, in Bonn aufgesucht. Zum Stand des Berichts der Kommission berichtete Herr Hindrichs, daß die Kommission mit Abgabe des Berichtes ihre eigentliche Aufgabe erfüllt habe und in Zukunft nicht mehr zusammenzutreten werde. Sie werde sich mit Ende der Legislaturperiode auflösen.

Der Bericht selber ist im Bundestag am 5. 5. 1976 gemäß Antrag aller Fraktionen beraten worden.

Auf zwei Dinge sollten wir dabei unser Augenmerk richten:

1. Bis zum 15. 3. 1977 soll die Bundesregierung einen Bericht darüber vorlegen,

welche Schritte bis dahin auf der Basis des Enquête-Berichtes unternommen worden sind und was langfristig noch geschehen soll.

2. Nach Meinung von Herrn Hindrichs wird der Unterausschuß „Auswärtige Kulturpolitik“ im Rahmen des Auswärtigen Ausschusses sicher zustande kommen, so wie ihn der Enquête-Bericht empfiehlt. (S. 84 Punkt 500). Wer ihm angehören wird, ist naturgemäß noch unklar. U.U. werden Herr Lattmann und Dr. Gölter dem Unterausschuß angehören.

Wir werden mit Herrn Hindrichs weiter Kontakt halten.

H. SCHERER

Enquêtebericht — persönlich und direkt

Wesentliche Ansätze für das Auslandsschulwesen

Einen interessanten Einblick in die Problematik der Auslandsschule liefert uns die Zeitschrift für Kulturaustausch, die sich in Heft 1/1976 mit dem Bericht der Enquêtekommission Auswärtige Kulturpolitik befaßt. Sind im Kommissionsbericht alle Probleme des Auslandsschulwesens auf einen gemeinsamen und verbindlichen Nenner gebracht, um eine Verabschiedung zu gewährleisten, so liefern die persönlichen Äußerungen einzelner Kommissionsmitglieder nicht nur einen Einblick in die unterschiedlichen Auffassungen, sie packen die einzelnen Probleme auch viel schärfer und konkreter an. Ich beschränke mich hier auf die Probleme der Auslandsschule.

1. Bestand

Vom Umfang unserer Auslandsschularbeit her kann man sich dem Urteil von Rehs anschließen: „Die letzten Jahre haben, alles in allem, nicht eben viel Ermutigendes, aber manch Entmutigendes gebracht. Die Gründlichkeit der Nabelschau hat nicht wenig Energien gekostet. Sie gingen dem Vaterland vorübergehend von der Mitgift ab.“ (S. 4). Auch Georg GÖLTER, selbst Mitglied der Kommission, kommt zu dem Schluß, daß der Rückgang der

kulturellen Leistungsfähigkeit unbestreitbar und eine so gravierende Reduzierung der kulturellen Außenpolitik im Interesse unserer eigenen Zukunft unverantwortbar sei (s. 19). Sicher ist dies in erster Linie quantitativ gesehen, gerade auf dem Sektor des Auslandsschulwesens ist eine quantitative Reduzierung durch qualitative Anhebung auszugleichen. Erfolgsversprechende Ansätze liegen vor (Arbeit mit begabteren Schülern, bessere Didaktik und Methodik im Unterricht usw.), es ist aber leicht nachzuweisen, daß die Umstrukturierung im Sinne qualitativer Verbesserung den Rückzug aus manchen Bereichen noch nicht aufwiegt.

Es macht sich ferner erschreckend bemerkbar, daß über den Umfang des Rückzugs kaum ein klares Bild zu gewinnen ist, da die Verwirklichung der Lösung von mehr Demokratie in den Führungsspitzen hängen bleibt. So ist im Augenblick über den Stand der Umstrukturierung kein klares Bild zu gewinnen, die Zentralstelle sieht sich anscheinend nicht imstande, einen Schulentwicklungsplan zu veröffentlichen, da angeblich auf pragmatischem Wege Einigungen mit den Einzelschulen angestrebt werden. So wird das Ziel erst erkennbar sein, wenn es bereits erreicht ist.

2. Ziel der Auslandsschulpolitik

Im klaren muß man sich sein, daß die Ziele der Mitglieder der Kommission in bezug auf das Auslandsschulwesen nur noch wenig gemein haben mit jener traditionellen Einteilung im Experten-, Begegnungs- und Sprachgruppenschulen. Sie sind aber wohl auch nicht identisch mit dem, was Auswärtiges Amt und gezwungenermaßen die Zentralstelle vorsehen. Sie sind wohl am ehesten mit dem zu vereinbaren, was ONNEN einst in seiner Reformbegeisterung erstrebt hat, was ihn aber in manchen Gegensatz zu just dieser Kommission gebracht hat.

Unterrichtsprogramme stärker auf die Bedürfnisse der Gastländer auszurichten, Träger von Innovationen zu werden, dem Anspruch auf soziale Öffnung zu begegnen (FROESE, S. 38), das ist moderne Schulpolitik, wie sie sich uns vor allem in den Entwicklungsländern aufgedrängt hat. Es gibt keinen Zweifel, daß diese Grundzüge heute von der Zentralstelle gefördert werden. Aber die finanziellen Möglichkeiten enden eben dort, wo Bedürfnissen der Gastländer wirklich gedient wäre. Ich denke hier vor allem an berufsbezogene Zweige, die kostspieliger ausgestattet werden müssen als allgemeinbildende. Gerade darüber liegen aber die konkretesten Äußerungen eines Kommissionsmitglieds vor: Rüdiger ALTMANN, Stellvertretender Geschäftsführer des Deutschen Industrie- und Handelstages und Kommissionsmitglied, fordert mit Nachdruck die Einbeziehung der technischen Berufserziehung in das Bildungswesens (S. 23) und sieht in technischen Zweigen die Bedeutung der Schule für die Entwicklungsländer. So ist es erfreulich, daß erste Versuche durch die Zentralstelle sinnvoll gefördert werden, gleichzeitig aber hört man Klagen über die hohen Kosten, die eigentlich schon den Verdacht erwecken, als solle eine weitere Ausdehnung nach Möglichkeit unterbunden werden. Dies wäre höchst bedauerlich, da die Auslandsschule auf diesem Gebiet zugleich ein interessantes Experimentierfeld für das innerdeutsche Schulwesen darstellen könnte, wo mit weitaus höheren Kosten experimentiert werden müßte.

3. Koordination

Die auswärtige Kulturpolitik deckt über ihre Mittlerorganisationen fast alles ab, was im Bereich der Kulturvermittlung und

der Bildungshilfe heute zu bieten ist. Leider arbeitet sie noch nach dem Muster der alten Fakultäten der Universität, d. h. interdisziplinäre Aktionen sind kaum zu bewältigen, weil die Zusammenarbeit zwischen den Mittlerorganisationen nicht klappt, wobei es vielleicht weniger am guten Willen als an der Fähigkeit zur Zusammenarbeit fehlt. Es ist ja schon schwer, in einem kleinen Land am Sitz einer Botschaft eine Zusammenkunft und Aussprache der dort beschäftigten deutschen Institutionen zu bewerkstelligen.

Mit Recht beziehen sich deshalb auch die meisten Äußerungen der Kommissionsmitglieder auf die Koordination im Bereich der auswärtigen Kulturpolitik. Wer eine bessere Koordination nicht will, dem müsse, nach GOLTER (S. 20), der Vorwurf gemacht werden, daß es ihm in erster Linie darum gehe, seinen Hof und seinen Arbeitsbereich zu verteidigen. Auch KERN sieht im Rat der Alten in den Mittlerorganisationen und in der Bürokratie des Auswärtigen Amtes hemmende Kräfte für eine koordinierte Zusammenarbeit. Da er die Mittlerorganisationen für nicht in der Lage hält, eine funktionale und arbeits-teilige Koordination zu schaffen, müsse das Auswärtige Amt dies übernehmen (S. 27), eine Forderung, die übrigens von den beiden Kritikern des Enquêteberichts im selben Heft ebenfalls erhoben wird (EYCK, S. 44 – SPLETT, S. 50).

Im Bereich der Auslandsschulen muß hier vor allem die Zusammenarbeit mit der Entwicklungshilfe und mit dem Goetheinstitut angesprochen werden. Leider wird noch immer der Eindruck vermittelt, als ob Auslandsschule und Entwicklungsdienst auf zwei miteinander unvereinbaren sozialen Ebenen arbeiteten und eine Zusammenarbeit nicht in Frage käme. In den Entwicklungsländern wäre aber die Zusammenarbeit gerade bei den Projekten der berufsbezogenen Schulzweige in Verbindung mit der sozialen Öffnung außerordentlich wichtig. Auch die Goetheinstitute sollten sich nicht nur der deutschen Auslandslehrer als willkommener Hilfskräfte im Sprachunterricht bedienen, sondern eine positivere Stellung den Auslandsschulen gegenüber einnehmen. Zusammenarbeit bei der Planung des Auslandseinsatzes könnte manche Doppelbesetzung verhindern und den Einsatz von Deutschlehrern wirkungsvoller gestalten.

4. Funktion des Auslandslehrers

Die Auslandslehrer sollten sich doch selbstkritisch mit der Aussage beschäftigen, die Georg GOLTER macht (S. 20): „Die Lehrer, die wir in gewiß nicht kleiner Zahl bei gewiß nicht bescheidenen Gehältern ins Ausland entsenden, verstehen sich in aller Regel als Lehrer und sonst nichts. Dies muß der Vergangenheit angehören; Lehrer, die ins Ausland entsendet werden, müssen sich verpflichten, in einem zumutbaren Umfang für kulturelle Aktivitäten zur Verfügung zu stehen. Daß ein Leiter eines Goetheinstitutes ein gewiß umfangreiches Kollegium mit der Bitte anschreibt, bei der Bewältigung vorhandener Engpässe durch Vorträge und Sprachkurse zu helfen und dabei ohne jede Resonanz bleibt, muß der Vergangenheit angehören.“ Eine erfreulich klare Stellungnahme, die, wenn sie von allen Mittlerorganisationen beachtet würde, erhebliche Kräfte in der auswärtigen Kulturpolitik freisetzen würde.

Aber auch hier liegt die Ursache nicht einfach beim einzelnen Auslandslehrer oder bei einem Kollegium. Es ist eine Frage der Auslese. Noch immer bleibt die Entscheidung der Lehrer weitgehend dem Zufall und der Selbstdarstellung der einzelnen Lehrkraft überlassen. Der gezielte Einsatz von besonders kulturbefähigten Lehrern, von denen man weiß, daß sie auch außerhalb der Schule im Sinne des kulturellen Austausches tätig sind, scheitert nach wie vor oft an bürokratischer Sturheit. Ein Bewerber für das Ausland sollte nicht nach seiner notenmäßigen Beurteilung, sondern nach seinen bewiesenen kulturellen Qualifikationen und seinem wirklichen Interesse für kulturelle Arbeit ausgewählt werden. Dies ist nur von seinem bisherigen Arbeitsplatz aus zu beurteilen.

Eine weitere Schwäche unserer kulturellen Arbeit im Ausland liegt bei den diplomatischen Vertretungen, die die vorhandenen Kräfte zu wenig ansprechen und miteinander ins Gespräch bringen. Dies ist beispielsweise kaum zu erreichen mit einem Kulturattaché, dessen Interesse mehr dem Zoll als der Kultur gilt und der obendrein nichts von Kultur versteht, der aber auch diesen Posten einmal durchlaufen muß oder dorthin abgeschoben wird.

5. Ausländerkinder in Deutschland

Auch hier wird Klage geführt, daß die Lehrer für den Unterricht für ausländische Schulkinder in der Bundesrepublik besser vorbereitet werden müßten (RAFFERT, S. 34). So erheblich wäre der Aufwand gar nicht, wenn alle zurückkehrenden Auslandslehrer sinnvoll in der Betreuung von Ausländerkindern eingesetzt würden; Erfahrungen bringen sie von der deutschen Auslandsschule mit. Leider geschieht hier immer wieder Unverständliches. Sowohl die Auslese für den Auslandsschuldienst als auch die sinnvolle Eingliederung des Auslandslehrers nach der Rückkehr unter Berücksichtigung der Erfahrungen, die er gesammelt hat, zeigen, wie wenig organisiert, ja wie unverständlich die Probleme der auswärtigen Kulturpolitik heute noch sind.

6. Tourismus als Element des Kulturaustauschs

Wer die oft hohen Aufwendungen für einzelne Auslandsschulen mit dem geringen Effekt vergleicht und andererseits feststellen muß, wie ohne offizielle deutsche Kulturpolitik im ganzen norditalienischen Küstengebiet eine unvorstellbare Expansion der deutschen Sprache bis in die einfachsten Bevölkerungsgruppen hinein erfolgt, der könnte zu dem Schluß kommen, daß dort, wo ein echtes Bedürfnis zur Erlernung der deutschen Sprache besteht, größere Aufwendungen nicht nötig sind. Es besteht jedoch auch hier eine Wechselwirkung. Wenn auf der einen Seite Deutsch gelernt wird, um an den wirtschaftlichen Folgen des Tourismus teilzuhaben, so muß andererseits in anderen Teilen der Welt Deutsch vermittelt werden, um unserer Wirtschaft den Einstieg zu ermöglichen. Es kann sicher für viele Länder stehen, was A. Weilbauer in seinem Buch „Die Deutschen in Ekuador“ feststellt, daß es nämlich zur Gewährleistung eines reibungslosen wirtschaftlichen Austauschs zwischen Deutschland und Ekuador an den geeigneten zweisprachigen Kräften fehle. Nur eine langfristig angelegte Kulturpolitik wird in der Lage sein, wirklich als dritte Säule das Gebäude unserer gesamten auswärtigen Beziehungen mitzutragen.

Der Enquêtebericht berücksichtigt den Tourismus überhaupt nicht (SPLETT, S. 49). Gerade diesem kommt aber wohl eine

überdimensionale Bedeutung bei, weil er die repräsentativste Darstellung dessen bringt, was wir an Gesittung, Kultur und Zivilisation der Welt zu bieten haben. Für den Italiener sind eben nicht jene wenigen kulturellen und kostspieligen Glanzvorstellungen maßgeblich, sondern die Karawanen von Millionen Deutscher, die sich jährlich durch ihr Land wälzen und sich hauptsächlich über ihre Strände ergießen. Und leider macht sich dort eine neue Form des Wilhelminismus breit: Wohlstandsrepräsentation und Anspruchsdenken.

Wer nicht will, daß die offizielle auswärtige Kulturpolitik mit einer relativ immer geringeren Ausstattung versandet im Meer der touristischen Repräsentanz, der muß zu der Einsicht kommen, daß auswärtige Kulturpolitik eben in erster Linie Bildungspolitik bei uns zuhause ist. Innerhalb einer solchen Politik müßte der zurückgekehrte deutsche Auslandslehrer eine besondere Rolle spielen: als Mittler, als Mahner und Erzieher. Auch dies sollte zu den Grundkenntnissen derjenigen gehören, die auswärtige Kulturpolitik planen und gelegentlich verplanen.

Hilmar KORMANN

Rückwandererkinder ohne Chance — wie stellt sich die Situation in Thessaloniki dar?

Zu dem Aufsatz des Kollegen K. STOLZENBERG in Heft 3/76 erreichte uns folgender Brief des Direktors der deutschen Schule in Thessaloniki.

Ihrer Anregung folgend, will ich die Situation der zurückkehrenden Gastarbeiterkinder skizzieren, wie sie sich in Thessaloniki darstellt. Daß solche Kinder besonders gern in die Deutsche Schule eintreten möchten, ist naheliegend. Da wir für Griechen nur eine Gymnasialabteilung haben, (ab Kl. 7), bleibt der Zustrom begrenzt; nur wenige solche Schüler kommen von innerdeutschen Gymnasien.

Sichtlich ist es nicht die Politik der griechischen Regierung, die Rückwanderung dezidiert zu fördern. Immerhin sind jetzt erste Versuchsschulen eingerichtet, in denen Deutsch als moderne Fremdsprache (Wahlpflichtfach) betrieben werden kann. Vor allem aber gewährt man den Rückwanderern eine ausgedehnte Probezeit in den Hauptfächern. Im ersten Jahr nach der Rückkehr bleibt Neu- und Altgriechisch unbewertet, in Mathematik wird man mit „mangelhaft“ noch versetzt. Im zweiten Jahr genügt „mangelhaft“ in Neu- und Altgriechisch noch zur Versetzung. Damit sind die Bestimmungen hier in der Weise flexibel, wie es Kollege STOLZENBERG mit Recht auch für die Türkei

wünscht. Bei dem ausgeprägten System von Paukstudios in Griechenland ist zudem an Nachhilfemöglichkeiten für alle Fächer kein Mangel.

Daß sich in der ungleich größeren Hauptstadt des Landes, also in Athen, das Problem gravierender darstellt, ist vielfach von den dortigen Kollegen zu hören. Daher ist einer dortigen Privatinitiative, die eine Schule für Rückwandererkinder und solche aus deutsch-griechischen Ehen gründete, voller Erfolg zu wünschen.

Offen bleibt noch, ob die deutschen Behörden erkennen, wie wichtig es ist, jene Kinder noch weiter zu fördern, die ohnehin schon jahrelang in der Bundesrepublik mit öffentlichen Mitteln bikulturell erzogen wurden (vormittags in einer deutschen Schule, nachmittags mit griechischem Zusatz unterrichtet). Aber auch die griechischen Behörden, die ja den Eintritt ihres Landes in die EG anstreben, fänden in der Förderung solcher Kinder die Möglichkeit, Rückwanderer und Doppelstaatler, bikulturell, also in europäischem Geiste, zu ziehen.

INTERVIEW

VdLiA mit Herrn REISSERT und Herrn STAWITZ

Auslandslehrer — Lehrer — oder was?

Das Interview entstand bei einem Besuch des Kollegen Dr. SAUER in der ZfA.

Die Gesprächspartner dürften allen bekannt sein: RSD Horst REISSERT war 1964 bis 1969 in Bilbao, dann 1969 bis 1974 in Sevilla. In der ZfA beschäftigt er sich vorwiegend mit der Lehrervorbereitung.

RSD Richard STAWITZ, 1953-56 in La Paz, in Lima von 1961 bis 1968, einer der „alten“ Mitarbeiter der ZfA, ebenfalls mit der Lehrervorbereitung beschäftigt und Referent für Lateinamerika.

VdLiA: Herr STAWITZ, Herr REISSERT, sie sind in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen zuständig für die Vermittlung, bzw. für die Vorbereitung der zukünftigen Auslandslehrer. Welche Maßnahmen von seiten der Zentralstelle sind getroffen und werden noch getroffen zu eben dieser Vorbereitung?

Reisert: Seit etwa 2 Jahren führt die Zentralstelle differenziert 3 verschiedene Arten von Vorbereitungslehrgängen durch, die auch zugleich Informationslehrgänge sind. An der Deutschen Schule Valencia 4wöchige Lehrgänge für künftige Deutschlehrer an Auslandsschulen in spanischsprachigen Ländern, in der Theodor-Heuss-Akademie in Gummersbach 14tägige Lehrgänge für künftige Deutschlehrer an Auslandsschulen der übrigen Welt und schließlich 1wöchige Lehrgänge, ebenfalls in Gummersbach, für Lehrer mit naturwissenschaftlichen und musischen Fächerverbindungen. Von jedem dieser 3 Arten von Lehrgängen laufen z. Z. pro Jahr zwei. Die Lehrgänge in Valencia haben eine Kapazität von je 30 Teilnehmern, an den übrigen können jeweils bis zu 35 Lehrer teilnehmen. Die Vorbereitungslehrgänge für Deutschlehrer beschäftigen sich zu etwa 75 % mit der Thematik „Deutsch als Fremdsprache“, von der Einführung in die Vorführung, von Videoaufzeichnungen signifikanter Unterrichtssequenzen bis zum Erarbeiten eigener Unterrichtseinheiten, die allerdings in Gummersbach – mangels geeigneter Klassen – nicht durchgeführt werden können. Textarbeit in der Sekundarstufe, die Landeskunde der deutschsprachigen Länder und das deutsche

Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz sind weitere Teilgebiete des Bereichs „Deutsch als Fremdsprache“.

Daneben enthalten die Programme eine Serie von Informationsveranstaltungen, die das Auslandsschulwesen allgemein und die Situation des Auslandslehrers speziell betreffen. Hier werden alle diejenigen Fragen berührt, die die künftigen Auslandslehrer existentiell betreffen. Der Schwerpunkt der 1wöchigen Lehrgänge für Nicht-Deutschlehrer liegt auf dem Bereich der „Fachsprache Deutsch“. Hier versuchen wir, die Einsicht zu vermitteln, daß man im deutschsprachigen Fachunterricht fremdsprachige Kinder nicht so unterrichten kann, wie man es von der heimischen Schule gewöhnt ist.

VdLiA: Wie ich höre, sind die Lehrgänge in Valencia mit Unterrichtspraxis verknüpft?

Reisert: Die Unterrichtspraxis nimmt dort einen sehr breiten Raum ein. Sie beginnt schon am 3. Lehrgangstag und läuft bis zum vorletzten, also über 3 Wochen lang. Die Unterrichtspraxis beginnt mit den Hospitationen in Klassen spanischer Schüler, bei ihren Deutschlehrern. Es gibt auch Unterrichtsdemonstrationen der ZfA-Mentoren und des Regionalfachberaters.

VdLiA: Hat sich das bewährt, jemand kommt und macht mal eine Stunde vor?

Reisert: Ich meine nicht, daß es darum geht, 1 Stunde vorzuführen. Im Hinblick auf die in der 2. Lehrgangswoche beginnenden Unterrichtsversuche der Teilnehmer ist es wichtig, das Gefühl auszuschal-

ten, etwas vormachen zu müssen, eine Art Lehrprobe zu halten. In 3 Arbeitsgruppen mit je 10 Teilnehmern üben wir uns darin, auf der Basis gemeinsamer Vorbereitung Deutschunterricht zu halten, und zwar nur in Klassen mit spanischen Schülern.

VdLiA: Das heißt, sie sind kein Lehrerbildungsinstitut?

Reissert: Das sind wir ganz sicher nicht. Und alle Teilnehmer sollen auch die Gewißheit haben, daß wir kein Lehrerbewertungsinstitut sind.

VdLiA: Das ist wichtig.

Reissert: Die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung, die von der ganzen Gruppe erstellt und getragen wird, ist dann die Grundlage für den Unterrichtsversuch eines Lehrgangsteilnehmers. Dabei ist diese Unterrichtsstunde nicht einmal der wichtigste Teil unserer Aufgabe. In der sich anschließenden Auswertung, in der Analyse, wird nicht etwa das Lehrerverhalten kritisiert. Die Aufmerksamkeit der Arbeitsgruppen richtet sich darauf, was in dieser Stunde gelungen, was schief gelaufen ist. Gründe für beides werden gesucht, Einsichten gewonnen. Und wenn erst einmal erkannt ist, weshalb die Schüler gewisse Fehler gemacht haben, dann weiß man auch, wie sie zu vermeiden wären.

VdLiA: Wie kommt man zu diesen Lehrgängen? Kann man sich melden?

Reissert: Immer wieder wird von Bewerbern der Wunsch geäußert, an einem Vorbereitungslhrgang teilzunehmen. Ich will versuchen darzulegen, inwieweit wir diese berechtigten Wünsche berücksichtigen können. Wir laden zu den Lehrgängen für künftige Deutschlehrer an Auslandsschulen Lehrer ein, die die Fächerverbindung Deutsch und ein Beifach haben. Die Zusammensetzung nach Lehrergattungen erfolgt aufgrund der Erkenntnisse, die wir aus statistischen Erhebungen gewonnen haben. Dem Bedarf angemessen sind jetzt etwa 50 % Gymnasiallehrer, 30 % Grund- und Hauptschullehrer und 15 % Realschullehrer.

VdLiA: Diese Zahlen sind neu und interessant.

Stawitz: Ich darf diese Zahlen erläutern: Wenn wir etwa 20 Jahre zurückgehen und uns den damaligen Stand vor Augen halten, so stellten die Grund- und Haupt-

schullehrer damals etwa 60 bis 70 % der Auslandslehrerschaft. Durch Veränderungen an den Auslandsschulen in den letzten beiden Jahrzehnten hat sich jedoch die Relation zwischen den einzelnen Lehrergruppen stark verändert. Herr Reissert nannte schon die wichtigsten Zahlen. Für den Gymnasialbereich, der 50 % der Auslandslehrer ausmacht, kann bezüglich der Fächerverbindungen noch folgende Aufschlüsselung gegeben werden: Etwa 40 % der Gymnasiallehrer haben das Fach Deutsch als Lehrbefähigung, etwas 15 % das Fach Englisch plus ein Beifach, etwa 18 % Mathematik plus Beifach und etwa 8 % Chemie bzw. Biologie. Kunst und Musik sind je mit 3 % vertreten. Der kleine Rest verteilt sich auf sonstige Fächerverbindungen.

VdLiA: Diese Zahlen sprechen für sich. Herr REISSERT, ist die Zentralstelle nicht überfordert damit, viele Lehrer aller Kategorien vorzubereiten?

Reissert: Ich glaube nicht, daß wir überfordert sind; denn wir bereiten ja nur auf einen begrenzten Sonderbereich hin vor, Deutschunterricht oder deutschsprachiger Fachunterricht für ausländische Kinder. Dabei vergessen wir nie, daß die vorzubereitenden bereits ausgebildete und erfahrene Lehrer sind. Aber noch eine Bemerkung zu der Zusammensetzung der Lehrgänge: Wir wählen die Teilnehmer entsprechend ihren individuellen Vermittlungsmöglichkeiten aus, und diese ergeben sich aus ihrer Fächerverbindung. Die Vermittlungsmöglichkeit steht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Bedarf an den Auslandsschulen. Dieser Bedarf ist Schwankungen und Tendenzen unterworfen, die hier sehr genau registriert werden.

VdLiA: Und die eigentliche Auswahl der Teilnehmer?

Reissert: Etwa 4 Monate vor Beginn eines Lehrganges beginnt in der Bewerberkartei das Suchen nach möglichen Lehrgangsteilnehmern. Ich kann Ihnen versichern, daß wir größte Mühe haben, eine ausreichende Anzahl geeigneter Bewerber in der benötigten Zusammensetzung zu finden. Für die Valencia-Lehrgänge muß es sich zudem noch um Bewerber handeln, die den Wunsch geäußert haben, in ein spanischsprachiges Land vermittelt zu werden.

VdLiA: Es ist also nicht so, daß Sie aus einer langen Liste Lehrer ausscheiden müssen, für die eine Vorbereitung ebenso wichtig wäre?

Reissert: Es ist umgekehrt. Für die Herbst-Lehrgänge 1976 habe ich bisher noch nicht genug geeignete Auslandsschulbewerber in der Kartei finden können.

VdLiA: Herr REISSERT, wie ist das mit denen, die ausbilden? Es gibt in Valencia Kollegen – Vermittelte –, die die Vorbereitung übernehmen?

Reissert: In Valencia ist es folgendermaßen: Dort befindet sich z. Z. ein Mitarbeiter der Zentralstelle, der Autor des Unterrichtswerks „Komm bitte“, Hermann Schuh. In einer der drei Arbeitsgruppen stellt er sein Unterrichtswerk vor, demonstriert den Unterricht und leitet die Vorbereitungen. Er ist bei den Unterrichtsversuchen und Aussprachen dabei und führt die Lehrgangsteilnehmer zu Erkenntnissen, die zu vermitteln sind. Dann sind von der Zentralstelle immer noch weitere Kollegen dort, aber ich möchte vielleicht zunächst noch den Regionalfachberater für Spanien erwähnen, Hans-Jürgen KRAUSE. Er ist an der Deutschen Schule in Barcelona tätig und kommt für die gesamte Dauer des Lehrganges nach Valencia. Er leitet die Arbeitsgruppe, die sich vorwiegend mit dem Unterrichtswerk „VORWÄRTS“ beschäftigt.

VdLiA: Wie qualifiziert man sich als Mentor dieser Lehrgänge? Sie wissen, bei Lehrerbildungsinstituten braucht man bestimmte Qualifikationen. Stellen Sie auch Anforderungen?

Reissert: Unsere Mentoren sind Leute, die in der Praxis mit diesen Unterrichtswerken jahrelang gearbeitet haben und eigentlich immer über das eigene Unterrichten hinaus Arbeitsgruppen, Arbeitsgemeinschaften geleitet haben zur Erstellung von Zusatzmaterial oder um Randgebiete des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts weiter zu erforschen.

VdLiA: Mir erscheint logisch, daß es so sein muß. Kann man nicht in Zukunft anders kanalisieren? Es gibt Institute, Universitäten, in Verbindung mit denen man etwas tun könnte – Ausbildung, Vorbereitung, Fortbildung von solchen Fachleuten für Deutsch als Fremdsprache –, oder soll alles so bleiben?

Reissert: Ich könnte mir vorstellen, daß das später einmal anders wird. Aber im Augenblick – die Lehrwerke sind ja noch nicht so sehr lange auf dem Markt, d. h. an den Schulen noch in einer Erprobungsphase, im Augenblick ist es wohl der beste und geeignetste Weg, daß man Mentoren einsetzt, die mit den Unterrichtswerken in der Praxis an Auslandsschulen gearbeitet und so Erfahrung gewonnen haben.

VdLiA: Vor Jahren war einmal die Rede von einem zentralen Institut. Anscheinend hat man damals geglaubt, man habe genug Geld und es ließe sich ermöglichen, evtl. sieht das jetzt anders aus. Sind solche Pläne eigentlich noch drin?

Reissert: Solche Pläne werden z. Z. wohl wiederbelebt. Soweit ich informiert bin, wird morgen eine Besprechung im auswärtigen Amt stattfinden über eine mögliche Einrichtung eines Zentralinstituts für Deutsch als Fremdsprache.

VdLiA: Bei unserer Tagung in Saarbrücken haben sich Parlamentarier ähnlich geäußert, und man forderte uns regelrecht auf, in 2 Jahren wieder nachzuhören. Das haben wir getan. Aber, wie Sie sagen, ist es noch nicht ganz vom Tisch.

Reissert: Nein, es ist wieder auf dem Tisch.

VdLiA: Die Vorbereitung erfolgt durchgehend für alle Kategorien von Lehrern also auch für die Sekundarstufe 2?

Stawitz: ja.

VdLiA: Gibt es da spezielle Unterschiede, oder ist es nur ein anderes Lehrwerk?

Reissert: Es ist das Fortgehen vom Lehrwerk. Das Unterrichtswerk „VORWÄRTS“ reicht bei günstigen Voraussetzungen bis zur 8. Klasse einschließlich, vielleicht auch bis zur 9. Dann ist man mit der Stufe 5 durch, und die Frage erhebt sich, was dann?

VdLiA: Was kommt nach „VORWÄRTS“?

Reissert: Dann kommt die sogenannte Textarbeit. Wir haben z. Z. einen Mitarbeiter in der Zentralstelle, der an den Lehrgängen in Valencia und in Gummersbach mitwirkt.

VdLiA: Darf man erfahren, wer das ist?

Reissert: Das ist Herr BIELER, der früher an der Deutschen Schule in Thessaloniki

tätig war. Er hat sich praktisch und theoretisch mit dem Bereich der Textarbeit beschäftigt.

VdLiA: Sind da keine Dinge abgeleitet, vielleicht von der Textlinguistik?

Reissert: Sicherlich stützt sich Herr Bieler auf solche Dinge. Die Lehrgänge sind ja verhältnismäßig kurz. Und wenn man viel Zeit verwendet für theoretische Ableitungen und Grundlegungen, bleibt für das Praktische, das pragmatisch Notwendige, kaum noch Zeit. Wenn man wirklich das „Know-how“ vermitteln will, das Wemach-ichs-denn-nun-draußen, dann kann man eigentlich nur anhand von einigen Modellen vorführen, wie man es macht, und hoffen, daß jeder Lehrer der Sekundarstufe 2 diese Modelle aufgreift und auf andere von ihm gesuchte Texte anwendet.

VdLiA: Wir sind auf jeden Fall gespannt auf die Fortsetzung. Was wir bisher besprochen haben, ist recht pragmatischer Natur, also das, was man im Moment tun kann, es sind Lösungen, die man anstrebt, weil man die Möglichkeit hat. Es gibt so etwas wie den Auslandslehrer. Kann man bei Ihnen Auslandslehrer werden, wenn man sich meldet, oder muß man schon einer sein?

Reissert: Auslandslehrer kann man werden, wenn man Bewerber ist, durch die Zentralstelle einer Auslandsschule zur Verpflichtung vorgeschlagen wird, und wenn die Schule diesen Lehrer dann auch unter Vertrag nimmt.

VdLiA: Richtig. Ich kann mir vorstellen, daß Lehrgangsteilnehmer zurückkommen, wenn sie noch nicht vermittelt sind, und sagen: Jetzt bin ich ausgebildeter Auslandslehrer. Wäre das dann zu bejahren?

Stawitz: Ich glaube, daß die Lehrkräfte, die an einem Lehrgang teilgenommen haben, sich noch nicht als Auslandslehrer betrachten. Sie werden jedoch mit gutem Recht annehmen, daß sie für eine spezielle Aufgabe vorbereitet worden sind und knüpfen daran die Hoffnung, die wir mit ihnen teilen, daß sie möglichst bald an eine Schule im Ausland vermittelt werden. In der Praxis ist es z. Z. so, daß wir schon wegen der hohen Kosten, die mit diesen Lehrgängen verbunden sind, die Schulträger im Ausland deutlich darauf hinweisen müssen, daß ein zur Vermittlung vorgeschlagener Lehrer, der an einem Lehr-

gang teilgenommen hat, bevorzugt zu verpflichten ist.

VdLiA: Wie ich hörte, sind 50 % von dem letzten Lehrgang bereits vermittelt oder haben den Vertrag in Aussicht?

Reissert: Nein, das muß noch etwas präzisiert werden. Wenn der Lehrgang läuft, haben im Durchschnitt bereits von diesen Lehrgangsteilnehmern 50 % den Vertrag unterschrieben, und die übrigen werden sobald wie möglich entsprechenden Schulen, sobald Anforderungen hereinkommen, angeboten.

VdLiA: Das entspräche der Forderung, zuvor die in erster Linie auszubilden, die eine Vermittlung in Aussicht, also in diesem Fall den Vertrag praktisch in der Tasche haben.

Stawitz: Beides kann der Fall sein. Entweder liegt bereits ein Dienstvertrag vor oder ein solcher ist mit großer Wahrscheinlichkeit in Bälde zu erwarten.

VdLiA: Und was machen sie mit dem, der kommt und sagt: Ich bin der große Linguist, ich möchte unbedingt vermittelt werden, ich kann mehr als die anderen.

Stawitz: Wenn er das sagen sollte, werden wir ihm klarzumachen versuchen, daß die Zentralstelle unter Berücksichtigung von Lehrgangsteilnehmern ihr Vermittlungsangebot den Auslandsschulen macht, die, wenn überhaupt Auswahlmöglichkeiten eingeräumt werden können, nach eigenen Kriterien über die Verpflichtung entscheiden.

VdLiA: Bei diesen Lehrgängen, geschieht da auch eine Auswahl oder Vorbereitung von Fachleitern oder Regionalfachberatern, wie sie wohl genannt werden?

Stawitz: Wir hatten vor 3 Jahren einmal einen Lehrgang, der sich der speziellen Vorbereitung von zukünftigen Regionalfachberatern für Deutsch als Fremdsprache gewidmet hat, weil wir damals an zentralen Punkten solche Stellen einrichten wollten. Die meisten Teilnehmer dieses Lehrganges wurden längst vermittelt. Es bleibt abzuwarten, wie lange wir diese Einrichtung für sinnvoll betrachten. Nachdem es heute möglich ist, eigentlich jeden Deutschlehrer intensiv vorzubereiten, dürfte sich der Einsatz von Regionalfachberatern (soweit sie eine Gruppe von deutschen Schulen betreuen) eines Tages er-

übrigen, bzw. deren Tätigkeit von einem an einer Auslandsschule tätigen und erfahrenen Lehrer übernommen werden können.

VdLiA: Haben sich die Regionalfachberater nach Ihrer Meinung bewährt?

Stawitz: Grundsätzlich ja. Es gab einige Schwierigkeiten bei der ersten Vermittlung. Diese lagen etwa bei der Frage nach der vertraglichen Anbindung. Die Lehrer bekamen schließlich einen Vertrag mit einer Auslandsschule, an der sie mit etwa 6 Wochenstunden Unterricht eingesetzt sind. In der übrigen Zeit besteht ihr Auftrag darin, die Schulen der zugeteilten Regionen umfassend im Deutschunterricht zu beraten. Die Tätigkeit der Regionalfachberater hat sich im ganzen gesehen sicher zugunsten des Deutschunterrichts ausgewirkt. Anfangsschwierigkeiten, die hier und da bei der Frage nach Kompetenzbereichen aufgetreten sind, gehören inzwischen der Vergangenheit an.

VdLiA: Das ergibt sich aus dem Anfangscharakter. Aber sind es nicht viele Fachberater und wenig Lehrer?

Stawitz: Nein, als Regionalfachberater sind z. Z. 12 Lehrkräfte an deutschen Schulen im Ausland tätig. Einige weitere betreuen den Deutschunterricht an staatlichen Schulen, bzw. an anderen Institutionen. Neben den Regionalfachberatern wären noch die sogenannten „Fachleiter für Deutsch“ an allen größeren Auslandsschulen zu erwähnen. Ihnen fällt die Aufgabe zu, den Deutschunterricht in allen Altersstufen zu koordinieren und zu betreuen.

VdLiA: Damit wären wir bei einem damit verbundenen Thema, nämlich: Vorbereitung für Auslandslehrer gibt es ja nicht nur im Inland, bzw. in Valencia, sondern auch im weiteren Ausland. Und dazu sind diese Fachleiter auch da.

Stawitz: Ja, die Vorbereitung eines Lehrers auf seine zukünftige Tätigkeit im Ausland sollte meiner Meinung nach mit dem Lehrgang, ob er nun in Gummersbach oder Valencia stattfindet, keinesfalls beendet sein. Ich bin der Ansicht, daß beim Eintreffen des neu vermittelten Lehrers an der Auslandsschule eine sehr gezielte Einführung in dessen zukünftiges Arbeitsfeld erfolgen muß. Ein Mentor sollte ihm in den ersten Wochen zur Seite stehen. Auch

sollte er unbedingt ein paar Stunden hospitieren können, auch die Unterrichtsweise der Ortskräfte frühzeitig kennenlernen, bevor er deren Porzellan zerbricht und sich selbst und der Schule schadet.

VdLiA: Auch die Fortbildung der Ortskräfte liegt weitgehend in deren Händen. Werden die Lehrerbildungsinstitute im Ausland, die von der Zentralstelle gefördert wurden, beibehalten?

Stawitz: Ja, sie denken etwa an das Humboldt-Institut in Santiago de Chile. Zwei Regionalfachberater haben die Betreuung des Deutschunterrichts dort übernommen. Das Institut besteht also in seiner alten Form nicht mehr. Dann haben wir in Lateinamerika noch das Ausbildungsseminar in Buenos Aires, das sich nach wie vor um die Heranbildung von Lehrkräften bemüht. Es wird von der Zentralstelle mit vermittelten Lehrkräften auch weiterhin unterstützt.

VdLiA: Ist in Chile etwas Neues zu erwarten?

Stawitz: In Chile müssen wir zunächst abwarten, inwieweit sich der neue Einsatz von zwei Regionalfachberatern in Santiago bewähren wird.

VdLiA: Ist in der Universität Concepcion ein Versuch geplant?

Stawitz: Diese Universität hat den Wunsch nach pädagogischer Zusammenarbeit geäußert. Eine vermittelte Lehrkraft gibt dort Impulse für die Kunsterziehung.

VdLiA: Daneben gibt es noch den ganzen Ausbildungssektor von Deutschlehrern, meinethalben argentinischen Deutschlehrern, an heimischen Sekundarschulen.

Stawitz: Das fällt zunächst nicht in unser Aufgabengebiet. Aber in Südbrasilien z. B. sind jetzt Regionalfachberater eingesetzt, die sich für die Heranbildung brasilianischer Deutschlehrer zu Verfügung stellen.

VdLiA: Um noch einmal auf das allgemeine Thema zurückzukommen: Die Vorbereitung, so wie Sie sie verstehen, setzt also voraus, daß man Lehrer ist. Das ist doch eindeutig.

Stawitz: Daß man beamteter Lehrer ist und als solcher von seiner Heimatschulbehörde der Zentralstelle als Bewerber benannt worden ist. Damit ist von Länderseite zum Ausdruck gebracht, daß der Be-

werber im Vermittlungsfall auch beurlaubt werden kann.

VdLiA: Darüber hinaus: Man muß also Lehrer sein und eine fachspezifische Qualifikation für die entsprechende Schulstufe vorweisen können.

Stawitz: Die amtliche Lehrbefähigung ist für die Aufnahme als Bewerber und vor allem für den Vermittlungsvorgang entscheidend. Hinzu kommt, daß eine 2jährige Berufstätigkeit nach der 2. Prüfung vorausgesetzt wird.

VdLiA: Ja, ich will auf den Typ des Auslandslehrers hinaus, der ja immer zitiert wird und den es nicht gibt. Wird es den Auslandslehrer auf Lebenszeit nicht geben?

Reissert: Den können wir nicht kreieren. Bund und Länder haben den „ALiB“ endgültig liquidiert.

VdLiA: Aber man könnte ihn pädagogisch erzeugen. Etwa in der Form, daß man in Zusammenarbeit mit Instituten oder Universitäten ein neues Berufsbild entwirft.

Stawitz: Ja, dieses Berufsbild wäre sicher zu entwerfen, aber es brächte u. a. für den betroffenen wohl logischerweise die Konsequenz des dauernden Einsatzes im Ausland bis zum Zeitpunkt seiner Pensionierung mit sich.

VdLiA: Das müßte also Voraussetzung sein?

Stawitz: Ich meine schon.

VdLiA: Sie meinen, er könnte nicht an einer inländischen Schule effektiv arbeiten?

Stawitz: In diesem Fall würde es sich um eine Verbindung von 2 Berufsbildern handeln, die aus vielerlei Gründen doch unreal sein dürfte.

Und wenn ein so „ausgebildeter Auslandslehrer“ wirklich erst im Inlandsschuldienst recht und schlecht tätig würde, und er würde sich dann bei uns bewerben, und wir würden ihn anbieten, und er würde vermittelt, dann könnte er im Normfall ja doch nur für 5 Jahre lang im Ausland tätig sein.

VdLiA: Ja, das ist richtig.

Reissert: Sie müssen ja dann in den Inlandsschuldienst zurückkehren.

VdLiA: Man kann das eine nicht ohne das andere machen.

Reissert: Man würde, wenn man so etwas überhaupt plante, Erwartungen schaffen, die nicht erfüllbar sind.

VdLiA: Ich will noch einmal aufgreifen, was ich vorhin fragte: Sind Sie nicht überfordert? Es ist jedoch eine Art Lehrerausbildung – Vorbereitung –, die hier eindeutig getroffen wird, die auch im Ausland intensiviert wird. Diese Dinge sind in Deutschland mit einem sehr großen Verwaltungsaufwand verbunden. Es ist bei ihnen so, daß sie Teile ihrer Referatsarbeit darauf verwenden, diese Fragen zu bewältigen; daß sie also nicht speziell darauf profiliert sind, ausgerechnet Vorbereitung für Auslandslehrer zu machen, sondern Sie spezialisieren sich hier oder haben es im Ausland kurz vorher getan.

Stawitz: Die Aufgabe, zukünftige Auslandslehrer gründlich für Ihre Tätigkeit vorzubereiten, steht schon in den alten Hinweisen des Auswärtigen Amtes aus dem Jahre 1962. Diese Aufgabe ist immer als notwendig erkannt worden. Daß die Vorbereitung lange Jahre unbefriedigend war und sicher auch heute noch Wünsche offen bleiben, steht natürlich auf einem anderen Blatt.

VdLiA: Und es ist eine durchaus definierte Aufgabe der Zentralstelle, diese Vorbereitung zu betreiben?

Stawitz: Ja, wir haben diese Aufgaben bei der Gründung der Zentralstelle vom Auswärtigen Amt übernommen, sie ist also eindeutig formuliert, und wir sind bemüht, ihr soweit wie irgend möglich gerecht zu werden.

Reissert: Ja, und Referenten aus fast allen Referaten sind eben an der Durchführung dieser Lehrgänge beteiligt.

VdLiA: Kann man voraussetzen, daß, wenn eine Planstelle in der Zentralstelle frei wird, eine entsprechende Ausschreibung erfolgt?

Stawitz: Eine freie Pädagogenstelle wird gewiß ausgeschrieben. Das war auch so, als ich vor 7 Jahren in die damals neu gegründete Zentralstelle eintrat.

VdLiA: Sieben Jahre sind für eine Behörde wenig. Denken Sie an eine Ausweitung des Vorbereitungsdienstes innerhalb der Zentralstelle?

Stawitz: Unser Ziel ist es, jeden Lehrer,

der ins Ausland geht, für seine spezielle Aufgabe vorzubereiten.

VdLiA: Sei es Deutsch als Fremdsprache oder Deutsch als Fachsprache in seinem spezifischen Gebiet.

Stawitz: Jeden Lehrer, also auch z. B. die Damen, die in der Vorstufe, d. h. im Kindergarten der Auslandsschule tätig werden.

VdLiA: Jeden Lehrer, der sich meldet, oder jeden, der vermittelt wird?

Reissert: Jeden, der eine reelle Chance hat, vermittelt zu werden von seiner Fächerkombination und seinen Einsatzwünschen her. Vielleicht ist hier die Bemerkung angebracht, daß in unserer Kartei sehr viele Bewerber sind, die keinerlei Chance haben, jemals vermittelt zu werden, weil ihre Fächerkombination an keiner Auslandsschule gefragt oder ihre Einsatzbereitschaft zu stark eingeschränkt ist.

VdLiA: Eine neue Art von Karteileiche also.

Stawitz: Ja, leider unvermeidbar. Das trifft auch für eine Reihe von Hauptschullehrern ohne Grundschulerfahrung zu.

VdLiA: Ja, wir hatten vorhin die Statistik, die eine bedeutsame Umstellung ausweist.

Reissert: Um diesem Ziel etwas näher zu kommen, das Herr STAWITZ ansprach, jeden hinausgehenden Auslandslehrer vorzubereiten, werden in Zukunft Kurzlehrgänge in der Zentralstelle stattfinden, die nun nicht nur aufgabenspezifisch, sondern auch regionalspezifisch ausgerichtet sind. So läuft dieses Jahr wiederum ein Kurzlehrgang im September für Lehrer und Regionalfachberater, die ins frankophone Schwarzafrika gehen. Und wir haben auch vor, Lehrer, die nach Südafrika und Südwestafrika vermittelt werden, wenn es dieses Jahr einige sind, zusammenzufassen und sie einige Tage hier auf ihre Aufgabe und die spezielle Situation dort vorzubereiten. Ein gleiches sollte getan werden für Lehrer, die an ausgesprochene Expertenschulen gehen, wo mit Deutsch als Fremdsprache ja nicht zu arbeiten ist.

VdLiA: Also nicht nur fächerspezifisch, sondern auch regional.

Stawitz: Es kann nicht geleugnet werden, daß die Aufgaben in der Zentralstelle von Jahr zu Jahr zunehmen, die Personallage

jedoch schon jetzt deutlich hinter dieser Entwicklung zurückbleibt.

VdLiA: Ja, das ist unvermeidbar, wenn nicht eine Ausbildung in einem besonderen Institut möglich sein soll.

Reissert: Es gibt eine Entwicklung in dieser Richtung. Anstoß hat wohl der Bericht der Enquête-Kommission gegeben. Seit fast einem Jahr ist auf Anregung und unter Mitwirkung des Auswärtigen Amtes eine Projektgruppe tätig. Neben der fachspezifischen Vorbereitung, die für Lehrer also von der Zentralstelle weiterhin durchgeführt wird, für Goethedozenten vom Goethe-Institut usw. soll eine fachübergreifende, gemeinsame zentrale Vorbereitung stattfinden von etwa 14tägiger Dauer. Hier sollen später einmal alle erfaßt werden, die hinausgehen: Leute des Goethe-Instituts und des DAAD, Auslandslehrer und auch Kulturreferenten.

VdLiA: Das war auch das, was damals in Saarbrücken besprochen wurde.

Alles subsumiert unter Kultur. Das wäre nicht das schlechteste. Sie wissen ja, die Schranke ist u. a. die Beurlaubungsspanne der Länder.

Reissert: Ja, das wissen wir sehr genau, und es wird auch erst eine Anlaufphase geben. Noch für dieses Jahr sind 2 Modellseminare geplant, im September und Ende November, und man wird Erfahrungen gewinnen. Im nächsten Jahr wird man versuchen, diese zentrale gemeinsame Vorbereitung zu institutionalisieren, und es wird wohl dann so sein, daß nur solche Lehrer zur Teilnahme aufgefordert werden, die besondere Funktionen im Ausland zu erfüllen haben, also Schulleiter, Regionalfachberater, Fachleiter für Deutsch, vielleicht auch Leiter von Schulabteilungen, ebenfalls Lehrer, die allein zu zweit oder zu dritt an kleinen Schulen tätig sein werden. Für Lehrer also, die unter erschwerten Bedingungen arbeiten müssen, für Deutschlehrer an staatlichen Schulen, für Reiselektoren in Skandinavien usw.

VdLiA: Sprechen sie da von einer Aufwertung des Lehrersimage? Der Lehrer und der Diplomat?

Reissert: Ich meine nicht, daß jemand dadurch auf- oder abgewertet wird, mit wem er oder neben wem er bei seinem Lehrgang zufällig zusammen am Tisch sitzt.

Ernst FUHRMANN – Manfred SANDNER – Klaas SCHULTE

Tätigkeitsbericht 1975

In unserer, damals noch „Mitteilungen des VdLiA“ sich nennenden Verbandszeitschrift hatten wir in Heft 4/73, S. 42 kurz darüber informiert, daß die ersten sieben – wie im Märchen – „Regional-Fachleiter“ – so hießen sie damals noch – Anfang 1974 entsandt werden sollten, um dem Deutschunterricht in bestimmten „Regionen“ neue Impulse zu verleihen. Anfang 1975 wurden dann die „Regionalfachberater – so heißen sie heute – Ernst FUHRMANN und Manfred SANDNER, beide sicher den Mitgliedern als früherer Schriftleiter der MMM bzw. Mitarbeiter nicht ganz unbekannt, in die Region Chile gesandt. Laut Schlußbericht der Enquête-Kommission Auswärtige Kulturpolitik wird den „Fachberatern“ ein ganz besonderer Stellenwert zugewiesen, wenn es z.B. in § 332 heißt: „Die aus der Bundesrepublik 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 . . .“. Nun wird mit dem folgenden Tätigkeitsbericht der „Neulinge“ über ihr erstes Arbeitsjahr in Chile zum ersten Mal ein Einblick in das möglich, was Regionalfachberater tun können, bzw. tatsächlich tun. Die MMM hoffen damit einen Beitrag zu einer Diskussion über einen neuen Typ von Auslandslehrern zu leisten, von dem es angeblich auch schon geheißenen haben soll: „Die Idee mit den Regionalfachberatern ist eigentlich auch schon passé.“

Arbeitsauftrag und Arbeitsteilung

Der Arbeitsauftrag für die Regionalfachberater in Chile für das Jahr 1975 bezog sich auf folgende Schulgruppen und Arbeitsbereiche:

Schulgruppe I:

Schulen mit Beginn des Deutschunterrichts bis zum 6. Schuljahr

1. Arbeitsbereich: Kurse

2. Arbeitsbereich: Materialdienst

Schulgruppe II:

Schulen mit Beginn des Deutschunterrichts ab 7. Schuljahr

3. Arbeitsbereich: Kurse

4. Arbeitsbereich: Kooperation

Die Schulen der Schulgruppe I umfaßten die Anstalten, die im „Auslandsschulverzeichnis“ (Hrsg. Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen) unter „3. Private Schulen, an denen Lehrer aus der Bundesrepublik Deutschland tätig sind“ (gemeinhin Deutsche Schulen genannt) aufgeführt sind, sowie die unter „6. Weitere Schulen mit deutsch-

sprachigem Unterricht oder Deutsch als Fremdsprache im Lehrprogramm“ zu rubrizierenden Anstalten, soweit sie bis zum 6. Schuljahr mit dem Deutschunterricht einsetzen. Im Jahr 1975 waren es ausschließlich private Schulen, die ganz überwiegend im Kindergarten, in geringerem Umfang im Laufe der Grundschule mit dem Deutschunterricht begannen. Die Anzahl dieser Schulen wird auf 25, die Anzahl ihrer Schüler im Deutschunterricht auf über 10 000 beziffert.

Die Schulen der Schulgruppe II umfaßten öffentliche und private Anstalten, von denen eine ganz geringe Anzahl mit dem 7. Schuljahr, die übrigen erst mit dem 9. (bei 12 Schuljahren insgesamt) Deutschunterricht anboten. Die Anzahl dieser Schulen wird für 1975 auf 34, die Anzahl ihrer Schüler mit Deutschunterricht auf rund 4000 beziffert.

Insbesondere aufgrund des derart divergierenden Beginns des Deutschunterrichts erschien seine Förderung in zwei getrennten Schulgruppen nötig. Die Förde-

rung innerhalb der Schulgruppe I wird dabei noch weiter differenziert durch ihre Einteilung in den Unterstufen-, den Mittelstufen- und den Oberstufenbereich.

Für den Berichtszeitraum war die Arbeit für die Schulgruppe I so eingeteilt, daß Herr Klaas SCHULTE, der als Mitarbeiter des Wilhelm-von-Humboldt-Instituts für Lehrerfortbildung die Kontinuität wahrte, den Unterstufenbereich, Herr Manfred SANDNER den Mittelstufenbereich und Herr Ernst FUHRMANN den Oberstufenbereich betreute, wobei die beiden letzteren den Auftrag hatten, sich auch in die jeweils vorausgehende Stufe einzuarbeiten.

In der Arbeit für die Schulgruppe II wirkten alle drei zusammen, wobei sich Ar-

beitsschwerpunkte für den einzelnen ergaben.

Schulgruppe I

Schulen mit Beginn des Deutschunterrichts bis zum sechsten Schuljahr

1. Arbeitsbereich: Kurse

1.1. Zu den Kursen allgemein

In diesem Aufgabenbereich ging es auftragsgemäß um die Fortführung der vom Wilhelm-von-Humboldt-Institut für Lehrerfortbildung veranstalteten Weiterbildungskurse für Ortskräfte und vermittelte Lehrer an Schulen mit Beginn des Deutschunterrichts bis zum 6. Schuljahr.

Es wurden 1975 für die Schulgruppe I die folgenden 19 Kurse durchgeführt:

Kurse 1975 für die Schulgruppe I

Nr.	Art	Ort	Zeit	Leitung	Teilnehmer
1	Regionalkurs Unterstufe	Santiago	9. — 11. 4.	Schulte	16
2	Zentralkurs Fachleiter	Santiago	21. — 25. 4.	Fuhrmann Sandner	30
3	Regionalkurs Unterstufe	Pto. Montt	12. — 14. 5.	Schulte	14
4	Regionalkurs Unterstufe	Osorno	15. — 17. 5.	Schulte	11
5	Zentralkurs Mittelstufe	Santiago	26. — 31. 5.	Sandner	19
6	Regionalkurs Mittelstufe	Valdivia	9. — 11. 6.	Sandner	8
7	Regionalkurs Mittelstufe	Osorno	12. — 14. 6.	Sandner	12
8	Regionalkurs Oberstufe	Valparaiso	10. — 12. 6.	Fuhrmann	6
9	Zentralkurs Mathematik	Santiago	4. — 9. 8.	Haller	7
11	Regionalkurs Mittelstufe	Santiago	30. 6. — 2. 7.	Sandner	8
13	Regionalkurs Mittelstufe	Concepcion	11. — 13. 8.	Sandner	18
14	Zentralkurs Kunst — Musik	Santiago	25. — 30. 8.	Berendes Freiwald	34
15	Regionalkurs Unterstufe	Valdivia	8. — 10. 9.	Schulte	13
16	Regionalkurs Oberstufe	Temuco	29. 9. — 2. 10.	Fuhrmann	6
17	Regionalkurs Oberstufe	Concepcion	23. — 26. 9.	Fuhrmann	7
18	Regionalkurs Mittelstufe	Valparaiso	10. — 12. 9.	Sandner	14
19	Zentralkurs Oberstufe	Santiago	6. — 11. 10.	Schulte	21
20	Zentralkurs Oberstufe	Santiago	20. — 25. 10.	Fuhrmann	18
21	Arbeitstagung Lehrerhandbuch Musikunterricht	Santiago	13. — 17. 10.	Hanselmann	5

An den Kursen Nr. 9 und 14 nahmen auch einzelne Lehrkräfte aus der Schulgruppe II teil.

Die 6 einwöchigen Zentralkurse wurden von 129, die 13 dreitägigen Regionalkurse von 138 Teilnehmern besucht; die Anzahl der Teilnehmer der Kurse für die Schulgruppe I betrug somit insgesamt 267.

(Die Veranstaltungen Nr. 10 und 12 für die Schulgruppe II wurden von 63 Teil-

nehmern besucht. Die Gesamtteilnehmerzahl aller Kurse betrug demnach insgesamt 330.)

Die Einteilung in einwöchige Zentralkurse (für alle Schulen in Chile) und dreitägige Regionalkurse (für die Schule (n) einer Stadt und ihres Einzugsbereichs) erwies sich wohl als die beste Lösung, um Effektivität mit relativ geringer Belastung der Schulen durch Unterrichts-

ausfall zu verbinden sowie dem Grundsatz einer wirtschaftlichen Haushaltsführung Rechnung zu tragen.

1.2. Zu den Zentralkursen

Die Zentralkurse „Fachleiter“ sowie „Unter-“, „Mittel-“ und „Oberstufe“ waren mit den Regionalkursen in der Weise verknüpft, daß sie für diese Ziele setzten bzw. deren „Ernte einbrachten“. Sie waren dementsprechend gegen Anfang (Zentralkurs „Fachleiter“ und „Mittelstufe“) oder gegen Ende des Schuljahres (Zentralkurs „Unter-“ und „Oberstufe“) angesetzt.

Der *Zentralkurs Fachleiter* fand unter Anwesenheit von Herrn Oberstudiendirektor Dr. ULLMANN als Vertreter der Zentralstelle statt, was für die „Neulinge“ eine gute „Starthilfe“ bedeutete. Als Ergebnis liegen vor:

- eine Überarbeitung des Entwurfs der Prüfungsaufforderungen und der Prüfungsmuster zur „Vorstufe zum Sprachdiplom der KMK“;
- eine Auswertung der Erfahrungen mit dem Deutschen Sprachdiplom der KMK – Stufe II/Herbst 74 für Chile und daraus sich ergebende „Vorschläge und Anregungen“;
- ein Vergleich Kurzfassung – Langfassung „Vorwärts“;
- Anmerkungen zu dem in Lima geplanten Lehrwerk für Deutsch an Staatsschulen Lateinamerikas;
- Planung der Weiterarbeit an deutschlandkundlichem Unterrichtsmaterial;
- eine Empfehlung für den Einsatz des Unterrichtswerks „Komm bitte“ für 1975;
- der Kursplan 1975.

Der Vorsitzende des Zentralen Ausschusses für das Deutsche Sprachdiplom der KMK, Herr Dr. KROG, hat auf die o. a. „Vorschläge und Anregungen“ am 14. 10. 1975 mit einem Schreiben geantwortet, in dem es u. a. heißt:

„Der Zentrale Ausschuß beabsichtigt, den Vorschlägen entsprechend,

- den Prüfern die Einsichtnahme in die Texte und Themen der mündlichen Prüfung künftig 48 Stunden vor Beginn der Prüfung zu gestatten, zumindest an Schulen mit mehreren Prüfungsgruppen,
- die Prüfungsschulen künftig durch eine

nach Prüfungsgruppen aufgeschlüsselte Übersicht über das Ergebnis genauer als bisher zu unterrichten.“

Der *Zentralkurs Unterstufe* diente der Auswertung der Erfahrungen aus mehrjähriger Unterrichtstätigkeit und theoretischer Beschäftigung mit dem Lehrwerk „Komm bitte“ und stand andererseits bereits unter der Akzentsetzung, wie sie sich durch die erwartete Novellierung der Dekrete 1050 bzw. 29 für die Deutschen Schulen in Chile ergibt. Thema war:

- die Erarbeitung eines Stoffverteilungsplanes für das 1. bis 3. Schuljahr,

der nach Themenkreisen aufgebaut ist und durch Berücksichtigung von Spanisch und Sozialkunde (Ciencias Sociales) Deutsch zum Zentrum des Gesamtunterrichts werden läßt. Zur näheren Information verweisen wir auf die Arbeitsergebnisse, die den Deutschen Schulen in Chile zugehen.

Thema des *Zentralkurses Mittelstufe* war die „Vorstufe zum Sprachdiplom“ 75, deren Durchführung für alle Schüler der 8. Klassen in Chile zum Ende des Schuljahres vorzubereiten war. Er richtete sich von der Aufgabenstellung her an Lehrkräfte, die bereits unterrichtliche Erfahrung mit dem Lehrwerk „Vorwärts“ hatten. Das Thema bot neben der Erarbeitung des Testmaterials Möglichkeiten, die folgenden speziellen Bereiche des Fremdsprachenunterrichts in Theorie und Praxis zu behandeln:

- die Bereiche der mündlichen Sprachleistung – Aussprache, Intonation, Sprechflüssigkeit, Kommunikationsfähigkeit – und ihre Bewertung;
- Möglichkeiten, Sprechleistungen, schriftlich zu kontrollieren.

Das Kursprogramm war eine Mischung aus Referaten als theoretischer Grundlage, aus Unterricht unter bestimmten Aspekten und mit speziellen Beobachtungsaufgaben für die Kursteilnehmer sowie aus Gruppenarbeit und erneuter praktischer Erprobung der Arbeitsergebnisse. Die Ergebnisse gingen den Schulen in Chile zu.

Auf dem *Zentralkurs Oberstufe* ging es – auf Grund von Vorarbeiten – um die Ausarbeitung des Projektes einer Loseblattsammlung mit dem Arbeitstitel „Themen, Texte, Deutsche Sprachdiplome“. Sie sollte innerhalb eines Jahres die „Lük-

ke im Material" zwischen „Vorwärts“ und den Stufen I bzw. II des Deutschen Sprachdiploms der KMK – dem z. Zt. neuralgischsten Punkt des fremdsprachlichen Deutschunterrichts – mit einem „Provisorium“ schließen.

Die Tagesordnung sah zuerst die Gewinnung von Kriterien für die Loseblattsammlung durch Erfahrungsaustausch über das Lehrwerk „Vorwärts“ und über die Sprachdiplomprüfung der Stufen I und II/Herbst 75 vor. Sodann erfolgte in einem Wechsel von Plenums- und Gruppenarbeit die Überarbeitung der Vorarbeiten. Die Anwesenheit von Professor Hugo STEGER, Freiburg/São Paulo, im Rahmen einer Vortragsreise des Goethe-Instituts, wurde durch Teilnahme an zwei Vorträgen und Gesprächen am Rande benutzt, um für die Sammlung zusätzliche Anregungen zu erhalten. Die Kursteilnehmer verabschiedeten das Projekt und baten um seine Billigung und Unterstützung durch die innerdeutschen Behörden. Sie erklärten sich bereit, die Ausarbeitung des „Provisoriums“ innerhalb Jahresfrist zu versuchen.

An Arbeitsergebnissen liegen vor:

- Projektbeschreibung (zum Teil überholt);
- Siegfried BORNHAUSER, Manfred SANDNER: Anmerkungen zu „Vorwärts“ im Hinblick auf die Schaffung von Anschlußmaterialien;
- Gewinnung von Kriterien für die Loseblattsammlung durch Erfahrungsaustausch über „Vorwärts“;
- Gewinnung von Kriterien für die Loseblattsammlung durch Erfahrungsaustausch über das Sprachdiplom der KMK – Stufen I und II/Herbst 1975;
- Übersicht über die Loseblattsammlung;
- Zusammenstellung von vorhandenen – und z. T. zu überarbeitenden – Teilen,

1. Von Arbeitsgemeinschaften oder einzelnen erstellte Teile,

2. Prüfungsteile des Deutschen Sprachdiploms der KMK;

- Empfehlung zur Weiterarbeit an der Sammlung.

Geplant ist für 1976:

- Zusammenstellung von Texten für die Oberstufe;
- ggf. weiterer Hilfsmittel für den Oberstufenunterricht an den Deutschen Schulen in Chile.

Der *Zentralkurs Mathematik* wurde unter Leitung von Herrn Rudolf HALLER, Leiter des Schulverbandes Valparaiso, durchgeführt. Thema war, in Fortführung der auf dem Mathematikurs 1974 geleisteten Arbeit, die Erstellung eines mathematischen Wörterbuches (deutsch/spanisch, spanisch/deutsch) für Lehrer und Schüler als notwendiges Instrument eines bilingualen Unterrichts im spanischsprachigen Raum. Ein solches Wörterbuch existiert bis jetzt nicht und allgemeine Wörterbücher gehen auf mathematische Begriffe nicht oder nicht genügend ein. Auf dem Kurs wurden einige Sachgebiete zum Abschluß gebracht, die restlichen auf Arbeitsgruppen verteilt. Die Fertigstellung des Wörterbuches ist für 1976 geplant.

Der *Zentralkurs Physik*, der zur gleichen Zeit wie der Zentralkurs Mathematik durchgeführt werden und unter Leitung von Herrn Jürgen CLAUSEN, Schulverband Santiago, stehen sollte, kam wegen einer zu geringen Anzahl von Anmeldungen nicht zustande. Von seiner Zielsetzung her hätte der Bereich Physik notwendige Hilfen den Deutschen Schulen bieten können. Geplant war, die Ortskräfte, die in fast allen Schulen wegen der Reduzierung der vermittelten Lehrer den Physikunterricht übernehmen müssen, mit den physikalischen Geräten aus Deutschland vertraut zu machen und ihnen für einen Experimentalunterricht Anleitung zu geben. Außer einer Verbesserung der Unterrichtsqualität sollte dadurch gewährleistet werden, daß die in den letzten Jahren gelieferten kostbaren Gerätesammlungen auch weiterhin sinnvoll Verwendung finden.

Für *Kunst und Musik* waren zwar getrennt Kurse beantragt, von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen jedoch ein „Kombinationskurs“ festgelegt worden. Von solchen Kurskombinationen möchten wir nachdrücklich abraten, da eine damit verbundene Unterrichtsbefreiung von einer doppelten Anzahl von Kollegen von den Schulen nicht verantwortet werden kann.

Der Bereich Kunst unter Leitung von Frau Mathilde BERENDES, Schulverband Santiago, beschäftigte sich mit 5 Aspekten der Kunsterziehung an Deutschen Schulen und führte Erprobungsunterricht durch. Als Referent und Leiter einer Arbeitsgruppe wirkte der Dekan der Fakul-

tät der schönen Künste an der Universidad de Chile in Santiago, Herr Kurt HERDAN, mit.

Der Bereich Musik unter Leitung von Herrn Arno FREIWALD, Schulverband Santiago, hatte als Hauptthema die musikalische Werkbetrachtung und führte daneben durch Erfahrungsaustausch über den im Musikkurs 1974 erstellten Entwurf eines Muskarbeitsheftes dieses Thema weiter. Ein kolumbianischer Musikerzieher, Herr Hector CARDONA, z. Zt. in Chile tätig, brachte Elemente der Volksmusik und der Musikerziehung seines Heimatlandes ein.

Die folgenden Ausarbeitungen informieren über die Kursergebnisse:

- Mathilde BERENDES: Zusammenfassender Bericht über den Bereich Kunst;
- Arno FREIWALD: Zusammenfassender Bericht über den Bereich Musik;
- Arno FREIWALD: An die Leiter der Deutschen Schulen in Chile;
- Empfehlung I: Arbeitstagung zwecks Fertigstellung des Muskarbeitsheftes;
- Empfehlung II: Getrennte Kurse für Kunst und Musik für Lehrer an Deutschen Schulen in Chile 1976.

In dem Schreiben „An die Leiter der Deutschen Schulen in Chile“ wird u. a. deutlich, daß die Reduzierung der vermittelten Lehrer im Fach Musik (wie auch in den Fächern Kunst, Mathematik, den Naturwissenschaften und Leibesübungen) vielen Deutschen Schulen an die Substanz ihrer bisherigen Darstellungsmöglichkeiten nach außen geht, auf der u. a. ihre Anziehungskraft zur Gewinnung einer „Schülerpopulation zukünftiger Multiplikatoren“ bisher beruhte.

In beiden Kursbereichen nahmen neben vermittelten Lehrkräften sowie deutschsprachigen und iberochilenischen Ortskräften von den Deutschen Schulen auch Lehrkräfte aus öffentlichen und privaten chilenischen Schulen teil. Im Bereich Musik war Spanisch fast durchgehend, im Bereich Kunst teilweise Kurssprache, so daß dieser Kurs auch in der Schulgruppe II Erwähnung finden müßte. Dasselbe trifft in einem gewissen Maß auch bereits für den Zentralkurs Mathematik zu.

Auf Grund der Empfehlung des Kursbereichs Musik und nach Billigung durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen wurde eine zusätzliche *Arbeitssta-*

gung zum Abschluß des Lehrerhandbuches für den Musikunterricht durchgeführt. Die kleine Arbeitsgruppe unter Leitung von Herrn Ernst HANSELMANN, Schulverband Valparaiso, hatte von dem Zentralkurs den Auftrag erhalten, das im Vorjahr erarbeitete Material zu einem deutsch/spanischen Leitfaden für die Hand des Lehrers zu überarbeiten und mit einer ebenfalls in Chile zusammengestellten und von Herrn HANSELMANN herausgegebenen Liedersammlung „El Cóndor pasa“, die im Frühjahr 1976 beim Musikverlag Schott, Mainz, erschienen ist, zu harmonisieren.

Als Handreichung für den Unterricht an Auslandsschulen liegt damit ein

- Lehrerhandbuch für den Musikunterricht im spanischsprachigen Raum in Form einer hektographierten Loseblattsammlung vor.

1.3. Zu den Regionalkursen

Die dreitägigen Regionalkurse, bei denen – mit Ausnahme der Regionalkurse für Santiago – die Fachberater zu den Schulen anreisen, erlauben die Teilnahme aller Deutschlehrer einer Stufe an der theoretischen und unterrichtspraktischen Kursarbeit. Der praktische Teil besteht aus Unterrichtsstunden, in der Regel in den ersten beiden Vormittagsstunden, die von dem jeweiligen Deutschlehrer oder dem Kursleiter gehalten werden. Die Unterrichtsstunden stehen in Zusammenhang mit den Kursthemen. Danach läuft der normale Unterricht für die Kursteilnehmer weiter. Die theoretische Arbeit umfaßt dreieinhalb Arbeitsstunden am Nachmittag und besteht, neben der Auswertung der Unterrichtsstunden vom Vormittag und der Vorbereitung des Unterrichts für den folgenden Tag im Plenum oder in Arbeitsgruppen, aus Referaten, in der Regel des Regionalfachberaters zu Grundsatzthemen fremdsprachlichen Deutschunterrichts (Einführung neuer Kollegen) oder zu im Rahmen der Arbeitsschwerpunkte des Jahres relevanten Fragen (Projektarbeit) sowie ihrer Auswertung. Auf diese Weise gehen die theoretischen Erörterungen von der Praxis aus und münden auch dort.

Die Beschränkung auf zwei Stunden Unterricht verhindert einen zu großen Stundenausfall und gibt dem Kursleiter außerdem die Möglichkeit, in anderen Klassen

zu hospitieren und die Organisation und die Probleme des Deutschunterrichts in vielfältiger Weise kennenzulernen, sowie auf Möglichkeiten, die sich anderenorts bewährt haben, hinzuweisen. Gerade die Hospitationen und eigenen Unterrichtsstunden an verschiedenen Deutschen Schulen in Chile während der Regionalkurse waren für die Regionalfachberater eine wesentliche Hilfe bei der für das erste Jahr ihrer Tätigkeit notwendigen Einarbeitung. Die auf diese Weise gesammelten Erfahrungen fanden neben dem Studium der uns zur Verfügung stehenden Fachliteratur wieder ihren Niederschlag in den Kursen.

Eine dreitägige Kursdauer erscheint, was die Belastbarkeit der Teilnehmer durch die zu der Unterrichtszeit hinzukommenden Arbeitssitzungen am Nachmittag, durch zusätzliche Unterrichtsvorbereitungen, und ggf. weitere Zusatzarbeiten anbetrifft, nicht überschreitbar.

Auf den *Regionalkursen Unterstufe* in Santiago, Puerto Montt, Osorno und Valdivia wurden die folgenden Themen behandelt:

- Erstellen einer Unterrichtsreihe zum „Komm-bitte“-Leseheft II (Von der Einführung des unbekannten Wortschatzes bis zum Transfer);
- Stufen der Anschauung (Vom Gegenstand zur Wortkarte);
- Einfügen von Strukturen und Wortschatz vom „Komm-bitte“- in den „Vorwärts“-Lehrgang;
- „Komm-bitte“-Kindergartenprogramm mit dem Schwerpunkt auf der Lautschulung;
- Die Tonband-Bild-Szenen als Leitfaden des „Komm-bitte“-Grundkurses im 1. Schuljahr;
- Lautschulung in der Unterstufe nach dem kontrastiven Prinzip;
- „Komm-bitte“-Programm für den Vorkindergarten;
- Der Einsatz des Bildwörterbuches vom 1. bis 3. Schuljahr;
- Schriftliche Kontrollen im Zeichen des Primates des Mündlichen;
- Kriterien für die Beurteilung schriftlicher und mündlicher Schülerleistungen;
- Die Groteske des doppelten Beginns des Fremdsprachenunterrichts durch

„Komm-bitte“ und „Vorwärts“, Möglichkeiten zur Überbrückung;

- Die Einbeziehung der Hefte „Lesen“ und „Schreiben“ von H. SCHUH in den Lehrgang des 2. und 3. Schuljahres.

Auf den *Regionalkursen Mittelstufe* in Valdivia, Osorno, Santiago, Concepcion und Valparaiso standen folgende Themen im Mittelpunkt:

- Methodische Grundsätze für den Unterricht mit „Vorwärts“;
- Entwicklung schriftlicher Äußerungsformen im „Vorwärts“-Programm;
- Die mündlichen Sprachleistungen, insbesondere Aussprache und Intonation;
- Probleme der E-Klassen (Deutsch als „Ergänzungssprache“);
- Aufbau, methodische Grundsätze und Ziele der Bände 3 bis 5 von „Vorwärts“;
- Testbatterien zu „Vorwärts“;
- „Vorstufe zum Sprachdiplom“ im 8. Schuljahr 1975

Die *Regionalkurse Oberstufe* in Valparaiso, Temuco und Concepcion beschäftigten sich mit folgenden Themen:

- Erarbeitung des Verständnisses von Lesetexten;
- Überprüfung des Verständnisses bei Hörtexten;
- Lexikalische und grammatische Übungen bei Texten;
- Die Inhaltsangabe;
- Die Texterläuterung;
- Die Erörterung;
- Das Interview;
- Projekt Loseblattsammlung: Themen, Texte, Deutsche Sprachdiplome.

Insgesamt wird man sagen können, daß Zentral- wie Regionalkurse für Lehrer der Schulgruppe I, was Gestaltung, Thematik und Dauer anbetrifft, von den Teilnehmern recht positiv aufgenommen wurden. Sie werden als wichtige Informationsquelle auf dem umfangreichen und für viele Lehrkräfte noch immer neuen Gebiet „Deutsch als Fremdsprache“, als Impuls für die eigene unterrichtliche Tätigkeit und als ihr kritisches Korrektiv angesehen. Von daher ist auch der immer wieder geäußerte Wunsch verständlich, die Kurse in Umfang, Art und Inhalt beizubehalten.

2. Arbeitsbereich: Materialdienst

2.1. Entwicklung und Versand von Unterrichtsmaterialien in Chile

Weiterarbeit an den vom Wilhelm-von-Humboldt-Institut für Lehrerfortbildung eingeleiteten Entwicklungsarbeiten im Bereich neuer Unterrichtsmaterialien in enger Zusammenarbeit mit den an verschiedenen Schulen in Chile bestehenden Arbeitsgruppen gehört laut Dienstanweisung zu den Aufgaben der Regionalfachberater.

Entsprechend dieser Aufgabenstellung sowie eines dringenden Wunsches der Fachleiter der Deutschen Schulen in Chile auf der Fachleiterkonferenz war die Entwicklung und der Versand von Unterrichtsmaterialien ein Schwerpunkt der Arbeit der Regionalfachberater.

Im „Komm-bitte“-Bereich wurden auf Grund von Vorarbeiten Herrn Klaas SCHULTES und verschiedener Schulen auf dem Zentralkurs Unterstufe (s. d.) für den Kindergarten und die 1. bis 3. Klasse neue Stoffverteilungspläne geschaffen. Sie wurden im Einklang mit der Akzentsetzung durch die neuen Dekrete bereits durch eine Sammlung von Deutschen Kinderreimen und -liedern, die den Anfangsunterricht in Deutsch sinnvoll und vorsichtig erweitern sollen, ergänzt. Die Materialien wurden allen Deutschen Schulen in Chile zur Einführung empfohlen. Zentralkurse für die Unterstufe sollen 1976 auf Grund dann vorliegenden Erfahrungen diese Arbeiten überprüfen, erweitern und verbessern.

Im „Vorwärts“-Bereich ging es vor allem darum, geeignetes Testmaterial für alle Klassenstufen zu erstellen und die Vorarbeiten zur „Vorstufe zum Sprachdiplom“ abzuschließen und deren Durchführung 1975 zu ermöglichen.

Die Schaffung eines Testinstrumentariums sollte eine objektive Leistungsmessung und damit einen Leistungsvergleich auf allen Klassenstufen im „Vorwärts“-Bereich an allen Deutschen Schulen in Chile garantieren. Die Aufgabe wurde darin gesehen, Tests zu schaffen, mit denen in kürzeren Abständen als mit den Testbatterien von „Vorwärts“ der Leistungsstand überprüft werden kann und die im Schwierigkeitsgrad höher als die „Vorwärts“-Batterien liegen, weil diese für Schüler der Deutschen Schulen in Chi-

le zu leicht sind. Es wurden für die folgenden Stufen und Einheiten Tests erarbeitet, überprüft, verbessert und allen Deutschen Schulen in Chile in der gewünschten Anzahl zur Verfügung gestellt.

- „Vorwärts“, 2 A, Lektion 21–25;
- „Vorwärts“, 2 B, Lektion 31–35;
- „Vorwärts“, Stufe 3, Einheit 1;
- „Vorwärts“, Stufe 3, Einheit 3;
- „Vorwärts“, Stufe 3, Einheit 3/4.

Außerdem stehen zur Verfügung:

- der überarbeitete schriftliche Teil der „Vorstufe zum Sprachdiplom“ 74, der „Vorwärts“ bis Lektion 40 erfaßt;
- der schriftliche Teil der „Vorstufe zum Sprachdiplom“ 75, der „Vorwärts“ bis Stufe 3, Einheit 3 erfaßt und nach der Durchführung ausgewertet und verbessert wird;
- die „Prueba Global“ (Vergleichsarbeit), die 1975 einheitlich in allen 8. Klassen der Deutschen Schulen in Chile durchgeführt wurde, die Anforderungen der gesamten Stufe 3 testet und ebenfalls ausgewertet und verbessert wird.

1976 sollen für die einzelnen Einheiten der Stufe 4 (und wenn möglich auch der Stufe 5) informelle Tests entwickelt werden.

Was die „Vorstufe zum Sprachdiplom“ anbetrifft, so wurden alle Ausarbeitungen dazu und unsere Vorstellungen und Empfehlungen zur Stellung und zum Einsatz dieser Prüfung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in mehreren Schreiben zugesandt. Zu einer allgemeinen Information hier nur einige ergänzende Bemerkungen zum Arbeitsablauf:

- Erarbeitung des Hörverständnistests durch Herrn Manfred SANDNER und Herrn Jörn ALICKE, Schulverband Santiago;
- Durchführung dieses Tests in drei 7. Klassen mit Deutsch als Fremdsprache und dem gleichen Stand wie die 8. Klassen, die sich der Prüfung zu unterziehen hatten;
- Auswertung und Verbesserung dieses Tests im Rahmen des Zentralkurses Mittelstufe (s. d.);
- Erarbeitung, Durchführung, teilweise Auswertung und Verbesserung des Tests zu Inhaltsverständnis, Wortschatz und Redewendungen, Rechtschreibung, Syntax und Morphologie sowie der Vorschläge und der Bewertungskriterien

- zur mündlichen Prüfung durch Arbeitsgruppen im Rahmen des Zentralkurses Mittelstufe (s. d.);
- Herstellung der Endfassung aller Prüfteile durch Herrn Manfred SANDNER und Herrn Jörn ALICKE nach einer nochmaligen Erprobung in zwei 9. Klassen (mit gleichem „Vorwärts“-Stand) im Schulverband Santiago;
 - Verschickung aller Prüfteile nach Schülerzahl in den 8. Klassen sowie ausführliche Hinweise für die Prüfenden an alle Deutsche Schulen in Chile.

Es sei noch einmal darauf hingewiesen, daß auf Grund der Schulstruktur und der Versetzungsrealität in Chile – 8 Schuljahre Grundstufe (Enseñanza Básica), 4 Schuljahre Sekundarstufe (Enseñanza Media) – nur eine Prüfung am Ende des 8. Schuljahres („Vorstufe zu Sprachdiplom“) und nicht mehr eine Prüfung im 10. Schuljahr (Deutsches Sprachdiplom der KMK – Stufe I) selektierend für eine Aufnahme in eine bilinguale Oberstufe wirken kann.

Was die Erstellung von Unterrichtsmaterialien im „Sprachdiplom“-Bereich anbelangt, so beschlossen die Fachleiter – im Einklang mit dem in der Dienstanweisung für die Regionalfachberater enthaltenen Auftrag – auf der Fachleitersitzung, die begonnene Arbeit fortzusetzen. Auch wünschten Sie ein Gesamtkonzept für die Erstellung von Unterrichtsmaterialien.

Im Sinne dieses Auftrags und des auf der Fachleitertagung lebhaft geäußerten Wunsches nach Austausch aller an den einzelnen Schulen vorfindbaren Ausarbeitungen und Materialien sind im Laufe des Jahres Materialsendungen, im Normalfall je nach Schulgröße in 2 bis 8 Exemplaren, bei Materialien, an deren Erprobung und Überarbeitung wir besonders interessiert sind, auch in Klassenstärke, an die Schulen abgegangen. Es wurden 1975 35 z. T. umfangreiche Ausarbeitungen und Einheiten für den „Sprachdiplom“-Bereich versandt.

Im Sinne des Auftrags der Fachleiterkonferenz (s. d.) wuchs im Laufe des Jahres auch das Konzept einer „Loseblattsammlung“, auf die unterm Zentralkurs Oberstufe näher eingegangen wurde.

Auf dem Zentralkurs Oberstufe wurden von den folgenden Arbeitsgemeinschaften die aufgeführten Unterrichtseinheiten vollständig oder in Teilen vorgestellt.

AG Schulverband Lanquihue	Verkehr; 25 Jahre Bundesrepublik Deutschland;
AG DS Osorno	Landwirtschaft in der Bundesrepublik Deutschland, III. Teil;
AG Schulverband Santiago	Hamburg; Der Schwarzwald; Das Ruhrgebiet; Sport in der Bundesrepublik Deutschland Joseph NARMAH: Ein Beispiel für die Förderung des Sports in den Entwicklungsländern;
AG Ursulinen-, Thomas-Morus-, Marien-Schule Santiago	Jugend auf Rädern; Christian TRESS-DORFER: Die Ohrfeige;
AG Schulverband Valparaiso	Max Planck Robert Koch

Die fertigen Einheiten sollen den Schulen als Handreichungen zugehen.

2.2. Kontaktsuche im lateinamerikanischen Raum

In Rundbriefen an Schulen in Lateinamerika und in individuellen Schreiben an Regionalfachberater und Schulen in diesem Raum wurden eine Reihe von in Chile entstandenen Materialien versandt und ein Informations- und Materialaustausch angeboten. Soweit Antwortbriefe eingingen, geht daraus hervor, daß an den betreffenden Schulen Interesse daran besteht, auch gingen „Gegengaben“ ein oder wurden angekündigt. Dabei hat sich die wohl nicht einmalig bleibende Tatsache ergeben, daß in Arbeitsgemeinschaften zweier Nachbarländer am gleichen Text gearbeitet wurde.

Auf privaten Ferienreisen hat Herr Ernst FUHRMANN mit Schulberatern, Schulleitern, Regionalfachberatern und Fachlehrern in Peru und Buenos Aires, soweit in der Ferienzeit möglich, persönliche und sachliche Kontakte angebahnt. Sie sollen im Jahr 1976 ausgebaut werden und, wenn möglich, zu Kooperationsvorhaben führen.

Auch würden wir es sehr begrüßen, wenn der Informations- und Materialaustausch allgemein, im Interesse der Förderung des

Deutschunterrichts an den Schulen, fortgeführt und intensiviert werden könnte.

Schulgruppe II:

Schulen mit Beginn des Deutschunterrichts ab siebtem Schuljahr

3. Arbeitsbereich: Kurse

3.1. Zu den Kursen allgemein

Es wurden 1975 für den Schulbereich II 2 Veranstaltungen durchgeführt.

Kurse 1975 für die Schulgruppe II

Nr.	Art	Ort	Zeit	Leitung	Teilnehmer
10	Tagung Unterrichtswerk für Deutsch als Fremdsprache an staatlichen Schulen in Lateinamerika	Santiago	26.–28.6	Fuhrmann Sandner	23
12	Ferienkurs Deutschlehrer an staatlichen Schulen	Santiago	14.–19.7.	Grof, Mitarbeit Fuhrmann	40

Was Informationen allgemeiner Art, insbesondere über die Teilnahme einzelner Lehrkräfte aus dem Schulbereich II in Kursen für die Schulgruppe I, sowie über die Teilnehmerzahlen überhaupt anbetrifft, so wird auf die Ausführungen im Abschnitt „1.1 Zu den Kursen allgemein“ zurückverwiesen.

3.2. Zu den Kursen im einzelnen

Zur Vorgeschichte der „Tagung Unterrichtswerk für Deutsch als Fremdsprache an staatlichen Schulen“ ist folgendes zu bemerken:

Auf Einladung des damaligen Kulturreferenten der Botschaft Herrn Dr. Ekkehard HALLENSLEBEN, fand anlässlich des Besuchs von Herrn Dr. Georg ULLMANN auf der Fachleitertagung (s. d.) ein Gespräch mit Vertretern von Universitäten und Schulen, die mit Deutschunterricht in der Schulgruppe II befaßt sind, in der Botschaft statt. Dabei wurde die Verbesserungsbedürftige Lage des Deutschunterrichts an öffentlichen Schulen in Chile erörtert. Insbesondere wurde auf das Fehlen eines auf die Altersstufe der Schüler (14- bis 18jährig), die Stundenzahl (3 Wochenstunden), die Dauer (9. bis 12. Schuljahr), die Ausgangssprache der Schüler und ihren soziokulturellen Hintergrund sowie die Lernziele laut staatlichem Lehrplan („Instrumentaldeutsch“) bezogenen Unterrichtswerks aufmerksam gemacht. Die Regionalfachberater wurden auf der Sitzung daraufhin beauftragt, die o. a. Tagung durchzuführen, mit dem Ziel, Grundvorstellungen für ein solches Werk aus chilenischer Sicht zu erarbeiten.

Als Arbeitsergebnisse liegen die folgenden Ausarbeitungen vor:

- Hans GROF: Richtlinien für den Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe in Chile;
- Erika KUNKEL: Das kontrastive Prinzip und der Deutschunterricht in Lateinamerika;
- Alois ILG: Deutsch als Kommunikations- oder Instrumentalsprache;
- Zusammenfassende Bewertung der Kurzfassung „Vorwärts“ auf ihre Eignung für den Deutschunterricht an öffentlichen Schulen in Chile:
 1. Bedingungen,
 2. Kontrastives Prinzip,
 3. Altersstufengemäßheit/soziokultureller Hintergrund,
 4. Realität an den chilenischen Staatsschulen;
- Ausarbeitung von Grundvorstellungen für den 1. Band eines Unterrichtswerkes für Deutsch an öffentlichen Schulen in Chile:
 1. Lernziele und Methoden,
 2. Themen und Situationen,
 3. Strukturen;
- Empfehlungen:
 1. Versendung eines ausführlichen Berichts,
 2. Weitere Schritte zur Prüfung der Eignung der Kurzfassung von „Vorwärts“ bzw. zur Weiterarbeit an einem eigenen Unterrichtswerk,
 3. Regionalkurse für Lehrer an Staatsschulen,
 4. Personelle und sachliche Zusammen-

arbeit bei der Ausbildung von Deutschlehrern zwischen der Universidad Católica de Santiago und dem Deutschen Schulverband Santiago.

In einer ersten Stellungnahme äußerte sich die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in folgendem Sinne:

- Sie beabsichtigt nicht, ein Lehrwerk für Deutsch an Staatsschulen in Lateinamerika in eigener Regie zu erstellen;
- sie begrüßt Initiativen von anderer Seite, sich einer derartigen Aufgabe anzunehmen;
- über die Förderung einer solchen Initiative könnte erst entschieden werden, wenn greifbare Ergebnisse vorliegen;
- die Mitarbeit der Regionalfachberater, mit beratender Tätigkeit, gehört zu deren Aufgabenbereich.

Inzwischen hat eine Arbeitsgruppe, bestehend aus den Referenten für pädagogische Verbindungsarbeit der Zweigstelle des Goethe-Instituts in Santiago und Mitgliedern der Deutschabteilung der Universidad de Chile in Santiago mit der Arbeit am Unterrichtswerk begonnen.

Der Ferienkurs *Deutschlehrer an Staatlichen Schulen* (Curso de Perfeccionamiento Profesores Enseñanza Media) wurde von Herrn Hans GROF, dem Leiter der Deutschabteilung am „Zentrum für Lehrerfortbildung, Schulversuche und pädagogische Forschung“ (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas), unter Mitarbeit von u. a. Herrn Ernst FUHRMANN und mit materieller Unterstützung der Regionalfachberater und des Goethe-Instituts, durchgeführt. Folgende Arbeitsgebiete wurden in Plenums- und Gruppenarbeit von den Mitarbeitern behandelt und liegen m. A. in schriftlicher Form als Arbeitsergebnisse vor;

- Hans GROF: Presentación Programa oficial de Alemán;
- Erika KUNKEL: Análisis sintáctico Alemán – Castellano;
- Gerd HOCHLÄNDER: Dificultades semánticas en lectura intensiva y extensiva;
- Ernst FUHRMANN: Información acerca de la enseñanza del idioma alemán;
- Alois ILG: Idioma Instrumental;
- Silvia VYHMEISTER: Informe método Alemán 2000;

- Mariana Martelli, Silvia RITTERSHAUSEN: Tecnología Educacional;
- Liliana Baltra: Evaluación en idiomas extranjeros;
- Valeska HEPP: Presentación Sugerencias fonético – fonológicas del Programa oficial de Alemán;
- Rolf MÜSCHEN: Presentación de textos para la enseñanza del Alemán editados en Chile y su metodológica;
- Volker KAGE: Aspectos culturales de los países de habla alemana.

Die Teilnehmer haben eine Empfehlung verabschiedet, in der sie zusätzlich zum Ferienkurs um die Durchführung von Regionalkursen für die Deutschlehrer der Schulgruppe II unter Mitwirkung der Regionalfachberater für mehrere Schulorte pro Jahr bitten.

4. Arbeitsbereich: Kooperation

Um die Kooperation mit den in Frage kommenden chilenischen Institutionen einzuleiten, haben die Regionalfachberater Ernst FUHRMANN und Manfred SANDNER eine Reihe von Antrittsbesuchen gemacht und Gespräche mit Persönlichkeiten in chilenischen Behörden und Institutionen geführt. Dabei ist ausnahmslos ein Tätigwerden der Regionalfachberater auch in der Schulgruppe II gewünscht bzw. begrüßt worden.

Auch haben der Ferienkurs mit 40 Teilnehmern, die eine Woche ihrer zweiwöchigen Winterferien dafür opferten und Fahrzeiten bis 2 mal 36 Stunden in Kauf nahmen, sowie der Kursverlauf selbst gezeigt, daß bei nicht einfacher Ausgangslage gute Chancen für einen Ausbau des Deutschunterrichts in der Schulgruppe II bestehen und viel Bereitschaft bei Lehrern und Auszubildenden dazu vorhanden ist.

Allerdings ließen es die Veränderungen, die zum Ende des Berichtszeitraums im Universitätssektor sich abzeichneten, z. B. auch die Aufhebung der Ausbildungsmöglichkeit für Grundstufenlehrer (Enseñanza Básica, 1. bis 8. Schuljahr) mit Deutsch als Spezialfach, sowie mögliche Veränderungen im Schulbereich geraten erscheinen, manche Vorhaben vorerst nicht weiter zu verfolgen, bis auf politischer Ebene klare Ausgangspositionen geschaffen wurden.

Im Bereich der pädagogischen Verbindungsarbeit möchten die Regionalfachberater sich zum Prinzip machen, nicht selbständig aufzutreten, sondern chilenischen Institutionen ihre Kooperation anzubieten. Als Partner und Träger von Veranstaltungen kommen u. a. in Frage:

- das „Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas“, insbesondere die Deutschabteilung;
- in Zukunft hoffentlich auch Deutschabteilungen in regionalen „Centros de Perfeccionamiento“, falls und soweit ihre Einrichtung gelingt;
- die Universitäten, insbesondere die Deutschabteilungen der Universitäten in Santiago, Valparaíso und Concepción, an welcher letzteren eine Ausbildung für Kindergärtnerinnen und Grundschullehrer mit zum Unterricht an den Deutschen Schulen nötigen Sprachkenntnissen im Studienjahr 1976 anläuft;
- die „Vereinigung der Deutschlehrer in Chile“ (Asociación de Profesores de Alemán/Chile, APACH);
- öffentliche und private chilenische Schulen.

Als wichtigste Einrichtung, um mit allen an der Förderung deutscher Sprachkenntnisse, sowie der Förderung der wissenschaftlichen Beschäftigung mit deutscher

Sprache und Literatur interessierten Institutionen in Chile zu einer Zusammenarbeit zu kommen, erwiesen sich die Sitzungen der „Arbeitsgruppe Deutsch“, die unter Leitung des ehemaligen Kulturreferenten Herrn Dr. HALLENSLEBEN bzw. seines Nachfolgers Herrn Martin LUTZ im Laufe des Jahres in unregelmäßigen Abständen zusammentrat.

Ausgelöst durch Vorschläge, wie sie durch Herrn Hans GROF (Centro de Perfeccionamiento), Herrn Gerd HOCHLÄNDER (DAAD-Lektor, Universidad Católica de Santiago) und Herrn Ernst FUHRMANN (Regionalfachberater) vorgetragen wurden, wird z. Z. an einer Aufgabenbeschreibung bzw. einem Organisationsstatut für eine Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des Deutschen in Chile gearbeitet, die, wenn möglich, durch regelmäßige Sitzungen, Geschäftsführer und Mitteilungsblatt die Bemühungen der einzelnen Institutionen (im Sinne des Berichts der Enquête-Kommission Auswärtige Kulturpolitik vom 30. 9. 1975, P. 90 u. a.) koordinieren und diese in den Stand setzen sollte, Arbeitsvorhaben gemeinsam anzugehen, zu denen eine einzelne Institution nicht imstande ist.

Eine solche Arbeitsgemeinschaft könnte wohl auch, sozusagen als „Lobby“, die Belange des Deutschunterrichts in Chile wirkungsvoller vertreten.

Klaas SCHULTE

Flash cards zum „Komm-Bitte“ Grund- und Aufbaukurs

„Learning by doing, learning through actions“ oder „Es geschieht immer etwas, es ist immer etwas zu sehen“. Dieser Grundsatz des englischen Anfangsunterrichts Zehnjähriger in der BRD gilt natürlich in verstärktem Maß für Sechsjährige, die Deutsch als Fremdsprache lernen. Leider ist das angebotene Material, um kindgemäß zu unterrichten, bisher ziemlich dürrtig. Der routinierte Fremdsprachenlehrer der A B C – Schützen hat na-

türlich für die situative Phase seines Unterrichts eine Spielzeugkiste zum „Begreifen“ in der Klasse, oder er fertigt Skizzen der neuen Wörter an der Tafel an. Den nicht so versierten stört der Ball, der zur Freude aller Erstkläßler mit Sätzen durch die Klasse „wandert“ wie: Gib mir bitte den Ball! Kann ich den Ball auch mal haben? Ich zeige Franz den Ball etc. („Komm-Bitte“, Grundkurs)

Schuhs Bildwörterbuch, (B. W.) nach Be-

zugsfeldern aufgestellt, schafft hier Erleichterung. Man kann jetzt auch ohne Spielzeugkiste und Tafelskizzen auskommen. Allerdings ist es schwierig, aus dem Angebot auszuwählen. Auf jeder Seite sind jeweils 12 Verben, 18 Präpositionen, 18 Substantive oder 12 Adjektive abgebildet. Ein Beispiel zur Erläuterung: Grundkurs, Einheit, 15 „Warum weinst du denn?“ „Ich habe meinen Ball verloren.“ Als Wechselglieder einer möglichen „Substitution Table“ kommen Spielzeug (B. W. S. 38) oder Gegenstände aus der Schultasche (B. W. S. 40) in Frage: insgesamt 36 Bilder. Für in der Fremdsprache lesekundige Schüler, etwa von der zweiten Hälfte des 2. Schuljahres an, ist das Problem einfacher, da jeweils auf der nächsten Seite die deutschen Bezeichnungen der Bilder angegeben sind.

Besonders schwierig ist die Auswahl für die audio-lingual Unterrichteten. Viele Lehrer numerieren die Bilder. Andere gehen durch die Reihen und zeigen auf das gemeinte Bild. Trotzdem werden die konzentrationsschwachen Sechs- bis Siebenjährigen sich auch für die eigentlich nicht gemeinten Bilder interessieren. Abhilfe schaffen hier flash cards, die sich im englischen Anfangsunterricht glänzend bewährt haben.

Anstelle einer Buchseite mit 12–18 Bildern konzentriert sich die Aufmerksamkeit auf ein Bild. Als Stimulus zur Wiederholung der o. a. Tonband-Bild-Szene der Einheit 15 des Grundkurses genügt z. B. die Blitzkarte „weinen“ (B. W. S. 124). Mit Hilfe eines Episkops wird das Bild von 3 x 3 cm auf eine Pappkarte von ca. 18 x 18 cm projiziert und nachgezeichnet. Um die Wichtigkeit der dargestellten Verben zu unterstreichen, versieht man sie mit einem breiten, kreisförmigen, roten Rand. Man schreibt den Dialog mit allen angestrebten Varianten gleich auf die Rückseite der Karte, um sein Gedächtnis zu entlasten. Dieser Dialog kann nun durch „Nomenkarten“ (B. W. S. 38/40) blitzschnell erweitert werden. Mit Hilfe eines farbigen „Randes (blau – maskulin, gelb – Neutrum, rot – feminin) werden die Artikel leicht erlernt, und es ist auch der Übergang zu Pronomen möglich: „Vielleicht ist er (es, sie) in der Schultasche.“

Die besondere Eignung der Blitzkarten zeigt sich aber nicht so sehr in der situativen Phase, in der nach Möglichkeit der Gegenstand oder die vor den Augen der Schüler entstehenden Tafelskizzen zu bevorzugen sind, sondern bei Wortschatzwiederholungen oder zum Einschleifen von Satzstrukturen. Spielzeugkiste oder Tafelskizzen sind hier zu zeitraubend. Mit Hilfe der Blitzkarten sind z. B. die Bezugsfelder „Spielzeug“ und „Gegenstände aus der Schultasche“ in wenigen Minuten vergegenwärtigt. Die Verbkarte erinnert an die Situation, und die Nomenkarten dienen als Stimulus für die Wechselglieder.

Zu „pattern drill“ verteilt man die Nomenkarten in der Klasse und gibt folgende Impulse: L.: Wo ist der Ball? Sch. (mit entsprechender Karte): Ich habe den Ball. L.: Ich habe meinen Füller verloren. Sch.: Ich habe deinen Füller gefunden. L.: Kann ich das Auto auch mal haben? Sch.: Nein, jetzt spiele ich mit dem Auto. L.: Ich suche meinen Bleistift. Sch.: Hier ist er. L.: Wer hat den Gummi? Sch.: Ich habe den Gummi. Sch. 2: Ja, NN hat den Gummi. L.: Hat NN die Puppe? Sch.: Nein, NN hat den Ball, etc.

Beim Rückgriff im Lesen und Schreiben auf das bisher Gelernte im 2. Schj. hat es sich bewährt, diese Bildkarten mit Wortkarten (4 x 18 cm) zu koppeln, die auf einer Seite mit Druckschrift und auf der anderen mit der lateinischen Ausgangsschrift versehen sind. Zu diesem Zwecke werden beide Karten gelocht und an einer Nagelleiste übereinandergehängt. Später kann man die Wortkarten an die Schüler verteilen, die sie dann wieder den Bildkarten zuordnen oder umgekehrt.

Der Einsatz von flash cards scheitert z. Zt. daran, daß man weder Bildkarten noch Wortkarten kaufen kann, wie das im Englischunterricht der Fall ist. SCHUH spricht in der Einführung zu seinem Aufbaukurs 1 zwar von unserem „audio visuellen Wohlstand“, hat aber dabei offenbar eher an die vorbildliche Ausstattung von „Vorwärts“ gedacht als an die seines eigenen Werkes. Zu „Vorwärts“, Teil 1, werden natürlich Bildkarten mitgeliefert. Von „Komm-Bitte“-Lehrern werden offenbar mehr Einsatz und Phantasie erwartet.

VERBAND

Manfred SAUER

Zur Hauptversammlung in Wiesbaden vom 3. - 5. 8. 1977

Die neue Hauptversammlung ist nach Wiesbaden vergeben worden, einmal, um nach Niedersachsen ein anderes Bundesland zu berücksichtigen, dann aber, um mehr Mitgliedern Gelegenheit zu bieten, an der Hauptversammlung teilzunehmen; Wiesbaden liegt im Mittelpunkt der Verkehrsverbindungen. Die anstehenden Probleme erweisen sich als umfassend und wichtig, wenn nicht in größerem Maße als es sonst üblich und zu erwarten ist. Die Umstrukturierung im Auslandsschulwesen, seit Jahren von der ZfA und dem Auswärtigen Amt betrieben, hat Folgen gezeigt, mit denen wir uns intensiv beschäftigen müssen. Fast genügt es, darauf hinzuweisen, daß momentan rund 50 % aller vermittelten Lehrer Studienräte sind. Wer die herkömmlichen Zahlen kennt oder die alten Verhältnisse etwa der 60er Jahre vor Augen hat, weiß, wie bedeutend dieser Bruch ist. Ehedem besaßen die Auslandsschulen einen Stamm von Grund- und Hauptschullehrern, die weitaus die Mehrzahl bildeten. Studienräte waren rar und in Konzentration nur in wenigen Schulen vorhanden. Die jetzt bestehende Betonung des Sekundarschulwesens gegenüber dem Bereich der Grund- und Hauptschulen kennzeichnet die neue Denkweise. Wo liegen die Gründe? Welches Echo rufen diese Veränderungen im Ausland bei den Lehrern und bei den Schülern hervor, nicht zuletzt bei den Eltern? Die neuen methodischen Ansätze weisen wenigstens zum Teil in die gleiche Richtung. Noch ‚Komm bitte‘ zielte auf die Grundschüler, die Propagierung des Buches ‚Vorwärts‘ weist auf die andere Linie. Es ist nötig, ein vorläufiges Fazit zu ziehen! Haben sich die Bücher bewährt? Haben sich die Methoden bewährt? Wohin führt die neue Struktur mit der Betonung des Sekundarschulwesens? Ist der Studienrat wirklich der richtige Mann im Ausland, d. h. betreiben wir grundsätzlich propädeutischen

Unterricht zum Zwecke und Ziele des Abiturs und der Universität? Wo bleibt die deutsche Sprache? Ist sie noch als Selbstzweck denkbar? Der alte Ansatz, man müsse im Grunde schon im Kindergarten beginnen, ist überholt, und zwar endgültig überholt?

Dabei entstehen im Sinne erweiterter Interessen im Ausland neue Expertenschulen in allen Ländern. Sind diese auch als Sekundarschulen geplant? Verbleiben sie im Primarbereich? Gleichzeitig ist die Reduzierung der Anzahl der Vermittelten in den letzten Jahren beträchtlich, berücksichtigt man die wachsende Zahl der Expertenschulen und damit verbunden die Zahl der Schulen, die nicht mehr mit Lehrern rechnen dürfen.

Wohin führt das?

Die Enquêtekommission des deutschen Bundestages hat einen Bericht vorgelegt, der in Oldenburg zur Diskussion stand. Inzwischen kennen wir einen Antrag aller Bundestagsfraktionen zu diesem Bericht. Er fordert Rechenschaft über die Durchführung der Empfehlungen, insbesondere scheint der Unterausschuß ‚AUSWÄRTIGE KULTURPOLITIK‘ im Rahmen des Auswärtigen Ausschusses zustande zu kommen. Wenn dies der Fall ist, dürften auch die Auslandsschulen einen parlamentarischen Anlaufpunkt besitzen.

Es gehört zu den Aufgaben des Verbandes, die Verwirklichung zumindest bestimmter Teile des Enquêteberichtes zu fördern und zu fordern: welcher? Die neue Besoldungsordnung des Bundes brachte dem Auslandslehrer zum 1. 1. 1976 die Besteuerung. Wenn die Richtlinien auch noch nicht erstellt bzw. erst im Entstehen begriffen sind, so muß doch die Entwicklung beobachtet werden, und wir dürfen auf Bericht und Diskussion in Wiesbaden gespannt sein. In der neuen Besoldungsordnung ist der Auslandslehrer wieder einmal nicht vorhanden, d. h. es existieren

nur die anderen Beamten, der Lehrer nicht. Diese grundsätzliche Frage, gesetzlich bedingt leider, steht erneut zur Diskussion, der Verband hat bereits entsprechende Schritte unternommen. Wir müssen versuchen, daß der Bundestag eine gesetzliche Regelung neu herbeiführt, die den vermittelten Lehrer mit den anderen Auslandsbeamten gleichstellt. Finanzielle Folgen positiver Art würde diese Regelung kaum hervorrufen bzw. nur in geringem Umfang, aber wir sollten von dieser grundsätzlichen Forderung nicht abweichen. Wir werden angingen, niemals gleichgestellt. Mit ähnlichen Problemen haben die Kollegen des Goethe-Instituts zu kämpfen.

Wenn die Lehrerarbeitslosigkeit weiter um sich greift, so ist nicht einzusehen, daß die Auslandsschulen keinen Beitrag zur Minderung der Arbeitslosigkeit leisten könnten. Der Vorstand hat darüber berichtet und ist der Meinung, daß dieser Beitrag überlegenswert ist. Wenigstens als Ortskräfte könnte eine Reihe der arbeitslosen Kollegen und Kolleginnen tätig sein.

Die Eigenart des VdLiA bringt es mit sich, daß auf jeder Hauptversammlung Strukturprobleme des Verbandes diskutiert werden müssen. Je weiter sich die Umstrukturierung im Auslandsschulwesen auswirkt und je prekärer die Vermittlung wird, um so mehr müssen wir uns um eine einheitliche Meinung bemühen. Dabei müssen wir erneut an eine Verbindung mit den großen Lehrerverbänden denken, mit deren Hilfe entscheidende Schritte getan werden können. Die Verbandszeitschrift, inzwischen ausgebaut und fest

fundiert, kann dazu einen Beitrag leisten. Die Frage wäre, ob sie in der Form bestehen kann, wie sie bisher erscheint.

Der Vorstand, das ist die immer wieder bekundete Meinung des Vorsitzenden, sollte sich in Wiesbaden wieder ergänzen mit Kräften, die noch nicht zu lange aus dem Ausland zurückgekehrt sind. Bleibt es bei den bisher geäußerten Rücktrittsabsichten, so wird sich der Vorstand weitgehend erneuern. Die Mitglieder sind aufgerufen, sich zur Verfügung zu stellen. Dies ist um so mehr nötig, als der Verband bei der allgemein schwierigen Finanzlage der Behörden mehr und mehr auf sich selbst angewiesen ist und versuchen muß, mit eigenen Mitteln über die Runden zu kommen. Das ist in der letzten Zeit durchaus geglückt, bedarf jedoch genauer Beobachtung durch den Vorstand. Die angesprochenen Probleme stellen sich im Moment unmittelbar und drängen auf Lösung. Ich bitte alle Mitglieder, nach Wiesbaden zu kommen, die geopferten Ferientage werden sich rentieren. Hinweisen muß ich darauf, daß der Ferienkalender der deutschen Länder im Jahre 1977 keine für alle Länder freien Tage in den Sommerferien aufweist. Das bedeutete eine Entscheidung des Vorstandes, der gebunden schien durch die Ferienzeit in Hessen, dem Gastland. So werden nun Niedersachsen, Berlin und Bremen während der Hauptversammlung keine Ferien haben. Es ist aber möglich, rechtzeitig um einige Tage Urlaub zu bitten, die für diesen Zweck im Normalfall gewährt werden. Der Vorstand bittet die Kolleginnen und Kollegen in den betroffenen Ländern um Verständnis und Initiative!

Gotthard HÖNIG

Hauptversammlung 1977 — der Tagungsort

Aquae Mattiacae – Kur- und Kongreßstadt Wiesbaden

1. Kleine Reise in die Vergangenheit

Wer aus aller Welt nach Wiesbaden kommt, betritt geschichtsträchtigen Boden. Zwar kann die Stadt nicht eine Fülle historischer Bauwerke aus neuerer Zeit aufweisen, doch darf sie sich rühmen, von den Römern als einzige Heilquelle Germaniens gepriesen zu werden.

Im Jahre 122 n. Chr. wird das römische Wiesbaden als Vorort der „civitas Mattiacorum“ – ein kommunaler römischer Verwaltungsbezirk – bezeichnet. Kernstück sind schon damals die mattiakischen Quellen, die den Römern bereits in den ersten Jahrzehnten des 1. Jahrhunderts n. Chr. genußreiche Badefreuden verschaffen. Die Thermen bleiben auch für die weitere Zukunft das Rückgrat des römischen

Wiesbaden, dessen heiße Quellen seinen Ruf bis in das ferne Rom dringen lassen. Verwaltungsmäßig hat Aquae Mattiacae, das nicht ummauert ist, eine wesentlich geringere Funktion als andere Vororte der „civitas Mattiacorum“. Immerhin beeinflusst in späterer Zeit der Handel mit dem römischen Grenzland seine Entwicklung so sehr, daß die Vereinigung der Kaufleute der „civitas Mattiacorum“ ihr Versammlungs- und Marktort an diesem Ort errichtet. Der Name „Aquae Mattiacae“ erinnert daran, daß im Bereich der heißen Quellen um diese Zeit die Mattiaker wohnen, die am Ende des letzten vorchristlichen Jahrhunderts als ein Volkstamm der Chatten in das Gebiet zwischen Rhein und dem Unterlauf des Mains eingedrungen waren. Die Römer beherrschen den Raum Wiesbaden bis zum Ende des 5. Jahrhunderts. In dieser Spätzeit ist auch schon eine christliche Gemeinde nachzuweisen. Am Ende des 5. Jahrhunderts gerät Wiesbaden unter die Herrschaft der Franken.

829 erwähnt erstmals ein Biograph Karls des Großen, Einhard, den Namen „Wisibada“ (Bad in den Wiesen). Später wird von dem Ort und seiner Umgebung als Königshof gesprochen, dem die mittelalterlichen Kaiser eine solche Bedeutung beimessen, daß er bis ins 13. Jahrhundert im Besitz des Reiches bleibt. 1241 wird Wiesbaden in der Reichssteuermatrikel aufgezählt und danach als kaiserliche Stadt bezeichnet. Aus dem ersten Drittel des 13. Jahrhunderts hören wir auch wieder einiges aus dem Wiesbadener Badeleben. Zum Teil stehen die Berichte im Zusammenhang mit Wundertaten der heiligen Elisabeth. Bei dem hier beschriebenen Schwimmbassin für viele Menschen ist allerdings eine Verbindung zu den ehemaligen römischen Badeanlagen bis heute nicht nachzuweisen.

Mit dem Untergang des Stauferreiches verliert Wiesbaden, das vor allem unter Friedrich II. auf kaiserlicher Seite gestanden hat, seine reichsunmittelbare Stellung. In der 2. Hälfte des 13. Jahrhunderts gelangt die Stadt in den Besitz der Grafen von Nassau.

Über das Wiesbadener Badeleben im 14. und 15. Jahrhundert hat man nur spärliche Berichte. Allerdings gibt es Gemälde aus dieser Zeit, die sehr üppige Badefeste mit karnevalistischer Stimmung darstellen.

Man erzählt auch von einem ausschweifenden Badeleben und einer dabei herrschenden Sinneslust. Inwieweit Phantasie und Wahrheit hier einander durchdringen, wird sicher niemals ganz geklärt werden.

Die Einführung der evangelischen Lehre zur Reformationszeit geht in Wiesbaden verhältnismäßig friedlich und zwanglos vor sich. Spätere Kriegszüge und Brände bis zum Ende des 30jährigen Krieges bringen für die Stadt viele Schäden und Zerstörungen, die sich nicht zuletzt auf das sehr blühende Badeleben auswirken. Zahlreiche Hotelnamen aus der Gegenwart lassen sich bereits für diese Zeit nachweisen. In der ersten Hälfte des 15. Jahrhunderts tauchen zum ersten Mal die Lilien des Wiesbadener Stadtwappens in einem Gerichtssiegel auf. In die Zeit der nassauischen Herrschaft fällt auch der Bau des mehrfach erweiterten und umgestalteten Wiesbadener Stadtschlusses, in dem heute der hessische Landtag untergebracht ist. Dazu entsteht im 18. Jahrhundert das Biebricher Schloß am Rhein, das als das „kleine Versailles“ der Nassauer bekannt ist.

1728 erhält Wiesbaden erstmals seit der Römerzeit wieder administrativen Charakter als Hauptstadt von Nassau-Usingen. Jetzt dehnt sich die Stadt erheblich aus, die Bevölkerung wächst durch den Zuzug von zahlreichen Beamten und das Badeleben erfährt eine neue Blüte. Diese Entwicklung zur Kur- und Verwaltungsstadt wird durch die zahlreichen Kriege dieses Jahrhunderts, die alle ihre Spuren im Stadtbild hinterlassen, kaum beeinträchtigt. Als die Nassauer 1806 mit dem Abschluß des Rheinbundes zu Herzögen von Napoleons Gnaden aufsteigen, rückt Wiesbaden zur Hauptstadt des neuen Herzogtums auf. Das bedeutet für die Stadt den Beginn einer neuen Entwicklung. Kurhaus, Kuranlagen und Spielkasino werden in dieser Zeit in Betrieb genommen.

Von entscheidender Bedeutung ist für Wiesbaden die Einbeziehung Nassaus in den preußischen Staat im Jahre 1866. Nunmehr erfreut sich die Stadt der besonderen Förderung der preußischen Könige. In wenigen Jahrzehnten wächst Wiesbaden zu einer großen Kur- und Fremdenstadt mit erstklassigen Hotels und Badehäusern, mit einem sich stark entwickelnden Geschäftswesen und einer stän-

dig zunehmenden Zahl von Ärzten. Mehr und mehr wird die Stadt zum Behörden-sitz, zur bevorzugten Garnison und zum beliebten Wohnort für Rentner und Pensionäre. Das besondere Wohlwollen des Königshauses aber gilt dem Theater.

In den letzten 3 Jahrzehnten vor dem 1. Weltkrieg erlebt Wiesbaden unter der Leitung des Oberbürgermeisters Carl von Ibell eine Zeit kommunaler Hochkonjunktur. Das gilt für den Ausbau der Versorgungseinrichtungen, mit denen die Stadt Anschluß an das technische Zeitalter gewinnt, den Bau des Hauptbahnhofs, die Anlage des innerstädtischen Verkehrsnetzes und den Ausbau der kulturellen Einrichtungen. Mit den ersten Maifestspielen 1896 rückt Wiesbaden in den Kreis weltbekannter Theaterstädte auf. Nicht zuletzt erfahren auch Kur- und Badewesen einen solchen Aufschwung, daß sich die Stadt zur Weltkurstadt mit über 100 000 Einwohnern entwickelt.

Der 1. Weltkrieg und seine Folgen verursachen einen ganz erheblichen Strukturwandel. Jetzt zwingen die Verhältnisse der Stadt auch eine industrielle Ausweitung auf. Sie schlägt sich u. a. in der Eingemeindung der Städte Biebrich und Schierstein nieder, wodurch Wiesbaden zum Anlieger des Rheins wird. Es ist unmöglich, an dieser Stelle die Fülle der politischen Ereignisse darzustellen, die sich in Wiesbaden in der Weimarer Republik und im Dritten Reich abgespielt haben. In besonderer Weise berührt die Rheinlandbesetzung das Leben der Stadt. Am Ende des 2. Weltkrieges ist $\frac{1}{3}$ des Wohnraums zerstört. Im März 1945 fällt in Wiesbaden der Vorhang über die Kampfhandlungen des 2. Weltkrieges.

Das Jahr 1945 bringt für die Kurstadt nicht nur das Ende eines Systems, sondern auch die Übernahme einer neuen politischen Funktion. Mit der Bildung des Landes (Groß)hessen avanciert Wiesbaden zur Landeshauptstadt. In dieser Nachkriegs- und Aufbauperiode spielen Kur- und Bäderwesen nicht mehr eine so große Rolle wie früher, es vollzieht sich eine Wandlung zur weltoffenen Kongreßstadt, zur Stadt der Tagungen und Messen. Zentralverwaltungen der Wirtschaft und Behörden nehmen ihren Sitz in Wiesbaden. Hervorzuheben sind hier das Bundeskriminalamt und das Statistische Bundesamt.

Für das Kongreßwesen – alljährlich finden große Ärztekongresse wie der Internistenkongreß statt – ist in den 50er Jahren die Rhein-Main-Halle entstanden, die zu den größten Hallen in Deutschland zählt. Auch für die Kur bieten sich neue Möglichkeiten. Die deutsche Klinik für Diagnostik gehört inzwischen zu den weltbekannten Einrichtungen.

2. Geographische Perspektiven

Vom Südfuß des Taunus bis zum Rhein erstreckt sich die hessische Landeshauptstadt Wiesbaden am Rande des industriellen Ballungsgebietes der Rhein-Main-Ebene. Das Gebirge schützt die Stadt vor den kalten Nord- und Ostwinden. Deswegen kommt hier das Frühjahr zeitiger und endet ein milder und schöner Herbst später als an vielen anderen Orten unseres Landes. Der herrliche Bergwald seiner Umgebung reicht oft bis in das Weichbild der Stadt und geht in zahlreiche Parks über. 45,1 km² von einer Gesamtfläche von 163,6 km² entfallen allein auf den Wald. Vor 150 Jahren hat Goethe die Stadt so schön gefunden, daß er von ihr sagte: „Erde, Himmel und Menschen sind hier besonders. Alles hat hier einen heiteren Charakter.“

Obwohl Wiesbaden mit seinen 254 000 Einwohnern zu den mittleren Großstädten zählt, hat man nicht das Gefühl, im Großstadtverkehr unterzugehen. Die Schönheit des Stadtbildes repräsentiert sich auch heute noch in der Wilhelmstraße, von den Einheimischen stolz die „Rue“ genannt. Manche vergleichen diese Promenade durchaus mit dem Kurfürstendamm in Berlin und der „Kö“ in Düsseldorf. Wer die „Rue“ entlang in Richtung Taunus geht, trifft bald auf das herrliche Kurviertel mit Kurhaus, Kolonnaden, Staatstheater und Quellenviertel. Hier liegen auch die 27 heißen Quellen mit Temperaturen bis zu 67 °C, die bekannteste ist der Kochbrunnen.

Wer aber nicht nur die Heilkraft der Quellen, sondern auch einen guten Tropfen schätzt, der mag daran denken, daß Wiesbaden am Eingang des Rheingaus liegt, der zu den bekanntesten Weinbaugebieten Europas zählt. Dem Kenner sei geraten, daß der hauseigene Neroberger durchaus Spitzenqualitäten hat.

Wenn Sie jetzt noch zweifeln, ob sie den Tagungsort der Hauptversammlung des

VdLiA 1977 besuchen sollen, dann halten sie sich einmal vor Augen, wie einfach und bequem Sie die Stadt erreichen, die mit 50° 5' n. Br. und 8° 15' ö. L. und zwischen 115 m über NN und 584 m über NN im Schnittpunkt der Verkehrswege Mittel- und Westeuropas liegt. Wer aber durch die Lüfte kommen will, erreicht Wiesbaden in 30–45 Minuten mit dem Auto oder einem Direktbus vom Weltflughafen Rhein-Main in Frankfurt.

3. Wo wir tagen – die Rhein-Main-Halle

Das Kongreßzentrum Wiesbaden – die Rhein-Main-Halle liegt in der Stadtmitte in unmittelbarer Nähe herrlicher Grünanlagen. In 5 Gehminuten erreicht man die Halle vom Hauptbahnhof. Die B 54 von Frankfurt a. M. führt am Hauptbahnhof vorbei. Dort biegt man nach rechts in die Friedrich-Ebert-Allee in Richtung Innenstadt zur Rhein-Main-Halle ein. Auch von allen anderen Zufahrtsstraßen (Autobahn Köln – Abzweigung Niedernhausen, Rheinuferstraßen) sind das Stadtzentrum und die Rhein-Main-Halle durch ausgezeichnete Beschilderung leicht zu finden. Vom Rhein-Main-Flughafen in Frankfurt a. M. besteht ein direkter Zubringerdienst.

Die Halle – an der Ecke Rheinstraße/ Friedrich-Ebert-Allee gegenüber dem Neuen Museum gelegen – hat etwa 10 große Hallen und Säle. Wir tagen im Saal

6 im 1. Stock. Dieser steht in Verbindung mit dem Saal 4, in dem die Ausstellung postiert wird. Im Vorraum steht das Informationsbüro, der Zugang erfolgt durch den Haupteingang von der Friedrich-Ebert-Allee. Mit parlamentarischer Bestuhlung hoffen wir, ein echtes Tagungsklima zu schaffen.

Von den meisten Hotels, die für eine Unterbringung der Tagungsteilnehmer in Frage kommen, benötigt man 5–10 Minuten zu Fuß bis zur Rhein-Main-Halle. Obwohl das Parkproblem leicht zu lösen ist, können Sie Ihrem fahrbaren Untersatz etwas Ruhe gönnen. Ihr aktivierter Kreislauf wird Ihnen dankbar sein.

Über das Rahmenprogramm erfahren Sie nähere Einzelheiten sicher im Heft 1 oder 2 des nächsten Jahres. Hier nur ein paar Vorbemerkungen. Bis jetzt sind außer dem Begrüßungsabend eine Abendfahrt auf dem Rhein mit Tanz und ein Ausflug in den Rheingau mit gutem Essen und evtl. Weinprobe vorgesehen.

Für ganz Vorsichtige noch die Adresse der Rhein-Main-Halle: Rheinstr. 20, 6200 Wiesbaden, Telefon: 0 61 21 - 3 95 55.

Im Namen des Ortsausschusses darf ich Sie bereits herzlich zur Hauptversammlung des VdLiA in Wiesbaden einladen. Ich hoffe, daß Ihnen allein der Tagungsort eine Reise wert sein wird!

Edmund KÖHN

Gedanken zur Neugliederung des Verbandes

Ein deutscher Lehrer wird, falls er nicht vorher von Kollegen darauf hingewiesen worden ist, spätestens dann, wenn er an einer Auslandsschule eintrifft, von der Existenz eines Verbandes erfahren, des VdLiA, dessen Funktion ihm auch nach längerem Aufenthalt an der Auslandsschule durchaus nicht immer einsichtig geworden zu sein braucht. Von Deutschland her sind ihm die zwei großen Lehrerverbände, der DL und die GEW, mit einem Bestand von jeweils über 100 000 Mitgliedern vertraut. Nun taucht da plötzlich ein neuer Verband auf; ein exklusiver Club, eine Börse lukrativer Auslandspos-

ten, eine Art Union der Leitenden Angestellten unter der Lehrerschaft? Oder ein unverbindlicher Zusammenschluß wie der ADAC?

Sofern der deutsche Kollege an Verbandsfragen überhaupt interessiert ist, wird er sich ein oder zwei Nummern der „Mitteilungen ...“ dieses zahlenmäßig sehr kleinen Verbandes geben lassen und wird versuchen, herauszufinden, was der Verband überhaupt leisten will und was er effektiv leistet.

Schon bald wird der deutsche Lehrer feststellen, daß der VdLiA ein Verband ist,

der offenbar einige organisatorische und verbandspolitische Probleme hat. Ihm fallen die Gedanken zur Neugliederung des Verbandes in die Hände. Und er setzt einige Beobachtungen zusammen . . .

Die Suche des VdLiA nach seiner Identität, nach sinnvollen Aufgaben und adäquaten organisatorischen Strukturen tritt nicht zufällig zutage, denn der VdLiA unterscheidet sich in manchen Punkten wesentlich von den beiden bereits oben erwähnten Lehrerverbänden, dem DL und der GEW.

Diese Unterschiede werden deutlich, wenn er danach fragt, wie sich der VdLiA auf den beiden großen Feldern der Lehrerverbandsarbeit bewegt. Jeder Lehrerverband verfolgt:

- I) bildungspolitische Ziele und
- II) berufsständische Interessen.

So auch der VdLiA. Offensichtlich tut er sich dabei mit der Formulierung und Verfolgung standespolitischer Interessen wesentlich leichter als mit der allgemeinen bildungspolitischen Arbeit. Berichte über Hauptversammlungen und Regionaltagungen sowie die verschiedenen Beiträge zu Rechts-, Steuer- und Besoldungsfragen belegen das deutlich.

Berufsständischer Interessenverband

Mit dieser Akzentuierung seiner Arbeit kommt der Verband offensichtlich den Wünschen der meisten seiner Mitglieder entgegen. Viele dieser Wünsche sind zweifellos berechtigt, und ein Verband braucht sich keineswegs zu schämen, wenn er deren Artikulierung und Durchsetzung einen relativ großen Anteil seiner Arbeit zugesteht.

Vergleicht man die Verteilung der Verbandsarbeit auf die beiden genannten Felder bei den beiden großen deutschen Lehrerverbänden und beim VdLiA, so stellt man jedoch fest, daß weder DL noch GEW die standespolitischen Themen derart in den Vordergrund rücken wie der VdLiA. Woran liegt das?

Es sind sicherlich mehrere Faktoren, die hier zusammenwirken und die nicht alle aufgezählt werden sollen. (Nur einer der Faktoren sei herausgegriffen: die Mitgliederstruktur.)

Mitglieder des VdLiA sind Lehrer, die

gerne für einige Jahre ins Ausland möchten und sich durch die Mitgliedschaft förderliche Kontakte erhoffen, oder Lehrer, die bereits im Ausland sind und plötzlich mit Tatbeständen und Fragen konfrontiert werden, für deren Bearbeitung sie vom VdLiA anders nicht zu beschaffende Informationen und die Durchsetzung spezifischer Interessen erwarten. Entscheidend ist, daß die vermittelten Lehrkräfte in der Regel nur vorübergehend im Ausland tätig sind und daß längere Karrieren im Auslandsschuldienst letztlich die Ausnahme darstellen.

Dementsprechend ist es nicht verwunderlich, daß die Lehrer, die während ihres Auslandsaufenthaltes im VdLiA mitgearbeitet haben, sich spätestens einige Jahre nach Rückkehr in den inländischen Schuldienst aus dieser Verbandsarbeit zurückziehen. Ihr neuer inländischer Wirkungskreis erfordert ihren Einsatz, verlangt nach anderen Kontakten als denen, die für die Auslandsschularbeit wichtig waren, und veranlaßt die aktiven unter ihnen, sich in einem der großen deutschen Lehrerverbände zu engagieren, um so die neue inländische Arbeit erfolgreicher zu gestalten.

Auch ein weiterer Aspekt muß klar gesehen werden: eine kontinuierliche, sachliche und engagierte Mitarbeit in einem der Lehrerverbände hilft häufig der eigenen Karriere. Wie kann man angesichts dieser unstreitbaren und verständlichen Zusammenhänge von einem tüchtigen Kollegen ernsthaft verlangen, daß er dem Auslandsschulwesen eng verbunden bleibt und ihm seine Freizeit zur Verfügung stellt, wenn seine berufliche Zukunft aus welchen Gründen auch immer im inländischen Schulwesen liegt? Die diesbezügliche Klage des Vorsitzenden „Nur in wenigen Fällen stellt sich jemand bedingungslos zur Verfügung“, ist, höflich gesagt, doch naiv.

Ruhende Mitgliedschaft in Deutschland

Hinzu kommt, daß die meisten Lehrer, die in Deutschland einem Verband angeschlossen waren, diese Mitgliedschaft während des Auslandsaufenthaltes bestehen lassen. So erhalten sie sich ihren Anspruch auf die „Dienstleistungen“ des Verbandes, bleiben informiert und haben nach der Rückkehr die Möglichkeit, auf ihrem Feld gleich weiterzuarbeiten.

Ein in das Ausland entsandter Lehrer braucht einige Zeit, bis er im VdLiA aktiv mitarbeiten könnte: er muß sich orientieren, muß erst auf Probleme stoßen und mögliche Verhandlungspartner ausfindig machen. Erst allmählich wird er situationsbezogene Lösungsmöglichkeiten erkennen können.

Dieser Prozeß wird besonders dann länger dauern, wenn ein Kollege vermeiden will, möglicherweise vorschnell nach dem in Deutschland üblichen, in der vorgefundenen Situation aber unangebrachten Aktionsmuster vorzugehen.

Sollte man aus den beschriebenen Merkmalen der Mitgliederstruktur nicht Konsequenzen ziehen, die sowohl für den VdLiA als auch für die beiden großen deutschen Lehrerverbände von Vorteil wären?

Der bildungspolitische Aspekt

Der zweite Schwerpunkt jeder Lehrerverbandstätigkeit ist die bildungspolitische Arbeit.

Unbestreitbar ist, daß die beiden großen Lehrerverbände zusammengenommen durch ihre Mitglieder die Bildungspolitik in Deutschland entscheidend beeinflussen haben. Von der nichtorganisierten Lehrerschaft, von den Eltern und der übrigen interessierten Öffentlichkeit sind weit weniger Impulse ausgegangen. Die Einführung neuer Schultypen, die Erprobung neuer Unterrichtsmethoden, die Entwicklung neuer Lerninhalte sind ohne die Beteiligung der Verbände undenkbar, wobei sie natürlich nicht in allen Fällen ihre Vorstellungen gegenüber der Verwaltung durchsetzen können. Die offiziellen Stellungnahmen der Verbände zu bildungspolitischen Maßnahmen der staatlichen Organe sind das Ergebnis eines demokratischen Willensbildungsprozesses, an denen sich jedes Mitglied beteiligen kann. Zu vielen Erziehungsfragen werden Stellungnahmen auf Bundesebene abgegeben, z. B. zur Oberstufenreform oder zur Neuordnung des kaufmännischen Bildungswesens. Auch bei Fragen, die auf Landesebene anstehen, erfolgt eine breite Diskussion in den zuständigen Gremien, in denen sich häufig großer Sachverstand zusammenfindet.

Welch anderes Bild bietet das Auslandsschulwesen! Wer will nicht alles bei der Gestaltung einzelner Schulen mitspre-

chen! Welche Vielfalt an Interessen und an vorgegebenen Rahmenbedingungen sind von den einzelnen Auslandsschulen zu berücksichtigen. Letztlich ist die Situation jeder Schule einmalig, nur teilweise mit der anderer Schulen vergleichbar.

Gewiß, in der Zentralstelle und im Auslandsschulausschuß bestehen Institutionen, die Entscheidungen nach übergeordneten und allgemeingültigen Gesichtspunkten und Zielvorstellungen vorbereiten und treffen können. Dennoch hängt die Entwicklung einer Auslandsschule wesentlich von Voraussetzungen ab, die sich häufig ihrer Einflußnahme entziehen. An die Schulleitung und an die zur außerunterrichtlichen Mitarbeit bereiten Lehrerschaft werden so besondere Anforderungen gestellt.

Verständnis für Entwicklungsländer

Das gilt für die Schulen in Entwicklungsländern wahrscheinlich stärker als für die Schulen in Industrienationen. Das häufig ungewöhnlich starke Nationalbewußtsein in den Ländern der Dritten und Vierten Welt, ihr unverhüllter, und an sich selbstverständlicher Anspruch, sich jeder Art von Bevormundung zu entziehen, führen zu der sorgfältigen Beobachtung der im Lande tätigen Privatschulen, zu denen neben anderen die deutschen Schulen rechnen. Diese Schulen werden von den staatlichen Stellen zugleich bewundert und beargwöhnt: bewundert wegen ihrer guten finanziellen und personellen Ausstattung, beargwöhnt wegen ihrer so entstandenen Sonderstellung im Vergleich zum nationalen öffentlichen Schulwesen.

Gewiß, jede deutsche Schule in diesen Ländern ist ein wichtiges Kulturzentrum, es ist aber auch eine Art entwicklungspolitisches Projekt. Die deutsche Regierung trägt dieser Seite der Auslandsschularbeit mit den unter der Überschrift „soziale Öffnung“ zusammengefaßten Förderungsmaßnahmen formal Rechnung. Für den im Rahmen dieser Stipendienprogramme eingesetzten deutschen Lehrer heißt dies, daß er nicht nur Lehrer ist, sondern auch Entwicklungshelfer. Ja, man kann getrost einen Schritt weitergehen: jeder Lehrer, der an einer Auslandsschule in einem Entwicklungsland arbeitet, sollte ein wenig von einem Entwicklungshelfer haben und einige der von ihm verlangten Tugenden besitzen.

Konkret bedeutet dies, daß er beispielsweise nicht vorschnell auf die lokalen Behörden schimpft, welche diese oder jene Anordnung getroffen haben; daß er auf gemeinsamen Informationsveranstaltungen nicht jeden Satz mit dem die Gastgeber beleidigenden „Ja, in Deutschland machen wir das aber so . . .“ anfängt.

Abgesehen davon, daß wir auf unser deutsches Schulwesen keineswegs in jeder Hinsicht stolz sein dürfen (neulich erschien in der größten peruanischen Tageszeitung ein sehr kritischer Artikel über den an deutschen Schulen ausgeübten „Zensurterror“), daß wir also durchaus von anderen Ländern lernen können, müssen alle Kollegen, die das deutsche Auslandsschulwesen gerade in Entwicklungsländern repräsentieren, klar erkennen, daß bildungspolitische Ziele nur zusammen mit dem Gastland realisiert werden können.

Für die Arbeit des VdLiA bedeutet dies: bildungspolitische Arbeit im Ghetto der deutschsprachigen Kollegenschaft, ja selbst im Verein mit der Zentralstelle und dem Auslandsschulausschuß wäre unnötige Spielerei. Vielleicht haben die Meinungsführer innerhalb des VdLiA dies bereits erkannt und haben diese Seite der Verbandsarbeit deshalb auf besonders kleine Flamme gestellt.

Stärkere bildungspolitische Zusammenarbeit

Aber welche Chance läge gerade in einer bildungspolitischen Zusammenarbeit zwischen Deutschen und Einheimischen. Wie wichtig wäre es für die deutschen Kollegen zu wissen, warum eine nationale Regierung diese oder jene Maßnahme ergreift, vor welchen Problemen sie steht, welches langfristige Ziel sie verfolgt. Und wichtiger vielleicht noch: wie gut wäre es, wenn deutsche Lehrer wüßten, wie andere Lehrerverbände arbeiten, wie groß der Spielraum ist, den ihnen ihre Regierungen einräumen; wenn sie anderen Lehrerverbänden sagen könnten, wie Verbandsarbeit in Deutschland aussieht; wenn sie ihren einheimischen Kollegen bei der Durchsetzung ihrer bildungs- und standespolitische Ziele helfen könnten.

Was aber tut der VdLiA? Was kann er überhaupt tun als Verband mit 1700 Mitgliedern? Nun, er könnte sicherlich mehr tun, als diese Zusammenhänge nur blinzeln zur Kenntnis zu nehmen. Denn daß

er diese Möglichkeit der internationalen Kooperation bereits bemerkt hat, ersieht man aus dem Bericht über die Vorstandssitzung am 14./15. März 1976: „Die Kooperation mit den Lehrerverbänden in Chile, Argentinien und Südafrika müßte verstärkt werden.“ (MMM, 2/76, S. 30.) Er bräuchte nicht ständig den Witz zu wiederholen, Ortskräfte pauschal zu werben; in Peru tätige Ortskräfte, beispielsweise, gehören, sofern sie nicht die Ehefrauen deutscher Experten sind und nach Deutschland zurückkehren werden, doch nicht in einen deutschen Lehrerverband, sondern in einen peruanischen.

Vor allem sollte der VdLiA die Kooperation derer suchen, die ihm frisches Blut zuführen könnten und die ihm erfahrene Mitglieder erhalten helfen. Er sollte mit jenen zusammenarbeiten, die ihn bei der Durchsetzung berufsständischer Interessen unterstützen würden und die ihm bei der Herstellung der so wichtigen internationalen Kontakte zu anderen Verbänden interessierte Partner wären. Kurz: der VdLiA braucht die Kooperation mit dem DL und mit der GEW.

Mehr als eine gemeinsame Tochter

Kooperation heißt nicht Fusion. Der VdLiA behält seine volle Eigenständigkeit. Das hat „innenpolitisch“ und „ausenpolitisch“ viele Vorteile und ist demzufolge nicht nur eine Reverenz vor der Historie.

Der DL hat seinen Ausschuß für Internationale Zusammenarbeit, die GEW hat ihre Arbeitsgruppen Auslandslehrer. Der DL ist Mitglied der World Confederation of Organisations of the Teaching Profession (WCOTP), die GEW ist Mitglied der Vereinigung der Freien Lehrgewerkschaften. Beide Verbände sind also bereits an Fragen des internationalen Bildungswesens interessiert und entsprechend engagiert.

Eine engere Kooperation mit dem VdLiA wäre für beide Verbände lediglich ein neuer Schritt in eine bereits seit langem eingeschlagene Richtung.

Das Zusammengehen der drei Verbände könnte so aussehen:

1. jedes Mitglied einer der beiden großen Verbände wird automatisch „Pflichtmitglied“ des VdLiA und der jeweiligen Abteilung Intern. Bildungswesen in seinem Verband, sobald es seine Bewerbung für

den Auslandsschuldienst beim BVA eingereicht und vom inländischen Dienstherren seine Freistellung erreicht hat; damit erhält es die Zeitschrift des VdLiA und wird zu Veranstaltungen eingeladen, um so auch von Verbandsseite her mit dem Auslandsschulwesen vertraut gemacht zu werden;

2. während seines Auslandsaufenthaltes bleibt das GEW- oder DL-Mitglied „Pflichtmitglied“ des VdLiA; gleichzeitig bleibt es Mitglied seines Mutterverbandes;

3. nach der Rückkehr nach Deutschland bleibt das DL- oder GEW-Mitglied 1 Jahr lang „Pflichtmitglied“ des VdLiA, danach nur noch auf ausdrücklichen Wunsch oder falls die Voraussetzungen des Punkt 1 gegeben sind; der zurückgekehrte Auslandslehrer bleibt aber automatisch 3 Jahre in der jeweiligen Arbeitsgruppe „Internationales Bildungswesen“ seines Verbandes und wird nach Möglichkeit zur Mitarbeit herangezogen; nach 3 Jahren kann er auf Antrag Mitglied dieser Arbeitsgruppe bleiben.

4. eine „neutrale“ Mitgliedschaft im VdLiA ist wie bisher möglich.

5. die Delegiertenversammlung setzt sich wie folgt zusammen: $\frac{1}{3}$ Delegierte gewählt von den im Ausland tätigen Lehrern, je $\frac{1}{3}$ der Delegierten vom DL bzw. GEW entsandt.

Dieses System hätte vor allem den Vorteil größerer Kontinuität und sichert den im Ausland tätigen Kollegen doch eine Mitsprache.

6. der Vorstand besteht aus 7 gleichberechtigten Mitgliedern, von denen je 2 von

den beiden Verbänden GEW und DL entsandt werden; die übrigen drei werden auf der Hauptversammlung gewählt, unabhängig von ihrer innerdeutschen Verbandszugehörigkeit.

7. der „Finanzausgleich“ zwischen den 3 Verbänden müßte gesondert geregelt werden.

Die „Pflichtmitgliedschaft“ der in deutschen Verbänden organisierten Kollegen im VdLiA würde die Schulgruppen und Regionalgruppen im Ausland wohl schon deshalb lebendiger werden lassen, weil sie stärker wären. Viele andere Vorteile des Zusammengehens können hier nicht genannt werden.

Ein Versuch?

Eine Zusammenarbeit ähnlich der soeben angedeuteten Art kann man schlecht als Laborversuch testen. Vieles spricht jedoch dafür, daß neue Formen der Verbandsarbeit für die Auslandslehrer gefunden werden müssen. Denn die Auslandslehrer haben, so überraschend das für Dritte klingen mag, große Probleme, die mit den Abschlagszahlungen anfangen, über Ermäßigungsstunden laufen und schließlich bei der Zusammenarbeit mit ihren einheimischen Kollegen enden. In dieser Situation fragen viele Kollegen heute immer noch: wozu soll ich in den VdLiA? Was tut der VdLiA?

Das braucht so nicht zu bleiben. Niemand hindert den Vorstand daran, mit der GEW und dem DL neue Gespräche zu führen. Und dieser Artikel ist die (zunächst nur?) von einem Einzelmitglied vorgebrachte Aufforderung dazu.

Vorstand und Schriftleitung der Mitteilungen

wünschen allen Mitgliedern

frohe Weihnachten und ein glückliches Neues Jahr

Ehrungen und Glückwünsche

Rudolf SCHRÖTER zum 75. Geburtstag

Rudolf SCHRÖTER, Gartnischer Weg 18, 4802 Halle i. W., seit 1954 Schriftleiter von „Der Deutsche Lehrer im Ausland“, vollendet am 21. 1. 1977 sein 75. Lebensjahr. Bei der Wiedergründung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland nach dem Kriege wirkte er aktiv mit, gehörte zum vorbereitenden Ausschuß unserer ersten Hauptversammlung in Mainz und war jahrelang Mitglied des erweiterten Vorstandes des VdLiA. Noch heute erscheint er regelmäßig zu unseren Regionaltreffen im Bezirk Detmold, bei denen er gelegentlich – als Liebhaber der Farbenfotografie seit ihren Anfängen – die Teilnehmer durch seine Farbberichte aus fernen Ländern erfreut.

Schon als ich ihm 1939 erstmalig bei einer Auslandslehrertagung begegnete, war er uns allen bekannt durch seine „Sofioter Fibel“, die wir damals auch in Barcelona einführten. Bereits 1929 war er ins Ausland gegangen, und zwar an die Reichsdeutsche Schule in Budapest. Drei Jahre später rief ihn Direktor Langerfeld an die damals größte deutsche Auslandsschule in Sofia, deren Grundschule er leitete und wo er mit seinen Kollegen das „Sofioter Fibel- und Lesebuchwerk“ erarbeitete, das den besonderen Verhältnissen der Auslandsschule Rechnung trug und einem dringenden Bedarf entsprach.

Leider mußte Schröter im Oktober 1939 in den Krieg und kehrte erst 1946 aus der Gefangenschaft zurück. In Borgholzhausen (Teutoburger Wald) arbeitete er als Lehrer und Schulleiter und suchte erneut den Kontakt zu dem allmählich wieder erstehenden Auslandsschulwesen. Im Auftrage des Auswärtigen Amtes unternahm er die völlige Neubearbeitung seines Fibel- und Lesebuchwerks, das noch heute in Tausenden von Exemplaren verwendet wird. Ab 1954 übernahm er mit Dr. Hettich die Schriftleitung der neugegründeten Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“, die lange auch das Organ des

VdLiA war. Dadurch ist er allen Auslandslehrern wohlbekannt als Helfer bei ihrer Arbeit; denn die Zeitschrift hat in diesen 23 Jahren wesentlich beigetragen zum Austausch von Erfahrungen, zur Diskussion wichtiger Probleme und zur erstaunlichen Entwicklung des deutschen Auslandsschulwesens überhaupt.

Fast 50 Jahre Arbeit für die deutsche Auslandsschule!

Dafür danken wir herzlich und wünschen dem Jubilar und seiner Gattin weiterhin alles Gute.

Eckhard Stegmann

Herbert KOCH zum 70. Geburtstag

Am 17. 12. begeht Herbert KOCH seinen 70. Geburtstag. Wir gedenken dabei seiner Verdienste um den Verband, den er in den ersten 6 Jahren seines Wiedererstehens im Jahre 1955 als Schriftführer und 2. Vorsitzender maßgeblich mithalf aufzubauen. Mit unseren Glückwünschen zum 70. verbinden wir die besten Wünsche für noch viele Jahre fruchtbarer Arbeit für die Auslandsschule und ausländische Kinder bei uns in Deutschland.

Der Vorstand des VdLiA

Neue Mitglieder

Hans Jochen ALTERMANN, StR, Ehrenbergerstr. 16b, 1000 Berlin 33

Gunter BALDAUF, OStR, DS Schule

Ballester, Argentinien

Hans Friedrich BÖCK, OStR, DS Alexander v. Humboldt, Lima/Peru

Uta Luise BÖHM, L, DS Moskau

Klaus BOJE, RSchOL, DS Las Palmas,

Gran Canaria

Wilfried BREHME, OStR, DS Guatemala

Eugen BRÜSCHWILER, OStR, DS Washington

Günter DRESCHKE, OStR, Goetheschule,

Buenos Aires

Roland EICKMEYER, RSchL, Privatschule der deutschen Botschaft Ankara
 Frank GABRIEL, RSchL, St. Petri-Schule, Kopenhagen
 Johannes LAHRES, L, Seegartenstr. 14, 6806 Viernheim
 Dietrich LEITERER, OSrR, DS Alexander v. Humboldt, Lima/Peru
 Irmgard LUDWIG, GH-L, DS Estoril/Portugal
 Klaus MAYBAUM, RL, Institute of Technology Mara Sha Alam, Kuala Lumpur Malaysia
 Dr. Manfred SCHOLZ, StD, Peter-Lambert-Str. 6/108, 5500 Trier
 Hermann SCHREINER, StR, DS Thessaloniki/Griechenland

Christian KANNE, Am Südhang 60, 4930 Detmold
 Günter KOCH, Falkenweg 9, 6340 Dillenburg
 Elisabeth KORFER, In der Brück 16, 4030 Taringen
 Fritz KRAPPE, Reindorfer Osterberg 15, 2112 Jesterburg
 Hagen LAND, Mallinckrodtstr. 55-57, 4600 Dortmund
 Karl E. LASCH, Niederkasseler Kirchweg 15, 4000 Düsseldorf 11
 Ludwig LAUER, Feldstr. 16, 6621 Überherrn
 Alois LENTNER, Pfarrstr. 27, 7307 Aichwald 2
 Dr. A. P. LEUSCHNER, Am Nonnenhof, 5173 Aldenhoven
 Günter LINDNER, Am Geesttor 2, 2150 Buxtehude
 Hermann LÜDECKE, Borsteler Trift 79, 3090 Verden
 Dr. Klaus LUTZE, Nienkemper Str. 1, 1000 Berlin
 Wolfgang MÄRTE, Herrensteig 3, 7768 Stockach 14
 Meinhardt MARCZINSKY, DS der Borromäerinnen Kairo
 Karin MARTENS, Nydamer Weg 20b, 2000 Hamburg 73
 Helga MENGES, Lohstr. 99, 2406 Stockelsdorf
 Christof MENZEL, Am Westring 24, 6500 Mainz 1
 Dr. Kurt METZ, Im Michelsgrund 16, 6940 Weinheim
 Emil MÜLLER, Thomas-Mann-Str., 6920 Sinsheim
 Karl NEDWED, Rosenheimerstr. 202, 8000 München 80
 Hartmut NEIMOCK, Schippelsweg 63c, 2000 Hamburg 61
 Oskar NICK, Postfach 220, 5370 Kall Kloster Steinfeld
 Dr. Peter NICKEL, Esmarchstr. 20, 2300 Kiel
 Hermann OSSENBUHL, Hans Böcklerstr. 8, 5603 Wülfrath
 Dieter PAFFENHOLZ, Colegio Humboldt, Puebla/Mexico
 Heinrich PICKEL, Höhenstr. 22, 5411 Nauort
 Ingrid RICHTER-KRAMER, Middelicher Str. 282, 4660 Gelsenkirchen-Buer
 Dieter ROHLEDER, Goethestr. 30, 8411 Lappersdorf
 Manfred ROITHMEIER, Weißbachstr. 31, 8232 Bayerisch-Gmain
 Margarethe SASSE, Zellerstr. 41, 7583 Ottersweier-Unzhurst
 Ernst SAUTTER, Greutäckerstr. 24, 7031 Mönchberg-Herrenberg

Anschriftenänderungen

Heye ACKERMANN, Dibbersen 28, 3096 Thedinghausen
 Wolf v. AHNEN, L, DS der Borromäerinnen, Kairo
 Hans Wilhelm BÖCKER, Am Gärk, 5960 Olpe-Eichhagen
 Bernhard BRUNS, Sievekingstr. 11, 4800 Bielefeld
 Falkheinz BUCH, Von-Gagern-Str. 2, 6148 Heppenheim
 Diethelm BUSSE, 4505 Georgsmarienhütte, Realschule
 Eberhard BUTTLER, Stettiner Str. 12, 3262 Auetal 1
 Christian COMPART, R, DS Mexiko-Stadt
 Regine CZENKUSCH, 2057 Wentorf, Volksschule
 Wolfgang DUFFNER, p. A. O. Hermann, Mecklenburger Weg 12, 7306 Denkendorf
 Jutta EBELING, Heidehofweg 9b, 2000 Norderstedt
 Werner EGENOLF, DS Brüssel
 Bertold FEIGE, DS Barcelona
 Horst FLOHR, DS El Salvador
 Edmund FRANK, StR, DS Quito
 Horst GOHLKE, Herderstr. 10, 3452 Bodenwerder
 Jürgen GREVE, Tannenweg 13, 2418 Ratzeburg
 Ursula GRIEB, Karlshofstr. 70, 7000 Stuttgart
 Gerd HANNEMANN, Wilmergasse 1, 4400 Münster
 Inge HERZOG, Körnerstr. 7, 1000 Berlin 41
 Margret HÖLZER, Dasnäkel 5, 5600 Wuppertal 11
 Monika HRUSCHKA, Neisserstr. 7, 4030 Ratingen-West
 Dr. Reinhart JANSEN, Dorotheenstr. 11-13, St.-Anna-Schule, 5600 Wuppertal 1

Johannes SCHOTE, DS Santiago/Chile
Rolf STEIN, DS Alexander v. Humboldt,
Mexiko
Rüdiger STEPHANI, DS Bilbao/Spanien
Isolde STOLTZ, Zellerstr. 41,
7583 Ottersweier-Unzhurst
Martin STOLZ, Wittumhalde 5,
7100 Heilbronn-Klingenberg

Christa TESCH, Lohstr. 99, 2406 Stockelsdorf
Friedrich-Karl TOEBE, Frankenstr. 11,
6140 Bensheim
Christa VISEL, Marie-Alexandra-Str. 28,
7500 Karlsruhe 1
Abrecht WEIMANN, Erzbergerstr. 9,
3500 Kassel

INFORMATION

Gleichstellung oder Angleichung?

Das neue Bundesbesoldungsgesetz brachte nicht die erwartete Gleichstellung für die Auslandslehrer. Stattdessen ist von Angleichung die Rede, und die mit dem Gesetz verbundene Besteuerung der Lehrer ab 1. 1. 1976 hat zur Folge, daß sie als beschränkt Steuerpflichtige zum großen Teil in eine andere Steuerklasse als Bundesbeamte rutschen und eine Reihe von Vorteilen nicht zugesprochen bekommen.

Im ganzen scheinen die finanziellen Einbußen bei dieser Maßnahme nicht so gewichtig zu sein, daß sich ein großangelegter Protest lohnt. Dennoch bleibt die Grundsatzfrage: Begnügen wir uns mit der Angleichung oder zielen wir auf Gleichstellung? Ich bin der Meinung, daß wir auf eine Gleichstellung nicht verzichten dürfen. Durch das neue Gesetz ist zwar gesetzlich klargestellt, daß wir nicht gleichgestellt werden, aber das bedeutet nicht, daß wir auf die Erfüllung der grundsätzlichen Forderung verzichten müssen! Sie ist sehr erschwert, da eine neue gesetzliche Regelung im Bundestag beschlossen werden muß. Infolge dieser Lage hat der Vorstand die Initiative ergriffen und Außenminister, Bundestagsausschüssen und den drei Fraktionen noch einmal vor Augen gehalten, was am 14. 4. 1970 der damalige Außenminister zusicherte und am 3. 8. 1973 erneuerte: Die Zusage der Gleichstellung!

Dort heißt es: „Die Auswirkungen sind rechtlich und somit grundsätzlicher Art. Wir bitten Sie im Interesse einer konti-

nuierlichen und gedeihlichen Arbeit an den Auslandsschulen darauf hinzuwirken,

1. daß der Besitzstand der Lehrer bei der jetzigen Neuregelung und allen zukünftigen Veränderungen gewahrt bleibt, und
2. Ihren ganzen Einfluß dahingehend geltend zu machen, daß Ihre 1970 gegebene Zusage endlich in vollem Umfang realisiert wird.

Die Auslandslehrer haben bisher im Vertrauen auf eine wirklich rechtliche Gleichstellung stillgehalten. Es wäre erfreulich, wenn dieses Vertrauen nicht enttäuscht würde.

Es ist uns klar, daß die Frage ohne eine neue gesetzliche Regelung in den höchsten Gremien nicht zu lösen ist. Aus diesem Grunde erlauben wir uns, diesen Brief Ihnen als den Repräsentanten der Bundesrepublik Deutschland, die damit befaßt sind, zuzusenden.

Wir bitten Sie, Ihren Einfluß zugunsten einer gesetzlichen Neuregelung geltend zu machen."

Der Vorstand hält es nach wie vor für unmöglich, den vermittelten Lehrer kurzerhand aus Gesetzen herauszulassen und im Nachhinein gnädigerweise anzugleichen, so verdienstvoll dieses Bemühen sein mag. Der Vorstand versichert, daß es hierbei um das Prinzip, nicht um unmittelbare Vorteile geht.

Dr. Manfred Sauer

Kommentar:

Das Schreiben des VdLiA vom 11. 10. 76 hat sich bereits gerechtfertigt, nehmen wir die prompte Reaktion der Angesprochenen als Maßstab. — Schon mit dem 18. 10. 76 erging eine Antwort des Auswärtigen Ausschusses, der unsere Forderung dem neuen Bundestag und dem neu zu bildenden Unterausschuß für Auslandskulturarbeit anvertraut: etwas viel „neu“! Abgeschoben? — Konkreter wird ein Schreiben des Auswärtigen Amtes, hinter dem wir die Autorität des Außenministers erhoffen. Dieses Schreiben sei in Auszügen beigelegt:

AUSWÄRTIGES AMT

Bonn, 25. Oktober 1976

Betr.: Finanzielle Gleichstellung der von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen vermittelten Auslandslehrer

Betr.: Ihr Schreiben vom 11. 10. 1976

Sehr geehrter Herr Dr. Sauer,

mit bestem Dank bestätige ich den Eingang des obengenannten Schreibens. Ich kann Ihnen mitteilen, daß die Bemühungen des Auswärtigen Amtes, die laufenden Bezüge des von ihm geförderten, in der Auslandskulturarbeit tätigen Personals im Ausland an die Auslandsbesoldung voll anzupassen, gerade in den letzten Tagen Erfolg gezeitigt haben. Für die Angestellten des Goethe-Instituts konnten die diesbezüglichen Tarifverträge abgeschlossen werden; sie treten am 1. Januar 1977 in Kraft und gewährleisten, daß die Angestellten, die zu diesem Zeitpunkt durch die Neuregelung eine Minderung ihrer Vergütung erfahren, eine Ausgleichszulage in Anwendung der besoldungsrechtlichen Vorschriften erhalten werden. Ebenfalls mit Wirkung vom 1. Januar 1977 werden auch die Richtlinien über die Ausgleichszulagen für die Lehrkräfte, die von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen oder vom Deutschen Akademischen Austauschdienst in das Ausland vermittelt werden, entsprechend angeglichen. Die Verhandlungen der zuständigen Bundesressorts hierüber stehen kurz vor dem Abschluß. Für die drei Personengruppen ist somit alles erreicht, was in sinngemäßer Anwendung der maßgebenden Dienstrechtsvorschriften erreicht werden kann, nämlich die Gewährung von Auslandsbezügen in voller Höhe des Besoldungs- oder Tarifrechts. Damit ist auch für die Auslandslehrer die Zusage vom 14. April 1970 an den Präsidenten der Ständigen Kultusministerkonferenz voll erfüllt.

Die leider gegenüber dem öffentlichen Dienst abweichenden Lohnsteuerbelastungen sind weder tarifvertraglich noch im Wege der Richtlinien zu revidieren. Das Auswärtige Amt hat in den Tarifverhandlungen erklärt, daß es sich — entsprechend seinen bisherigen Bestrebungen — auch weiterhin darum bemühen wird, **durch entsprechende gesetzliche Regelung** die steuerliche Gleichbehandlung mit den öffentlich Bediensteten im Ausland zu erreichen. Das gilt selbstverständlich gleichermaßen für die Auslandslehrer.

Die Details der Neuregelung und der Steuerfragen sind allerdings so vielschichtig, daß ich in diesem Rahmen nicht näher auf sie eingehen kann. Wir sind aber selbstverständlich bereit, Ihnen mündlich weitere Aufklärung zu geben. Bei dieser Gelegenheit könnte auch die Frage einer „rechtlichen Gleichstellung“ der Auslandslehrer erörtert werden, da hierüber offenbar Mißverständnisse bestehen, deren Ursachen zweckmäßigerweise ebenfalls mündlich behandelt werden.

Ohne im Moment die Antwort des AA zu analysieren: es verspricht erneut, eine gesetzliche Gleichstellung anzustreben und bietet Gespräche zu der Frage an. Der Verband wird dieses Angebot selbstverständlich annehmen und dankt dafür. Wir hoffen, dann Genaueres über die Absichten des AA berichten zu können. — Hinzuweisen wäre noch darauf, daß eine Ausgleichszulage, wie im Brief erwähnt, denjenigen gewährt wird, die nach Einführung der neuen Besoldungsordnung weniger an Gehalt bekommen, als Folge der gegenüber den Bundesbeamten schlechteren steuerlichen Einstufung. ms

Zur Steuerproblematik

Die meisten Anfragen der Kollegen zu Steuerproblemen dürften durch das Info der ZfA vom 10. 10. 1976 Absatz 3 beantwortet sein. Durch Rücksprache in der Bundesbesoldungsstelle Bonn und in der ZfA ist eindeutig klargestellt, daß es für das Jahr 1976 nicht nötig ist, Anträge auf Steuerermäßigung zu stellen. Einkommen im Inland müssen wie bisher beim zuständigen Finanzamt geklärt werden.

Die Tarifverhandlungen für die Angestellten des Goetheinstituts sind inzwischen abgeschlossen worden. Die Ergebnisse werden sinngemäß auch bei der Formulierung der neuen Richtlinien für die Gewährung von Ausgleichszulagen an vermittelte Auslandslehrer berücksichtigt werden. Danach wird der derzeitige Besitzstand bis zum 30. 6. 1978 gewahrt bleiben. Dies wird dadurch erreicht, daß die Differenz zwischen der Ausgleichzulage zwischen Dezember 1976 (brutto = netto) und der Netto-Ausgleichszulage Januar 1977 (nach Abzug der Steuern für das fiktive Inlandsgelalt) als „besondere Ausgleichszulage“ gewährt wird – wenn die Ausgleichszulage nach den neuen Richtlinien niedriger ist als die bisherige.

Ab Januar 1977 erfolgt die Berechnung in neuer Form. Es können eventuell höhere, nicht aber reduzierte Zahlungen auftreten. Ausnahmen können sich ergeben, wenn sich die persönlichen Besoldungsmerkmale, der Kaufkraftausgleich oder die Devisenkurse verändern.

Nähere Einzelheiten bringt ein Rundschreiben der ZfA, das in Kürze erscheinen wird.

Als Leiter der ZfA bestätigt:

Herr Becker, bisher LRSD und kommissarisch mit der Leitung der Zentralstelle betraut, wurde unter Ernennung zum Abteilungspräsidenten offiziell Nachfolger von Herrn Onnen. Der Verband gratuliert und hofft auf gleichbleibende gute Zusammenarbeit!

Neu in der ZfA:

Seit 1. 8. 1976 in der ZfA tätig: Kollege Studiendirektor Rüdiger Vorbrüggen, 1966–67 in den USA, von 1969 bis 1975 in Neu-Delhi. Er arbeitet im Grundsatzreferat, Schwerpunkt Expertenschulen, und ist bemüht, das Auslandsschulverzeichnis neu herauszugeben.

Viel Glück!

Richtigstellung:

In der Übersicht über die von der ZfA geförderten Schulen aus Heft 3/76 S. 43/44 hat sich folgender Fehler eingeschlichen:

In KUALA LUMPUR gibt es keine deutsche Schule. Was gefördert wird ist folgendes Institut: **MARA Institute of Technology (MIT)**
Shahalam, Selangor/Malaysia

Shahalam ist die künftige Hauptstadt des Bundeslandes Selangor. Herr Martin Heiß, der uns freundlicherweise auf den Fehler aufmerksam machte, war dort 7 Jahre als erster deutscher Auslandslehrer tätig, ihn hat der Kollege Klaus Maybaum jetzt abgelöst. Das MIT muß also als Regierungsschule eingestuft werden.

Sehr geehrter Leser,

um unseren Abrechnungsmodus zu vereinfachen, werden wir ab 1. 1. 1977 – im Gegensatz zur derzeitigen Praxis – alle Abonnements- und Versandpreise **einschl.** Mehrwertsteuer abgeben. Daraus können sich geringe Differenzen im Rechnungsbetrag ergeben. Es handelt sich jedoch nur um Auf- oder Abrundungen.

Allen unseren Lesern wünschen wir ein erfolgreiches und gesundes Jahr 1977!

Hermann Schroedel Verlag KG