

24. Jahrgang 1977

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

Der deutsche Lehrer im Ausland

Begründet von Dr. L. Hettich und R. Schröter

Herausgeber und Schriftleiter:

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

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

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

Unverlangt eingesandte Besprechungsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

Erscheinungsweise:

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

Bezugsbedingungen:

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

Verlag und Anzeigenverwaltung:

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

© Max Hueber Verlag München (Sprachen-Hueber Verlagsgesellschaft mbH München)
Satz und Druck: Akademische Buchdruckerei
Stefan Schwarz, München
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis des 24. Jahrgangs 1977

Die Zahlen geben die Seiten an

1. Allgemeine Kulturpolitik — Auswärtiges Amt — Kultusministerkonferenz und Auslandsschulausschuß

178. Plenarsitzung der KMK 31

Gespräch des Präsidiums der Kultusministerkonferenz mit dem Präsidium des Deutschen Sportbundes am 25. November 1976 in Stuttgart 34

Deutsche Auslandsschulen, die zur Schlußprüfung führen 35

Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe an Deutschen Auslandsschulen 36

Liste der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz auf dem Gebiet des Auslandsschulwesens im Jahre 1976 84

181. Plenarsitzung der KMK 123

Langfristige Sommerferienregelung durch die Kultusminister für die Jahre 1979 bis 1986 126

Prüfung zur Erlangung der deutschen allgemeinen Hochschulreife für türkische Absolventen der Deutschen Schule Istanbul 126

182. Plenarsitzung der KMK 171

Zur einheitlichen Durchführung der gymnasialen Oberstufe 172

Prüfungen zur Erlangung eines deutschen Zeugnisses der allgemeinen Hochschulreife an Schulen im Ausland vom 1. April 1976 bis 31. März 1977 175

Wechsel in der Leitung der Kulturabteilung im Auswärtigen Amt 181

183. Plenarsitzung der KMK

Stellungnahme der Bundesregierung zur auswärtigen Kulturpolitik 274

2. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — Informationen und Bekanntmachungen

Informationen über und für das Auslandsschulwesen 29, 77, 118, 165, 221, 270

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

Otto Helmuth Hartmann, 40. Jahrestagung des Deutschen Lehrervereins für Süd- und Südwestafrika 25

Verein deutscher Lehrer in Chile 87

Gerhard Lepiorz, 13. Hauptversammlung des VdLiA in Wiesbaden (3.—5. August 1977) 213

4. Um das Auslandsschulwesen verdiente Persönlichkeiten

Präsident Prof. Dr. Eugen Löffler 94 Jahre 37

Hermann Kessler 80 Jahre alt 37

Oberstudiendirektor Dr. Karl Alban 60 Jahre 37

Dem Verleger Ernst Hueber zum Gedächtnis 97

Friedrich Wilhelm Schröter † 128

Ministerialrat Dr. Heinrich Langerfeld 93 Jahre 128

Dr. Gerhard Lepiorz 65 Jahre 145

Oberschulrat a. D. Fritz Jaenichen † 178

Dr. Günther Scholz 70 Jahre 179

Dr. H. W. Praetorius 70 Jahre 224

Hoher ägyptischer Orden für Dr. Karl Alban 273

Bundesverdienstkreuz 1. Klasse für Johannes Malms 273

5. Allgemeines über Auslandsschulen und das Auslandsschulwesen

Heinz Josef Claus/Heinz Weischer, Zum Problem berufsorientierter Schulmodelle an deutschen Auslandsschulen in Entwicklungsländern 7

Helmut Erwert, Die bilinguale Schule — Untersuchung einer Statistik 146

Hans Arnold, Deutsche Schulen in Italien 237

Bertold Feige, Impressionen eines Neulings in Sachen Auslandsschule 115

6. Aufsätze über einzelne Auslandsschulen

Helmuth Kock, Die ehemalige Deutsche Schule in São Paulo im neuen Gewand: das Colégio Visconde de Porto Seguro 1

Engelbart Onnen, Die Iranisch-Deutsche Schule, eine neue Auslandsschule 49

Engelbart Onnen, Deutsche Schulen in aller Welt: Kabul 98

Heinrich Brücke, Ein neues Schulgebäude für die Deutsche Schule San Sebastián 102

Jochen Lehmann, Die Neue Sekundarstufe an der DS Teheran 193

Heinrich Hofmann, Kurskorrekturen am Colegio Andino 203

Johannes Malms, Notizen aus der Arbeit an der Deutschen Schule Rom 247

Wolfgang Frankholz, Die Deutsche Schule Mailand, eine „bikulturelle“ Schule? 255

Herbert Kohn, Die Deutsche Schule Istituto Giulia Mailand 258

Ernst Arnold, Die Deutsche Schule Genua 262

Henning Kutschbach, Deutsche Sektion und deutsche Sprache an der Europäischen Schule Varese 264

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

Joachim Collin, Stellungnahme zu E. Haar „Kriterien und Vorschläge zur Lektürenwahl in Englisch“ (Heft 5/1976) 27

Rainer Lischka, Mit Achtjährigen ins Sprachlabor? 109

Wolfgang Giesemann, Ein Sprachlabor besonderer Art — selbstgebastelt 151

Franz Josef Burk, Günter Rack: Mathematisch- Naturwissenschaftliches Wörterbuch Deutsch-Dari 216

8. Probleme des fremdsprachigen Deutschunterrichts

Karl Heinz Bieler, Deutsch als Fremdsprache: Textarbeit in der Sekundarstufe 60

Bertold Feige, Impressionen eines Neulings in Sachen Auslandsschule 115

Helmut Erwert, Die bilinguale Schule — Untersuchung einer Statistik 146

Bertold Feige, Die bilinguale Schule — ihre Ansprüche an die Lehrer 207

Herbert R. Koch, Wortschatzarbeit im Deutschunterricht mit ausländischen Arbeiterkindern 153

Johannes Greiner/Karl Heinz Bieler, Zur Diskussion: Wortschatzarbeit in der Sekundarstufe 218

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

Heinz Josef Claus/Heinz Weischer, Zum Problem berufsorientierter Schulmodelle an deutschen Auslandsschulen in Entwicklungsländern 7

Die auswärtige Kulturpolitik Frankreichs 16

Rumänien entläßt deutsche Lehrer 40

Harry Werner, Der Kulturbegriff deutscher und schweizerischer Enquêteure für auswärtige Kulturpolitik 56

Geert-Henning Schauser, Spanisch-deutscher Schüleraustausch, ein hoffnungsvoller Versuch 74
Hans Schmidt, Bolivianische Ideen — nach Afghanistan exportiert 183
 X. Sitzung der Ständigen Konferenz der Europäischen Erziehungsminister 222
 Internationaler Aufsatzwettbewerb 226
Ernst Arnold, Das italienische Bildungswesen 238
Michael Mommert, Pädagogische Verbindungsarbeit in Rom 253
Egon Graf von Westerholt, Aus der Arbeit der Goethe-Institute in Italien 268

10. Aus dem innerdeutschen Schul- und Geistesleben

Rahmenabiturprüfungsordnung 38
 Pestalozzi-Preis für Professor Hellbrügge 85
Rudolf Schröter, 15. Europäische Lehrmittelmesse Didacta '77 107
 Bundespräsident Walter Scheel über Geschichts- und Deutschunterricht 129
 Zur Reformierten Oberstufe 130

11. Im Text ausführlich erwähnte Länder

Afghanistan 98, 216	Kolumbien 203
Bolivien 7	Rumänien 40
Brasilien 1	Schweiz 56
Frankreich 16	Spanien 74, 102, 115
Iran 49, 193	Süd- und Südwestafrika 25
Italien 238 ff.	

12. Kürzere Berichte über einzelne Schulen bzw. Institutionen

Ankara 132	Mailand 86
Apenrade 181	Mexiko-Stadt 133
Beit Jala/Bethlehem 40	Paris 275
Buenos Aires 122, 227, 276	Rio de Janeiro 134
Genf 39	Rom 275
Guayaquil 276	San Sebastián 132
Helsinki 226	Santa Cruz de Tenerife 151
Hongkong 275	Santiago de Chile 134
Istanbul 126	St. Germain-en-Laye 131
Johannesburg 182	Sucre 183
Kapstadt 86, 138	Tokyo-Yokohama 86
Karibib 183	Valencia 74, 132
Kroondal 41	Villa Ballester 41
Lissabon 181	Windhoek 183
Madrid 86	

13. Zeitschriftenschau

Pädagogik der Weimarer Zeit 92
 Arbeitskreis Grundschule e. V. 137
 Rundbrief des Deutschen Spanischlehrerverbands 138
 Zeitschrift für Kulturaustausch 138

14. Buchbesprechungen

- Achtenhagen, Frank/Götz Wienold: Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht. Band 1: Didaktische Analysen und Transformationsgrammatik als Instrumente der Curriculumforschung. — Band 2: Eine generativ-transformationelle Syntax des Englischen 188
- Albrecht, Karlheinz: Sequentielle Logik 278
- Arnold, Heinz Ludwig: Gespräche mit Schriftstellern. Frisch — Grass — Koeppen — von der Grün — Wallraff 229
- Barnard, Douglas St. Paul/Otto Botsch: Hirnverzwirner mit und ohne Mathematik 279
- Biologie und curriculare Forschung. Beiträge aus Hochschulen und Schulen (Unterrichtshilfen Naturwissenschaften). Zsgest. u. bearb. von Prof. Dr. Dieter Rodi 135
- Boeck, Jürgen: Nervensysteme und Sinnesorgane der Tiere (Reihe „studio visuell“) 229
- Born, Max: Mein Leben. Die Erinnerungen des Nobelpreisträgers 42
- Buchers Führer zu den Zentren der Kultur. Madrid/Toledo. — Venedig 88
- Deutsche Literatur, Die: Texte und Zeugnisse (Hrsg. von Walther Killy). Band II: Spätmittelalter, Humanismus, Reformation. Hrsg. von Hedwig Heger. 1. Teilband: Spätmittelalter und Frühhumanismus 87
- Diem, Liselott: Sport im 7. bis 10. Lebensjahr 87
- Diercke Handbuch. 300 Interpretationstexte von 100 Fachleuten 92
- Duden-Übungsbücher Band 6: Aufgaben zur Schulphysik mit Lösungen (bis 10. Schj.). Bearb. von Hans Borucki 42
- Elementary Dictionary of English. Ein einsprachiges Grundwörterbuch für die Schule 91
- Ernst, Eugen: Der Rhein. Eine europäische Stromlandschaft im Luftbild 88
- Fogden- Michael/Patricia Fogden: Farbe und Verhalten im Tierreich. Signal und Werbung, Warnung und Tarnung 185
- Geiger, Hansjörg/Jochen Schneider: Der Umgang mit Computern. Möglichkeiten und Probleme ihres Einsatzes 229
- Geschichte der deutschen Literatur von den Anfängen bis zur Gegenwart. Band IV: Vom Jungen Deutschland bis zum Naturalismus. Von Werner Kohlschmidt 44
- Guldimann, Tim: Lateinamerika. Die Entwicklung der Unterentwicklung 89
- Handbuch der praktischen und experimentellen Schulbiologie. Band 4 III: Allgemeine Biologie (Der Lehrstoff III) 42
- Heintel, Peter (Hrsg.): Gruppe und Bildung 228
- Herder Lexikon Pflanzen 186
- Herder Lexikon Psychologie 90
- Herder Lexikon Tiere 278
- Heuer, Helmut: Lerntheorie des Englischunterrichts. Untersuchungen zur Analyse fremdsprachlicher Lernprozesse 136
- Hüllen, Werner: Linguistik und Englischunterricht 2. Didaktische Analysen 91
- Ingendahl, Werner: Sprechen und Schreiben. Studienbuch zur Didaktik der sprachlichen Äußerung 227
- Kattmann, Ulrich/Wolf Isensee (Hrsg.): Strukturen des Biologieunterrichts 277
- Kordemski, B. A.: Köpfchen muß man haben. Mathematik zur Unterhaltung 278
- Langenscheidts Praktische Lehrbücher. Lateinisch. Von Dr. Karl Rösler. — Französisch. Von Peter Ilgenfritz. — Portugiesisch. Von Fátima Viegas Figueiredo Brauer und Uwe Brauer. — Türkisch. Von Dr. Heinz F. Wendt unter Mitwirkung von Prof. Dr. Muammer Caner 136

- Lefas, Jean: Gesicht und Charakter 89
- Lenk, Erich: Einführung in die Informatik 277
- Lenk, Erich: Grundlagen der Datenverarbeitung 278
- Lepiorz, Gerhard: Spanien (Bibliothek Kultur der Nationalen Band VII) 184
- Literatur und Leser. Theorien und Modelle zur Rezeption literarischer Werke. 14. Beiträge.
Hrsg. von Gunter Grimm 87
- Lunkenheimer, Heinrich: Binäre Funktionen 278
- Mendes Silva, M. L.: Boa Tarde! Curso de português como segunda língua 91
- Meschkowski, Herbert/Detlef Laugwitz (Hrsg.): Didaktik der Mathematik. Band IV: Hoch-
schuldidaktik 187
- Mostler, Gerhard/Dieter Krumwiede/Günter Meyer: Methodik und Didaktik des Biologie-
unterrichts 43
- Otto, Gunter: Didaktik der Ästhetischen Erziehung. Ansätze — Materialien — Verfahren 187
- Otto, Gunter (Hrsg.): Texte zur Ästhetischen Erziehung. Kunst — Didaktik — Medien 188
- Pohlmann, Dietrich: Wetterkunde (Praxis Schriftenreihe Physik Band 31) 135
- Ramseger, Jörg: Gegenschulen. Radikale Schulformen in der Praxis 278
- Röhrich, Lutz: Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten (Taschenbuch-Ausgabe) 185
- Schiller — Zeitgenosse aller Epochen. Dokumente zur Wirkungsgeschichte Schillers in Deutsch-
land. Hrsg., eingeleitet u. kommentiert von Norbert Oellers. Teil II: 1860—1966 44
- Schmidt, Hans: Bolivien (Mai's Weltführer Nr. 8) 91
- Simon, Günter: Praktikum der organischen Chemie 230
- Stonehouse, B.: Junge Tiere. Ihr Wachstum, ihr Verhalten, ihre Umwelt 185
- Storz, Gerhard: Zwischen Amt und Neigung. Ein Lebensbericht aus der Zeit nach 1945 90
- Sustek, Herbert: Lehrer zwischen Tradition und Fortschritt. Empirische Untersuchungen über
die Innovationsbereitschaft der Pädagogen 228
- Voit, Fritz: Die Halbleiter im Unterricht (Praxis-Schriftenreihe Physik Band 6) 135
- Vollrath, Hans Joachim: Didaktik der Algebra (Studienbücher Mathematik) 137
- Weltgeschichte der Gegenwart (Gegenwarts-Ploetz). Ereignisse und Entwicklungen seit 1945 43
- Wie funktioniert das? Die Umwelt des Menschen 186
- Young, Frederick H.: Grundlagen der Mathematik 279

24. Jahrgang Heft 1 – 1977

Der deutsche Lehrer im Ausland

Der deutsche Lehrer im Ausland

24. Jahrgang Heft 1 — 1977

Inhalt

H. Kock		J. Collin	
Die ehemalige Deutsche Schule in São Paulo im neuen Gewand: das Colégio Visconde des Porto Seguro	1	Zur Diskussion	27
H. J. Claus/H. Weischer		Informationen über und für das Auslandsschulwesen	29
Zum Problem berufsorientierter Schulmodelle an deutschen Aus- landsschulen in Entwicklungsländern	7	Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK	31
Die auswärtige Kulturpolitik Frank- reichs	16	Persönliche Nachrichten	37
O. H. Hartmann		Aus aller Welt	38
40. Jahrestagung des Deutschen Lehrervereins für Süd- und Süd- westafrika	25	Buchbesprechungen	42

Begründet von Dr. L. Hettich und R. Schröter

Herausgeber und Schriftleiter:

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

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

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

Unverlangt eingesandte Besprechungsexem-
plare können nicht zurückgesandt werden.

Erscheinungsweise:

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

Bezugsbedingungen:

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

Verlag und Anzeigenverwaltung:

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

© Max Hueber Verlag München (Sprachen-
Hueber Verlagsgesellschaft mbH München)
Satz und Druck: Akademische Buchdruckerei
Stefan Schwarz, München
Printed in Germany

Die ehemalige Deutsche Schule in São Paulo im neuen Gewand: das Colégio Visconde de Porto Seguro

Helmuth Kock, São Paulo

Das Colégio Visconde de Porto Seguro ist der Rechtsnachfolger der ehemaligen Deutschen Schule in São Paulo. Als Cabral Brasilien entdeckte, nannte er den Landeplatz einen sicheren Hafen: Porto Seguro. Der Titel Visconde de Porto Seguro ist dem verdienstvollen Historiker und Diplomaten Francisco Adolfo Varnhagen von Kaiser Don Pedro II. verliehen worden.

Die Schule wird heute getragen von der Stiftung *Fundação Visconde de Porto Seguro*. Aus dem Kreis der 40 auf Lebenszeit gewählten Räte wird für 3 Jahre ein Vorstand gebildet, der vor allem über die vermögensrechtliche Seite zu befinden hat. Der Schulleiter ist ständiges ordentliches Mitglied des Vorstandes, der Leiter des Deutschen Zuges nimmt an den Vorstandssitzungen teil, wenn er oder der Vorstand es für nötig erachtet. Die Schule wird aus den Mitteln der Stiftung finanziert; sie erhält weder vom brasilianischen Staat noch von der Bundesrepublik Deutschland eine finanzielle Unterstützung.

Die Schulanlage umfaßt 85 000 m², davon ist ein Viertel bebaute Fläche. Die Schule verfügt über 75 Klassenräume (9 × 9 m), 12 Labors, 1 Sprachenfachraum, 1 Turnhalle, 1 Sporthalle mit 1000 Sitzplätzen, 2 Schwimmbäder, 1 Sportplatz mit 4 500 Sitzplätzen, 9 Basketballplätze, 2 Parkplätze, 1 Restaurant mit 160 Sitzplätzen, 1 Schnellimbüß, 1 Bankfiliale, großzügige Bibliotheksräume; der Restaurantbetrieb, die Papierhandlung und der Buszubringerdienst liegen in schulfremden Händen. Alle Angestellten und Lehrer sind in einer Kranken- und Lebensversicherung, deren Beiträge die Schule übernimmt.

Etwa 3300 Schüler(innen) besuchen die Schule, davon sind 620 deutsche Staatsbürger. 395 Schüler besuchen den Nachmittagskurs und 202 Schüler die Gratisschule.

Die Schule liegt etwa 15 km vom Stadtzentrum entfernt in einer ruhigen Wohngegend in unmittelbarer Nähe des Stadions des Fußballklubs São Paulo, des Gouverneurspalastes und des Albert-Einstein-Krankenhauses. Sie ist in vier Ebenen einstöckig in Hanglage nach Osten hin gebaut. Nachmittags unterhält sie aus eigenen Mitteln für Kinder wenig begüterter Familien (meist aus der unmittelbaren Umgebung) eine Grund- und Hauptschule, an der dieselben Lehrer unterrichten wie vormittags. Den Eltern dieser Kinder erwachsen keinerlei Kosten. Begabte Kinder erhalten gegebenenfalls Stipendien, um ihre Ausbildung in der Oberstufe fortzusetzen. Gleichfalls unterhält die Schule einen Alphabetisationskurs für Erwachsene, an dem z. Z. 70 Männer und Frauen teilnehmen.

Das Kernproblem der brasilianischen Schule ist die Qualität ihrer Lehrer. Zwei Zahlen illustrieren die Misere: von den Absolventen der Gymnasien in Rio de Janeiro haben sich im Januar 1976 75 000 dem Aufnahmeexamen an den Hochschulen (die brasilianische Version des Numerus clausus) gestellt, von ihnen hätten entsprechend den vorher

festgelegten Normen 572 mit ausreichend oder besser bestanden, der Rest wäre durchgefallen, wenn nicht – wie immer in solchen Fällen – die Normen erheblich gesenkt worden wären. Nach seinem Universitätsexamen muß jeder Lehrer, der sich um eine Staatsstelle bemüht, einen Konkurs bestehen, bei dem 1976 nur 10 % bestanden haben. So unterrichten viele Lehrer an den Schulen ohne jede soziale Sicherung (*a título precário*), aber auch auf Grund ihrer geringen Kenntnisse ohne Chance, diesen Zustand zu ändern. Jeder Student der Germanistik hat kurz vor dem Abschlußexamen an einer Schule zu hospitieren. Unter den Studenten der Universitäten in São Paulo, die an unserer Schule in den vergangenen 5 Jahren hospitiert haben, hatte kaum jemand ausreichende Sprachkenntnisse, um an der Schule zu unterrichten. Trotzdem gibt es natürlich auch in Brasilien hervorragende Lehrer, aber sie bleiben nicht lange an den höheren Schulen; sehr häufig erhalten sie Lehraufträge an den Universitäten oder Stipendien ins Ausland, oder sie verdienen ihr Geld in den *Cursinhos* (Vorbereitungskurse zum Universitätsaufnahmeexamen), die höchste Gehälter zahlen. Allein unsere Schule hat in den letzten Jahren 12 hervorragende Lehrer an die Universitäten oder durch Stipendien verloren. Und der Mangel an tüchtigen Deutschlehrern ist jetzt um so stärker fühlbar geworden, als sich mit den Unterrichtsmitteln auch die Kenntnisse der Schüler erheblich gebessert haben. Lehrer, die an unserer Schule unterrichten wollen, werden meist auf Empfehlung eines Kollegen nach einer Probezeit angestellt. Entspricht der Ausbildungsstand nicht den Vorstellungen der Schule, werden sie nach einem Jahr entlassen. Die Zusammenarbeit zwischen brasilianischen und deutschen Kollegen kann unter sprachlichen Verständigungsschwierigkeiten leiden, besonders wenn ein deutscher Kollege neu im Lande ist, aber sie ist stets getragen von einer großen Bereitschaft, den Partner zu verstehen, Anregungen aufzunehmen, zusammenzuarbeiten. Dieser Geist der Kooperation ist das Fundament, auf dem der Unterrichtserfolg gegründet ist. Zwar hat der deutsche Kollege höchstwahrscheinlich die aufwendigere und umfassendere Ausbildung und beherrscht ein Instrumentarium an Unterrichtsmitteln, von dem sein brasilianischer Kollege nur träumen kann, unterrichtet er doch vielleicht abends an einer Schule, in der es nicht einmal Kreide gibt, aber sein brasilianischer Kollege verfügt dafür oft über eine unglaubliche Fähigkeit, aus dem Nichts etwas Interessantes, Begeisterndes zu improvisieren. Aus der Begegnung der Methoden einen Unterrichtsstil zu entwickeln, der über die Bedürfnisse des zweisprachigen Unterrichts hinausgeht, ist eine der Hauptaufgaben dieser deutsch-brasilianischen Lehrerschaft.

Für eine Schule, in der brasilianische und deutsche Vorstellungen hinsichtlich der Didaktik und Methode zu einem integrierten Unterricht zusammenlaufen, der von brasilianischen Kollegen auf portugiesisch und deutschen Kollegen auf deutsch gehalten wird, stellt sich sofort das Problem der sogenannten Zweisprachigkeit. Von der Praxis her gesehen bezeichnet dieser mißverständliche Begriff recht verschiedene Stufen im Gebrauch von zwei unterschiedlichen Sprachen. Wer das Phänomen mit Gründlichkeit betrachtet, wird feststellen, daß es fast so viele Formen der Zweisprachigkeit gibt, wie es Menschen gibt, die zwei Sprachen sprechen. Bei Kindern, von *vornherein* zweisprachig aufwachsen, ist es von entscheidender Bedeutung, daß sie beide Sprachen in ihrer Struktur fehlerfrei erfassen und fehlerfrei sprechen. Das ist leider die Ausnahme. In frühester Jugend eingeschliffene Artikel-, Flexions-, Konjugationsfehler usw. sind später kaum korrigierbar. Von dieser Sicht her ist es leichter, 9–10jährige eine völlig unbekannte Fremdsprache zu lehren, als Schüler mit „Vorkenntnissen“, die sehr

häufig im Bewußtsein ihrer leichten Anfangserfolge später den Anschluß verlieren. Sie sind potentielle Sorgenkinder schon deswegen, weil sich spätestens beim Übergang von der Grundschule in den Fachunterricht der weiterführenden Schulen (hier Gymnasium) oft herausstellt, daß keine der beiden Sprachen so beherrscht wird, wie dies bei einem ‚Einsprachigen‘ gleicher Begabung der Fall ist. So vorteilhaft Zweisprachigkeit am Ende des Ausbildungsweges auch erscheinen mag, so sehr sie in zahlreichen Familien auch geschätzt wird, im Alltag des Unterrichts ist sie eben auch hinderlich. Da das Colégio Visconde de Porto Seguro eine brasilianische Schule ist, muß der gesamte Pflichtunterricht in der Grundschule auf portugiesisch gegeben werden. Deutschen Sprachunterricht erhalten die Kinder an 4 Wochenstunden in Leistungsgruppen; im muttersprachlichen Bereich kommen noch 2 Wochenstunden Sachkunde (Heimatkunde, Rechnen usw.) dazu. Kinder deutscher Muttersprache sind auf alle Parallelklassen so verteilt, daß sie stets in der Minderheit sind. So lernen Kinder, die zu Hause fast immer nur deutsch sprechen, in der Schule schnell Portugiesisch und erreichen in relativ kurzer Zeit den durchschnittlichen Sprachstand der Klasse. Benachteiligt sind oft die Kinder, die, ohne die Landessprache zu beherrschen, auf portugiesisch alphabetisiert werden, da bei diesen meist sechsjährigen Abc-Schülern die Entwicklung der Muttersprache noch nicht abgeschlossen ist; bleibende Schäden können die Folge sein.

Kinder, die erst nach Abschluß der muttersprachlichen Entwicklung mit 7, 8, 9 oder 10 Jahren die Fremdsprache erlernen, haben jedoch allergrößte Aussicht, völlig zweisprachig zu werden, wenn sie sich längere Zeit im Gastland aufhalten. Ein Kind, gleich welchen Alters, ist immer sprachlich benachteiligt, wenn es nur ein oder zwei Jahre eine ausländische Schule besucht, auch wenn die Nachteile nicht immer stark fühlbar werden. Wir erwarten von den Kindern, – und der Unterricht ist zur Vermeidung von unzumutbaren Forderungen darauf aufgebaut –, daß sie im Laufe des 7. und 8. Schuljahres voll zweisprachig sind, das heißt, daß sie sich in beiden Sprachen völlig unbefangenen sprachlich richtig in Wort und Schrift bewegen können.

Für Kinder, die erst mit 13 oder 14 Jahren in die Schule eintreten, ist die Erlernung des Portugiesischen ein schier unlösbares Problem, da von ihnen ja die Mitarbeit in den nationalen Fächern (24 Wochenstunden) vom ersten Tag an erwartet wird, was praktisch unmöglich ist. Sie müssen ausreichende Zensuren in allen Fächern nachweisen, um versetzt zu werden, und das nach 9 Monaten Unterricht! Die Zahl derjenigen, die es nicht schaffen und daher das Schuljahr wiederholen, ist außerordentlich gering; die meisten sprechen nach 3 Monaten leidlich, nach 6 Monaten gut Portugiesisch; für sie ist es dann das Hauptproblem, sich den Unterrichtsstoff in der Landessprache anzueignen und schriftlich so weiterzugeben, daß der des Deutschen unkundige Fachlehrer es versteht. In diesem ersten Jahr muß gelernt werden, wie sonst wohl kaum im Leben, es fließen Tränen, es ist ein hartes Jahr. Aber der Schüler legt hier die Grundlage zu einer unverlierbaren Zweisprachigkeit, die die Sprache der Wissenschaften mit einschließt. Oft schon nach 3–4 Jahren beherrscht er das Portugiesische mit einer Feinheit des Ausdrucks, die Landeskinder nicht immer erreichen. Wer mit 15 Jahren oder später in die Schule eintritt, wird zwar immer noch sehr gut Portugiesisch lernen können, aber es wäre vermessen, dann noch von Zweisprachigkeit zu sprechen. In São Paulo gibt es an die 100 000 Einwohner, denen der Wechsel von der portugiesischen in die deutsche Sprache keine Schwierigkeiten bereitet, aber wer wird von sich behaupten können, beide Sprachen idiomatisch zu beherrschen, und wenn ja, für wie lange?

Für die Schule hat der Gebrauch von zwei Unterrichtssprachen Auswirkungen, die über die Spracherlernung weit hinausgehen. Bei Einführung des zweisprachigen Unterrichts in den 60er Jahren waren diese Klassen der Horror vieler Kollegen: die Schüler galten als lauter, frecher, ungezogener; kurz, sie paßten sich dem dozierenden Unterrichtsstil alter Art nicht mehr so willig an wie erhofft. Heute gelten diese Klassen als begabt, intelligent, beweglich, von leichter Auffassungsgabe. Es scheint, als ob Zweisprachigkeit, die in jedem Fall hart erarbeitet werden muß, einhergehe mit der Mobilisierung von Lernreserven, die zu fühlbaren Leistungssteigerungen führen kann.

Zum anderen wird in den Klassen, in denen das Deutsche und das Portugiesische gleichberechtigte Unterrichtssprachen sind, in bis zu 36 Wochenstunden erheblich mehr gelernt als in den bisher im einsprachigen Unterricht üblichen 24. So orientiert sich der Unterricht mehr und mehr nach den erreichbaren Leistungen innerhalb der Schule und immer weniger nach einem fiktiven landeseigenen Durchschnitt. Es ist gerade dieser Zug zur Leistungsschule, der viele Eltern veranlaßt, ihre Kinder in die ehemalige „Deutsche Schule“ in São Paulo zu schicken.

Die Kinder, die die Schule besuchen, kommen in der Regel aus brasilianischen Familien deutscher Abstammung. Etwa 620 Kinder deutscher Staatsbürger, die sich nur vorübergehend in Brasilien aufhalten, und eine kleine Anzahl Kinder aus holländischen, dänischen, schwedischen Familien sind in den letzten Jahren aufgenommen worden.

Die Aufnahme neuer Schüler soll im Kindergarten oder zum ersten Schuljahr erfolgen. Allerdings ist die Zahl der „Seiteneinsteiger“ ab Klasse 5 beträchtlich, obwohl alle Kinder für den Eintritt Deutschkenntnisse nachweisen müssen, die den durchschnittlichen Leistungen der jeweiligen Klassenstufe entsprechen, und eine Aufnahmeprüfung in Portugiesisch, Mathematik und Englisch zu absolvieren haben. Deutsche Schüler werden aufgrund des letzten legalisierten Versetzungszeugnisses von der Unterrichtsbehörde eingeschult; sie verlieren ein Halbjahr. Die Aufnahme in die Grattisschule am Nachmittag erfolgt in einem besonderen Verfahren.

An der Schule gibt es im 2^o grau, also ab Klasse 9, mathematisch-naturwissenschaftliche, sprachliche, wirtschaftswissenschaftliche und zweisprachige Züge. Alle Schüler haben bis zum Abschluß der 8. Klasse in 4 Wochenstunden Deutschunterricht, ab Klasse 9 ist Deutsch Wahlfach. Im Deutschen Zug werden folgende Fächer auf deutsch unterrichtet (in Klammern die Wochenstunden): Deutsch (5), Mathematik (2), Physik (2–3), Geschichte (2), Englisch (2–3). Im 13. Schuljahr werden sämtliche Fächer (außer Portugiesisch) von deutschen Kollegen unterrichtet. Folgende Diplome und Abschlüsse können erworben werden:

Am Ende des	8. Schuljahres:	<i>Certificado de conclusão do 1^o grau</i>
„	9.	„ das Sprachdiplom der KMK I
„	12.	„ das Sprachdiplom der KMK II
„	12.	„ <i>Certificado de conclusão do 2^o grau</i> (berechtigt zum Hochschulstudium in Brasilien)
„	13.	„ Erweiterte Ergänzungsprüfung (Abitur)

Alle zwei Monate gibt es Zeugnisse (4 pro Jahr), jede mangelhafte oder ungenügende Leistung muß in einem der folgenden Zeugnisse ausgeglichen werden, sonst lautet die Jahresschlußnote in dem Fach auf mangelhaft oder ungenügend. Bleibt trotz Zusatz-

unterricht und Nachprüfung die Note in auch nur einem Fach mangelhaft oder ungenügend, muß der Schüler das Jahr wiederholen. (Es gibt keinen Ausgleich von Fach zu Fach!) Die Entscheidung des Fachlehrers und der Lehrerkonferenz ist, wenn sie nicht im Widerspruch zur Gesetzgebung steht, endgültig. Da hilft kein einflußreicher Bekannter und kein „jeito“* mehr.

Zum Schluß noch einige Bemerkungen über das brasilianische Schulwesen:

Auf eine gute Schulbildung ihrer Kinder legte in Brasilien bis vor kurzem nur eine relativ kleine Anzahl von Familien Wert. Sie schickten ihre Söhne nach Europa, in die Staaten oder auf eine der zahlreichen Privatschulen. Nach dem zweiten Weltkrieg entstand im Staate São Paulo ein Netz leistungsfähiger Schulen und Universitäten, was zu einem starken Rückgang des relativ kostspieligen Privatschulwesens führte. Die starke Expansion der letzten 7 Jahre führte zu einer Vermehrung auf allen Ebenen des Ausbildungswesens. 1969 unterrichteten 49 000 Universitätsprofessoren 342 000 Studenten, 1975 aber 76 000 Professoren über eine Million Studenten an 3 335 Fakultäten. Diese Entwicklung hat zu einem starken Qualitätsverfall geführt.

Gleichzeitig ist aber in Brasilien aufgrund der forcierten Industrialisierung der Bedarf an gut ausgebildeten Fachkräften unglaublich gestiegen; Protektion reicht heute nicht mehr aus für eine lukrative Karriere, es wird Leistungsfähigkeit verlangt. So drücken die Söhne und Töchter des brasilianischen Mittelstandes zwischen 7 Uhr morgens und 24 Uhr die Schulbank. Alle Staatsschulen unterrichten morgens, nachmittags und abends (einige in 4 Perioden), ebenso die Universitäten, Fachschulen, Sprachinstitute. Geschickte Lehrer unterrichten 40 bis 50 Wochenstunden, manche noch mehr, und verdienen an einem Vormittag mehr, als der Mindestlohn für den ganzen Monat beträgt.

Dieser kaum vorstellbaren Lernbereitschaft steht die althergebrachte Anschauung gegenüber, daß der Lehrer dem Kinde so viel beizubringen habe, daß es versetzt werden kann. Die Schule ist für das geistige Vorankommen des Schülers ebenso verantwortlich wie daheim das Kindermädchen für das körperliche Wohlbefinden. Nur wenige Fakultäten und höhere Schulen haben sich dem Trend zur Senkung der Qualität widersetzen können und erhalten gerade deshalb einen starken Zulauf. Sie können es sich leisten, die Aufnahme neuer Schüler von Prüfungen abhängig zu machen, um sich vor Enttäuschungen zu schützen.

Das Colégio Visconde de Porto Seguro hat laut Stiftungsurkunde nicht irgendeine Schule, sondern eine gute zu sein. Es verfügt zwar über ein weitläufiges Gelände, große helle Klassenräume, modernste Installationen, einen Stamm hervorragender Lehrer und eine vielversprechende Schülerschaft, über anspruchsvolle Lehrpläne und einige Dutzend freiwilliger Arbeitsgemeinschaften; ob aber aus der Fülle der Möglichkeiten die wünschbare Realität wird, darüber wird ständig im Alltag der Unterrichtsstunde entschieden.

Das Colégio Visconde de Porto Seguro ist sicherlich nicht die pädagogische Provinz, von der Pestalozzi geträumt hat. Es ist auch nicht die Schule, die dem Wunschbild der Eltern entspricht, daß sie nämlich Probleme, die sie an ihren Kindern schafft, auch ohne Mithilfe der Eltern löst. Diese Schule fordert dazu heraus, unermüdlich und selbstkritisch

* Gabe des Brasilianers, verwickelte Probleme unauffällig zu lösen.

über Bildung und Erziehung zu reflektieren, die Methoden zu überprüfen, zu rationalisieren und doch human zu bleiben, in dem Zusammenwirken zweier Nationen und Lebensstile.

Durch das Gesetz N° 5.692 vom 11. August 1971 ist das gesamte brasilianische Schulwesen vereinheitlicht worden. Die Schulpflicht besteht vom 7. bis zum 14. Lebensjahr. Der Unterricht an den öffentlichen Schulen ist gratis und besteht aus 2 Einheiten (*graus*), deren erste 8 Jahre umfaßt und ein Minimum von 725 Unterrichtsstunden pro Schuljahr (180 Tage) verlangt und deren zweite drei Jahre mit insgesamt 2200 (davon 300–900 berufsbildende) Unterrichtsstunden umfaßt. Das Abschlußzeugnis der ersten Einheit berechtigt zum Eintritt in die zweite, das der zweiten zum Hochschulstudium.

Die Unterrichtsfächer der ersten 4 Jahre sollen die Grundlage zu einer Integration des jungen Menschen in die Gesellschaft und Kultur seiner Zeit (*educação geral*) bilden. Vom 5. Schuljahr an differenziert sich der Unterricht zunehmend über ein Sondieren der eigenen Fähigkeiten zu einer Einführung in die verschiedenen Arbeitsformen am Ende der ersten Einheit bis zu einer abgeschlossenen Berufsausbildung am Ende der zweiten, wobei in der Regel die Hochschule die Berufsausbildung auf höherer Ebene fortsetzt. Der Unterricht in den sogenannten Kernfächern (*núcleo*) ist allerdings für alle Klassen, Einheiten und Schulsysteme in ganz Brasilien in der gleichen Form obligatorisch, für den übrigen Unterricht kann die Schule gemäß den eigenen Möglichkeiten und Bedürfnissen aus 45 Stoffgebieten mit etwa 500 verschiedenen Themen weitere Bildungsinhalte auswählen.

Der gesamte vom Gesetz geforderte Pflichtunterricht erfordert etwa 24 Wochenstunden, er hat auf portugiesisch zu erfolgen und wird ausschließlich von brasilianischen oder bei der Unterrichtsbehörde akkreditierten Lehrern erteilt. Deutsche über das Bundesverwaltungsamt vermittelte Germanisten erhalten aufgrund des deutsch-brasilianischen Kulturabkommens vom 9. Juni 1969 (Art. 9, 2) die Unterrichtserlaubnis für den deutschen Sprachunterricht. Der übrige Fachunterricht auf deutsch ist zwar Pflichtunterricht, aber nicht „*curricular*“ im Sinne des Gesetzes; er wird, was im Artikel 8 § 2 des Gesetzes n° 5.962 vorgesehen und erwünscht ist, als Zusatzunterricht in der Weise erteilt, wie die Schule es für richtig hält.

Privatschulen unterstehen der Aufsicht der zuständigen Behörden des jeweiligen Einzelstaates, die über Schulordnungen, Lehrpläne, Schulgeld und Umschulungen (und Einschulungen) zu befinden haben. In den letzten Jahren haben 82 % der Privatschulen Brasiliens ihre Pforten aus Geldmangel geschlossen. Die Zahl der Schüler am Colégio Visconde de Porto Seguro ist im gleichen Zeitraum von 1 600 auf 3 300 gestiegen.

Zum Problem berufsorientierter Schulmodelle an deutschen Auslandsschulen in Entwicklungsländern

Heinz Josef Claus/Heinz Weischer, Oruro (Bolivien)

1. Die Gunst des Augenblicks

1.1. Dreierlei trifft zusammen:

- In Bolivien verraten Reformpläne des Unterrichtsministeriums großes Interesse für technisch orientierte Schulabschlüsse.
- Der Schlußbericht der Enquete Kommission Auswärtige Kulturpolitik (im Folgenden zitiert mit „EK Art.“) mahnt mit erhobenem Zeigefinger, endlich der Berufsorientierung in den deutschen Auslandsschulen mehr Beachtung zu schenken.
- Weil die Subventionen aus der BRD auslaufen, steht die Deutsche Schule Oruro vor einem traurigen Privatschulniedergang oder vor einem hoffnungsvollen Übergang zu einer landesintegrierten berufsorientierten Schule. Mögen die folgenden Überlegungen auch örtlich konkret sein, so können sie doch im Wesentlichen übertragen werden auf andere Deutsche Schulen in Entwicklungsländern.

1.2. In der Arbeitslehre-Diskussion in Deutschland werden die im Schlußbericht der EK gebrauchten Begriffe: „berufsausbildend“, „berufsvorbereitend“ und „berufsorientierend“ mit fließenden Übergängen benutzt. Für unsere Überlegungen gehen wir von folgenden Abgrenzungen aus:

- Als *berufsausbildend* bezeichnen wir Schulen, die zu Abschlüssen führen, die traditionellen Berufsbildern entsprechen. Die Abschlüsse können dabei auf verschiedenem Niveau (z. B. Elektriker oder Elektrotechniker) liegen; jedoch bezieht sich die Ausbildung auf einen einzigen Berufszweig.
- *Berufsvorbereitend* nennen wir Schulen, die eine Elementarausbildung in Berufsfeldern vermitteln (z. B. metallverarbeitende Berufe).
- Als *berufsorientierend* verstehen wir die Schulen, die auf eine vorgegreifende Spezialisierung verzichten und eine allgemeine technisch-wirtschaftliche Grundbildung bieten. (Berufsorientierung ist also nicht Hinführung zur Berufswahlreife = Berufsberatung!)

2. Die Erziehungssituation in Bolivien

2.1. Die bolivianischen Reformpläne für die Gymnasien sehen neben dem humanistischen Bachillerat verschiedenartige Abschlüsse vor: *bachillerato técnico vocacional, económico, industrial* usw. Man bezweckt, zum Abiturzeugnis das Diplom eines Technikers (*técnico medio*) zu vergeben. Dem Land fehlen in der Tat die praktisch orientierten Techniker zwischen den Ingenieuren und den Arbeitern.

2.2. Die Planung ist offensichtlich auf Berufsbildung, weniger auf Berufsorientierung aus. Berufsbildung, zumal so weit gefächert, wie geplant, erfordert eine aufwendige Material- und Raumausstattung. Einfach gesagt: Das Entwicklungsland Bolivien besitzt gegenwärtig kaum Möglichkeiten, z. B. Werkräume mit den einfachsten, notwendigsten Mitteln auszustatten. Jedes Departement verfügt über *eine* vor Jahren vom Staat ausge-

rüstete berufsausbildende Schule; andere bestehende Einrichtungen kommen als Spenden aus dem Ausland.

Ein zweites Problem ist das Lehrpersonal: Da jede Berührung eines Hammers für den Lehrer normalerweise eine Zumutung ist, gibt es den Werklehrer nicht; auch besteht an den Lehrerbildungsanstalten bisher keine Ausbildungsmöglichkeit. Die Reformplanung hängt, so gut sie gemeint ist, deswegen im luftleeren Raum. Auch fehlt es bisher an curricularer Vorarbeit.

2.3. Werkräume existieren in den Deutschen Schulen, auch in einigen anderen Privatschulen. Es ist nicht gesagt, ob diese Werkräume der Berufsausbildung eines Technikers dienen können, da sie zumindest an den Deutschen Schulen nach anderen Prinzipien (Werkzeug- und Materialkunde, Erwerb elementarer handwerklicher Fähigkeiten) eingerichtet wurden. Es bieten sich hier jedoch Versuchsfelder für die bolivianischen Reformpläne an.

An den Deutschen Schulen arbeiten auch bereits Werklehrer, sowohl vermittelte Lehrer als auch nationale Ortskräfte, die aus Neigung von anderen Fächern zum Werken gestoßen sind. Ortskräfte an den Deutschen Schulen sind wegen der hautnahen Erfahrung mit dem Werkunterricht auch leichter zu Lehrgängen oder zur Ausbildung in diesem für Bolivien neuen Fach zu gewinnen.

3. Schülerkreis

3.1. 3 Prozent der bolivianischen Schulpflichtigen machen ein Bachillerat; wenn auch nicht alle studieren (2000 Abiturienten jährlich stehen an der Universität Oruro 2000 Studenten aller Semester gegenüber!), so besteht doch in einigen Berufen bereits ein Überangebot an Akademikern: Mediziner (auf dem Land fehlen sie natürlich), Juristen, Lehrer (auf dem Land fehlen sie) und Ingenieure. Es fehlen die besagten Techniker und darüber hinaus Technokraten. Während letzterer Terminus nicht bekannt ist, gibt es den Techniker, bisher allerdings ohne befriedigende Berufsaussicht (s. 4.). Die 3 Prozent der bolivianischen Schüler, die ein Bachillerat machen, werden auch weiterhin zum großen Teil studieren, falls sie die Aufnahmeprüfung zur Universität schaffen; und zwar werden sie die bereits übermäßig belegten traditionellen Fächer wählen.

3.2. Welche Schüler besuchen ein Gymnasium?

Sicher nicht die Armen, die Kinder der 60 % Analphabeten, die Kinder der Landarbeiter, die kaum eine Primarieschule besuchen. In den *Staatsschulen* sind es die Kinder der kleinen Angestellten, in Oruro besonders auch der Bergarbeiter, der unteren Mittelschicht, der Mischbevölkerung aus emporgekommenen Indianern und „verarmten“ Weißen. Dieser Schülerkreis müßte bei gezielter Unterweisung offener sein für berufsbezogene Schulzweige als etwa der Schülerkreis der Privatschulen.

Da das Niveau der Staatsschulen niedrig ist, ist bei deren Absolventen die Durchfallquote in den Aufnahmeprüfungen zur Universität sehr hoch (bis zu 80 % der Prüflinge bestehen nicht!). Eine Alternative für diese Schüler wäre der Abschluß des Technikers. Wenn der Techniker sich in der Berufswertskala etabliert hätte, würden auch Schüler aus diesem Kreis wegen der zu erwartenden Studienkosten und der Studiendauer vielleicht auf ein Studium der Massenfächer verzichten.

3.3 Die Schülerschaft der *Privatschulen* kommt aus der gehobenen Mittelschicht (Lehrer, Ingenieure, Ärzte) und darüber. Es wird kaum möglich sein, diese Schüler zu einem

Technikerberuf zu animieren; diese Schüler werden sicher die Universität besuchen wollen, besonders da normalerweise ihre Schulleistungen über dem Staatsschulniveau liegen, sie also größere Studienchancen haben.

3.4. Die Schüler der *Deutschen Schulen* kommen natürlich aus den Gesellschaftskreisen der Privatschulen. Jedoch:

„Die deutschen Schulen im Ausland sollen von Kindern aus bisher benachteiligten Bevölkerungsschichten des Gastlandes in größerem Umfang als bisher besucht werden. ... Von besonderer Bedeutung für die soziale Öffnung ist das Angebot von Bildungsgängen bzw. -abschlüssen, die unmittelbar zur beruflichen Ausbildung oder zu beruflicher Tätigkeit führen.“ (EK 323)

Das klingt zunächst diskriminierend: Ihr seid nun mal arm, wir behalten euch die Berufsfachschule vor, den Reichen die Universität! – Soziale Öffnung darf sicher nicht so verstanden werden, daß an ein und derselben Schule der Universitätsweg den „Zahlenden“ und die berufliche Ausbildung den Stipendiaten angeboten wird. Die Chancen müssen zunächst für alle gleich sein. Es wird sich aber ergeben können, daß die Schüler der sozialen Öffnung aus finanziellen Gründen und wegen erreichbarer Prestigeziele von sich aus mehr zum beruflichen Abschluß neigen.

Das Problem bleibt jedoch: Ein begabter Absolvent aus der sozialen Öffnung sollte auch studieren können, sonst nehmen wir es nicht ernst mit unseren „sozialen“ Absichten; aber wer finanziert das Studium? Das Wort „Diskriminierung“ mag noch so hart klingen, aber die Realität in den Entwicklungsländern bietet kaum eine Chancengleichheit. Eine von Deutschland subventionierte Schule könnte also, sozial geöffnet, durchaus einen Schülerkreis ansprechen, der den berufsorientierenden oder -ausbildenden Abschluß wünscht. Dazu stünden, wie gesagt, Räumlichkeiten, Material und Personal zur Verfügung. Es bietet sich die Deutsche Schule als Modellschule für die Staatsschule an: „Denn die kulturpolitische Bedeutung der deutschen Schule im Ausland besteht – jenseits der Dienstleistungsfunktion – in ihrer pädagogischen Ausstrahlung.“ (EK 312)

4. Berufliche Realität und pädagogische Notwendigkeit

4.1. *Fakten*

- In La Paz existiert die von Deutschland finanzierte berufsausbildende Schule Pedro Domingo Murillo, die den Grad eines *técnico medio* verleiht. 80 % der Absolventen wandern ins Ausland ab, weil sie im Inland keine adäquate Anstellung finden, d. h. keine ihrer Ausbildung entsprechend gut dotierte Stelle; das Ausland, z. B. Brasilien, honoriert ihre Ausbildung.
- Die Absolventen dieser Schule beantragten vor Jahren den Ingenieurtitel. Nicht aus Hochmut: Die dort ausgebildeten Techniker haben sicher weitaus größere praktische Kenntnisse als jeder einheimische Ingenieur und sind ihnen sicher auf manchem theoretischen Gebiet ebenbürtig. Um aber ein ihren Kenntnissen entsprechendes Gehalt zu beziehen, brauchen sie den Ingenieurtitel; denn nur der existiert in der Berufsskala.
- Das polytechnische Institut der Universität Oruro bildet Techniker aus, jedes Jahr drei oder vier. Diese Techniker nennen sich Ingenieure; überhaupt jeder, der an der technischen Universität studiert, ohne Abschluß abgeht, nennt sich Ingenieur.
- Die Inflation des Ingenieurtitels verhindert bisher eine Etablierung von Berufen auf der Ebene des Technikers.

- Jede größere Industrieanlage, die mit Auslandskrediten entsteht, kontraktiert ausländische Techniker. Klöckner-Humboldt installiert Zinn- und Antimonschmelzen in Oruro; man bringt sich Monteurkolonnen mit für den Fundamentenbau, für die elektrischen Anlagen und für die Montage der Schmelzöfen. Letzteres mag hingehen, da hier spezielle Arbeitsverfahren eingeübt worden sind. Fundamentenbau und elektrische Anlagen müßten auch einheimische Techniker schaffen können. Diese ausländischen Technikergruppen verschlingen in ihren Gehältern einen nicht geringen Teil der Wirtschaftskredite, die Bolivien für seine Entwicklung nötig braucht. Hier findet „Verschwendung“ statt; ein deutscher Monteur verdient 5000 DM monatlich; ein bolivianischer Monteur würde mit 500 DM den Landesmaßstäben entsprechend sehr gut bezahlt sein. – Welch bedeutsamen Faktor im Bruttosozialprodukt des Landes Bolivien würden 1000 einheimische Techniker darstellen!
- Jede private Industrieanlage, die konkurrenzfähig bleiben will, verpflichtet ausländische Techniker als Vorarbeiter. Das *know-how* bleibt also außerdem in ausländischer „Hand“.

Fazit: Es besteht einerseits ein großer Bedarf an einheimischen Technikern, andererseits ist der Technikerberuf gegenwärtig neben dem des Ingenieurs nicht lukrativ genug.

4.2. Die Regierung hat diese Notlage erkannt; die Reformbestrebungen des Erziehungsministeriums beweisen das. Es fehlen jedoch bisher die schulischen Voraussetzungen, um Abhilfe zu schaffen. Abgesehen davon, daß es keine genormte Berufsausbildung gibt, etwa in Lehrlingsbetrieben, daß eine allgemeine Berufsschule nicht existiert, daß die Ausbildung des Technikers Berufsfachschulen vorbehalten sein sollte, abgesehen davon hat die Regierung bisher keine Lösung gefunden, den Beruf des Technikers zu etablieren. Zu begrüßen ist deswegen der Reformgedanke, an bestehenden pädagogischen Einrichtungen, den *Colegios*, berufsorientierte Ausbildung zu leisten. Das ist wesentlich realistischer, als ad hoc ein Berufsfachschulsystem aus dem Boden zu stampfen. Mit diesem Gedanken der praktisch-technischen Bildung könnte eine *Bewußtseinsänderung* hervorgerufen werden, die den Techniker in der beruflichen Wertskala korrekt einordnet; d. h., nur mit Hilfe eines langwierigen *Erziehungsprozesses* wird man erkennbare negative Entwicklungstendenzen abschwächen können.

4.3. Ohne den Rahmen unserer pädagogischen Überlegungen überschreiten zu wollen, sei hier der kurze Hinweis auf demographische Umschichtungsprozesse in Lateinamerika gestattet. In allen seinen Staaten ist ein am Vorbild der US-Gesellschaft orientierter direkter Übergang von der agrarischen zur postindustriellen Gesellschaft zu beobachten. D. h. die bisher im Primärbereich der Wirtschaft Beschäftigten (Landwirtschaft, in Bolivien auch Bergbau!) streben direkt in den Tertiärbereich und blähen dabei den Dienstleistungssektor in einer volkswirtschaftlich wirkungslosen Weise auf, wobei in dem für die Entwicklung wichtigen Sekundärbereich (verarbeitendes Gewerbe, Industrie) ein unproduktives Vakuum entsteht.

Dieser „Modernitätseinbruch“ läßt sich in Bolivien tendenziell ablesen, während er in weiter entwickelten Staaten Lateinamerikas bereits vollzogen ist. Dabei läßt die offizielle Gesamtstatistik Boliviens die Beschäftigungsstruktur noch günstiger erscheinen, da sie im Bereich der Landwirtschaft auch die nicht oder nicht voll in den Wirtschaftskreislauf integrierten Indios erfaßt. Die Lücke im Sekundärbereich und die Aufblähung des Tertiärbereiches werden erst deutlich in infrastrukturell erschlossenen Siedlungsräumen

und damit potentiellen Industriestandorten. Das sind vor allem städtische Regionen wie Oruro oder Potosí.

Für ganz Bolivien und für Oruro speziell ergibt sich folgendes Bild (Stand 1974 Bolivien, 1976 Oruro!):

	Primärbereich	Sekundärbereich	Tertiärbereich
Bolivien	67,5 %	11,1 %	21,4 %
Oruro	14,3 %	22,7 %	63 % (!)

Soziales Leitbild ist für die meisten Schüler hier ein Beruf im Dienstleistungsbereich, weil es keinen Leistungsanreiz (fehlendes attraktives Stellenangebot) in der Industrie gibt. Die Industrialisierung kommt aber in Bolivien neben anderen Gründen nicht in Gang, weil qualifizierte einheimische Fachleute fehlen. Es handelt sich hier somit um einen fatalen Kreislauf, der nur durch einen Umdenkungsprozeß an der Basis (Ausrichtung der Lehrpläne an den realen Bedürfnissen) durchbrochen werden kann.

4.4. Daraus wird ersichtlich: Die deutschen Schulen dürfen keine elitären, humanistisch orientierten Anstalten jenseits der Zukunftsanforderungen eines Entwicklungslandes sein; sie sollten nicht das ohnehin überquellende Potential der Juristen vergrößern.

„Durch die Förderung berufsorientierter Bildungsgänge in deutschen Schulen im Ausland wird

- den besonderen Bedürfnissen der Bildungspolitik in den Entwicklungsländern Rechnung getragen,
- ein Beitrag zu ihrer sozialen Öffnung geleistet und
- das Potential der Fachkräfte vergrößert.“ (EK 324)

5. Deutsche Auslandsschulen als Modell

5.1. „In den Kulturbeziehungen zu den Entwicklungsländern nimmt das Erziehungs- und Bildungswesen den ersten Rang ein. ... Dies bedeutet z. B. für die deutschen Schulen in Lateinamerika, daß sie sich nach dem nationalen Erziehungssystem einordnen und zugleich stimulierend für das Bildungswesen des Gastlandes wirken sollen.“ (EK 82)

Ein Inseldasein dürfen die Deutschen Schulen nicht fristen; das haben sie bisweilen getan. Andererseits ist diese Empfehlung der EK, „sich dem nationalen Erziehungssystem einzuordnen“, sehr hoffnungsvoll gemeint. Was ist, wenn ein Einordnen mit großem Niveauverlust verbunden wäre? Einordnen kann man nur so verstehen: Nicht gegen den Strom schwimmen, sondern im trägen Strom für Geschwindigkeit sorgen. Konkret: Es ist bisher auch in Bolivien möglich, nach den Grundlinien des nationalen Bildungssystems zu arbeiten. Da sich aber das Curriculum fast in allen Fächern ziemlich willkürlich darbietet, erstaunlich enzyklopädisch, wenig exemplarisch, muß es den Deutschen Schulen überlassen bleiben, ihr eigenes Curriculum zu finden, auch im Hinblick auf eine Vorbereitung zum deutschen Studienkolleg.

5.2. Und dann beginnt schon das Dilemma: Es soll so etwas wie ein Modellcharakter der Deutschen Schulen entstehen, sie sollen „stimulierend“ wirken. Von einem Modell erwartet man, daß es übertragbar ist. Unser Sprachunterricht mit audiovisuellen Medien ist nicht übertragbar, weil es in bolivianischen Schulen keine derartigen Medien gibt; genau-

sowenig ist es unser experimenteller Naturwissenschaftsunterricht im Lande der „Kreidechemie“. Nicht einmal die akzeptable, billig herzustellende Chemie-Kiste des Kollegen Schmid-Sucré (vgl. DdLiA Heft 6/1973 und 9/1973) macht mehr viel von sich reden, seit der Kollege außer Landes ist. Unser Musikunterricht versucht Interpretationen an exemplarischen Werken; wie soll er eine Staatsschule stimulieren, die keine Schallplatte, kein Tonband, kein Klavier hat?

Es gibt also Gebiete im Erziehungswesen eines Entwicklungslandes, auf denen es kaum Kommunikation zwischen den Staatsschulen und den Deutschen Schulen geben kann, ohne daß die Deutsche Schule sich auf ein Materialniveau begibt, das sie wiederum ihrer Deutschlandbezogenheit gegenüber nicht verantworten kann. Bestimmte Unterrichtsverfahren der Deutschen Schulen in Entwicklungsländern können nicht aufgegeben werden, können aber auch nicht stimulierend wirken, höchstens heute noch nicht erreichbares Vorbild sein.

5.3. Trotzdem meinen wir, daß bereits jetzt viele Impulse ausgehen von unseren Schulen, weniger auf dem Materialgebiet, mehr in der Lehrerbildung (in Bolivien etwa durch die DS Santa Cruz und die DS Sucré), selbst wenn es nur in kleinen Lehrerseminaren (einfachstes Experimentieren in Chemie und Physik, Materialkunde im Kunstunterricht der DS Oruro) geschieht. Wir meinen allerdings, daß ein Bereich wirklich bisher zu wenig beachtet worden ist, in dem sich vielleicht übertragbare Schulmodelle erstellen lassen.

„Das Unterrichtsprogramm ... ist stärker als bisher auf die Bedürfnisse des jeweiligen Landes auszurichten. Dazu gehört vor allem in Entwicklungsländern die Aufnahme berufsbezogener Bildungsinhalte.“ (EK 48)

Bei den Bemühungen des bolivianischen Unterrichtsministeriums um Berufsausbildung kann die Deutsche Schule Geburtshilfe leisten; zunächst müßte Ausrichtung genommen werden auf eine Bewußtseinsänderung der Schüler, auf technologisches Denken hin, also auf den Wert des Technikerberufs, wie oben ausgeführt. Es hat wenig Sinn, eine Berufsschule für Automechaniker einzurichten; dieses Modell wird wegen seines anspruchsvollen Materialbedarfes nicht übertragbar sein, auch wenn die Schule eine Anzahl von Technikern ausbildet, die dem Lande nützlich sein könnten. Ausgesprochene Berufsfachschulen bleiben noch auf lange Zeit nützliche Inseln! Für die Deutsche Schule bleibt zunächst das erörterte Problem der beruflichen Verbesserung.

5.4. „Auf jeden Fall muß sichergestellt sein, daß neuen Ausbildungswegen konkrete Möglichkeiten der Berufsausübung entsprechen.“ (EK 327)

Diese Möglichkeiten müssen erst noch geschaffen werden. Wir meinen, zur Zeit haben in Bolivien nur *berufsorientierende* Ausbildungswege Sinn an den Deutschen Schulen (s. 6.). Wenn sie verbunden werden mit ausgewählten praktischen Anleitungen (etwa einem Schweißerlehrgang) – um so besser, aber nicht das Schweißen sollte im Vordergrund stehen. Handwerkliche Ausbildung allein genügt nicht; der Sprung in die Zukunft eines industrialisierten Landes verlangt Vorbereitung auf die moderne Technologie. Mit einem mehr theoretischen Programm kann die Deutsche Schule sehr wohl Modellcharakter erwerben. Eine aufwendige Materialausstattung wie beim Automechaniker wird nicht benötigt, man kann sich im praktischen Teil auf das beziehen, was an der Schule vorhanden ist, da der praktische Teil exemplarisch angelegt sein wird. Eine Zusammenarbeit mit Industriebetrieben am Ort kann aushelfen.

Ein anderer Aspekt kommt hinzu: die Zeit! Wir glauben nicht daran, daß in den nächsten zehn Jahren die bolivianischen Schulen mit Tonbandgeräten ausgerüstet werden; das wird Luxus bleiben. Es ist jedoch wohl denkbar, daß auf dem Gebiet der technischen Ausbildung in Zukunft Verbesserungen eintreten, da hier das Hauptanliegen der pädagogischen Bemühungen auch in Zukunft zu finden sein wird. Haben die Deutschen Schulen auch jetzt noch einen großen Materialvorsprung, so dürfte ein langsames Aufholen der Staatsschulen erfolgen, was wiederum berechtigt, jetzt schon mit Schulmodellen zu beginnen, die in Zukunft nach und nach übertragbar sein werden.

5.5. Welche Deutsche Schule kann eine berufsorientierende Ausrichtung erhalten?

Prinzipiell jede Auslandsschule in einem Entwicklungsland, ausgenommen Expertenschulen. Voraussetzungen materieller und personeller Art bestehen oder können geschaffen werden.

„Beiträge zur Berufsvorbereitung liefern der naturwissenschaftliche Unterricht und erste Arbeitserfahrungen in Schulwerkstätten, sowie ein Sozialkundeunterricht, der Grundkenntnisse über die eigene Volkswirtschaft, Handel und Gewerbe vermittelt.“ (EK 325)

Hier allerdings ist die EK sehr optimistisch. Trotz Experiment hat bisher der naturwissenschaftliche Unterricht kaum etwas mit allgemeiner Berufsvorbereitung zu tun gehabt; der Werkunterricht besteht oft nach alter Tradition aus Werkzeug- und Materialkunde, die einen Heimwerker befähigen können, Blumenkästen zu zimmern, aber kaum technologisches Denken und Handeln vermitteln. Und Sozialkunde, in Bolivien von nationalen Ortskräften unterrichtet, besteht vorwiegend aus vaterländischer Kriegsgeschichte. Berufsorientierende Wege an den Deutschen Schulen verlangen nicht eine simple Erweiterung bestehender struktureller und pädagogischer Grundlagen, sondern eine Umstrukturierung des pädagogischen Denkens und ein Sich-Öffnen zum sozialverantwortlichen Handeln (z. B. Industrialisierung gesehen unter ökologischen Aspekten des Altiplano).

Und damit tun sich unsere großen etablierten Auslandsschulen schwer. Die Schülerschaft rekrutiert sich aus den Schichten, die zum Hochschulstudium keine Alternative akzeptieren; der Anteil der Deutschstämmigen und der Expertenkinder ist groß, und diese „deutsche Sprachgruppe“ drängt zum Studium in Deutschland. Uns erscheinen große bikulturelle Schulen nicht geeignet, berufsorientierende Programme überzeugend zu verwirklichen, ohne daß sie sentimentales Alibi werden (jeder Schüler soll wenigstens mal gelernt haben, ein Brett durchzusägen; er tut's dann zwar später nie wieder, aber er erinnert sich gern daran!); oder, was schlimmer ist, ein berufsvorbereitender Zweig bleibt den Stipendiaten der sozialen Öffnung vorbehalten ohne genügende Durchlässigkeit zwischen humanistischem und beruflichem Zweig. Der Gesamtschulgedanke mag in Deutschland zu verwirklichen sein, in Lateinamerika führt eine Schule mit verschiedenartigen Abschlüssen zu einem Zwei-Klassen-Ambiente, zu einer Reich-Arm-Konfrontation, die eine Schule unerträglich belasten dürfte.

Die „kleine“ Auslandsschule erscheint uns besser geeignet zu sein als die große bikulturelle, die kleine Auslandsschule mit Deutsch als Fremdsprache, weil die Schüler nur aus einheimischen Kreisen kommen; die Schule, die dazu noch in industriell interessantem Gebiet liegt, die eng mit dem internationalen Erziehungswesen zusammenarbeitet, da keine engen Beziehungen mehr zu Deutschland bestehen.

5.6. Das können auch Bildungshilfeprojekte leisten, die sich nicht an bereits bestehende Deutsche Schulen wenden, sondern an geeignete nationale Schulen in Industriestand-

orten. Hier wird der Übergang zur Entwicklungshilfe zwingend. Berufsorientierende Programme können in wenigen Jahren an Schulen etabliert werden, Lehrer können gleichzeitig ausgebildet werden, so wie es Praxis der Entwicklungshilfe ist. Neben ausgesprochenen Berufsfachschulen, die bisher vom BMZ gefördert werden, ist Berufsorientierung innerhalb des allgemeinbildenden Schulwesens notwendig, wie gesagt, um zunächst eine Bewußtseinsänderung für die Berufsausbildung zu schaffen. Wiederholt weist die EK auf einen engen Zusammenhang zwischen der Auswärtigen Kulturpolitik und dem Anliegen der Entwicklungshilfe hin:

„Die begriffliche Unterscheidung zwischen auswärtiger Kulturpolitik auf der einen Seite und Bildungs- und Wissenschaftshilfe auf der anderen Seite ist nur zur Zuständigkeitsabgrenzung zwischen dem Auswärtigen Amt und dem Bundesminister für wirtschaftliche Zusammenarbeit gedacht.“ (EK 81)

Als bessere Lösung wird vorgeschlagen, die gesamten Kulturbeziehungen zu Entwicklungsländern beim BMZ zusammenzufassen (EK 128). Darin natürlich liegt ein gewaltiges Umdenken, aber wir meinen, eine konsequente neue Ausrichtung der Deutschen Schulen in Entwicklungsländern. Man wird sich schwer tun damit, aber es wird höchste Zeit, mit diesem Umdenken zu beginnen.

6. Projekt Technik / Wirtschaft der DS Oruro

Im Folgenden sollen grundsätzliche Überlegungen und ein didaktisches Schema für eine *berufsorientierende* Ausbildung an einer Auslandsschule vorgestellt werden. Damit soll ein Beitrag zur Curriculum-Revision innerhalb des allgemeinbildenden Schulwesens des Entwicklungslandes Bolivien geboten werden durch

1. Aufnahme bisher vernachlässigter Inhalte in den Lehrplan,
2. Versuche einer weitgehend fächerübergreifenden Darstellungsweise im Unterricht und
3. Akzentverschiebung vom Faktenerwerb zu fachspezifischer Denkweise und Verhaltensweise.

6.1. Grundsätzliche Überlegung

1. Im Rahmen der Allgemeinbildung in den bolivianischen Colegios sollen Themen angeboten werden, die dem Land und seinen Bedürfnissen entsprechen. Das kann eine humanistische Bildung (alten deutschen und gegenwärtigen bolivianischen Stils) nicht bieten, sondern nur ein Bildungsprogramm mit allgemein naturwissenschaftlich-technisch-wirtschaftlichen Aspekten.
2. Technologie bedeutet die Einführung der Schüler in allgemein technische Problematik auf breitester Basis, die Grundlage sein muß für jede Spezialisierung.
3. Da Technik nie isoliert gesehen werden kann, ist der Zusammenhang von Technik und Volks- und Staatswirtschaft ständig zu erörtern.
4. Das bedeutet z. B. für den Altiplano, daß neben der Industrie auch die Landwirtschaft (gesehen unter technisch-naturwissenschaftlichen Aspekten) ihren Platz im Rahmen von Technologie und Wirtschaft finden muß.
5. Das Projekt sieht keine enge Hinführung der Schüler auf bestimmte Berufe vor, somit keine ausschließliche Spezialisierung auf technische Berufe (etwa im Sinne der deutschen berufsbegleitenden Berufsschule oder der Berufsfachschule), sondern eine Einführung des Schülers in eine „fachübergreifende“ entwicklungspolitische Denkweise.

Selbst wenn der Abiturient Mediziner werden will, kann er gewisse Einsichten in wirtschaftlich-technische Problematik aufweisen; und das ist eigentlich eine Erziehung zu politisch verantwortlichem Denken.

6.2. Didaktisches Schema

Im Schema finden sich nur die Bezugsfächer des Projektes; daneben werden natürlich weiter, wenn auch im Vergleich zum augenblicklichen Stand in reduzierter Form, die zum humanistischen Bachillerat nötigen Fächer angeboten.

Betriebserkundungen

6 7 8	Einführung in allgemeine Sachverhalte der Technik	Einführung in allgemeine Sachverhalte der Wirtschaftslehre	Seminare z. B. Modellbau Funktechnik Textiles Werken Haushaltslehre
9 10	Technik/Landw. (techn. Werken)	Volkswirtschaft (Volkswirtschaftslehre)	
Entscheidungshilfen für die Wahl des Spezialisierungsbereiches			
11 12	SPEZIALISIERUNG		
	Technischer Zweig Pflichtfächer: Technisches Werken Technisches Zeichnen Physik/Chemie	Pflichtseminar: Technik/Wirtschaft	Ökonomischer Zweig Pflichtfächer: Volkswirtschaftslehre Betriebswirtschaftslehre Buchführung
	Wahlpflichtkurse:	Wirtschaftsenglisch Maschinenschrift Steno Technische Aspekte der Landwirtschaft Wirtschaftliche Aspekte der Landwirtschaft Kybernetik u. a.	
	Kurzlehrgänge:	Schweißen Holzveredelung Kunststoffverarbeitung Radio-Fernsehtechnik Handelsrecht Zollrecht Außenhandelskorrespondenz u. a.	
	Praktika:	Ganzzeitpraktika 2 Wochen pro Jahr	

Die auswärtige Kulturpolitik Frankreichs

Die staatliche Beteiligung an den kulturellen Aktivitäten Frankreichs im und für das Ausland fällt zum großen Teil in den Zuständigkeitsbereich des Außenministeriums. 1911 wurde eine Dienststelle für schulische Belange eingerichtet, die 1920 vergrößert wurde und die Bezeichnung „service des œuvres“ erhielt. Schließlich wurde 1945 die „Direction générale des Relations culturelles“ (Generaldirektion für kulturelle Beziehungen) geschaffen, die seitdem erweitert wurde, auch was ihren Aufgabenbereich betrifft. Sie heißt heute „Direction générale des Affaires culturelles, scientifiques et techniques“ (DGACST = Generaldirektion für kulturelle, wissenschaftliche und technische Angelegenheiten).

Als die ehemaligen französischen Kolonien südlich der Sahara und dem Gebiet des Indischen Ozeans ihre Unabhängigkeit erlangten, wurde das Ministerium für Zusammenarbeit mit den kulturellen Beziehungen zu diesen Staaten beauftragt.

Sowohl das Außenministerium wie auch das Ministerium für Zusammenarbeit unterstützen die Aktivitäten und Initiativen von privaten und öffentlichen Einrichtungen, denen sie gegebenenfalls auch finanzielle Beihilfen zuteil werden lassen. In vielen Bereichen ergreifen sie jedoch auch selbst die notwendigen Maßnahmen und beauftragen mit ihrer Durchführung Persönlichkeiten, Verwaltungszweige oder Einrichtungen, die sie am qualifiziertesten dafür erachten. Oft erfolgen diese Initiativen in Form von nationalen Programmen, bilateralen Abkommen oder multinationalen Programmen. An ihrer Durchführung sind, je nach Aufgabenbereich, verschiedene Verwaltungen und Einrichtungen beteiligt: das Erziehungsministerium und das Ministerium für kulturelle Angelegenheiten, die Radio- und Fernsehgesellschaften, das Centre national de la recherche scientifique (CNRS = Nationales Zentrum für wissenschaftliche Forschung), das Commissariat à l'énergie atomique (CEA = Kommissariat für Atomenergie), der Groupement d'études et de recherches pour le développement de l'agronomie tropicale (Verband für Studien und Forschungen über die Entwicklung der tropischen Agronomie), das Office de la recherche scientifique et technique outre-mer (Amt für wissenschaftliche und technische Forschung in Übersee) sowie Institutionen wie die Alliance Française, die Mission laïque (Laien-Mission), die Alliance israélite, religiöse Ordensverbände etc.

Das Erziehungsministerium befaßt sich, zusammen mit den zuständigen Behörden und Einrichtungen, mit der Ausbildung von Stipendiaten, der Ausstellung von Diplomen, der Veranstaltung von Kongressen und Seminaren; das Staatssekretariat für Kultur unterstützt Museen, Theatergesellschaften, Orchester etc.

Das Außenministerium und das Ministerium für Zusammenarbeit sind dagegen für die Festlegung der Aufgabenbereiche, die Verteilung der finanziellen Mittel, die Verhandlungen über Abkommen mit ausländischen Behörden und Regierungen verantwortlich.

Ihr gesamtes Tätigkeitsfeld kann grob in drei Sektoren unterteilt werden: den Bereich der Dienstleistungen, den der Programmierung und den der Verbreitung der französischen Kultur im Ausland. Für diese Bereiche sind zuständig:

Dienstleistungen: Die Erziehungs- und Verteidigungsministerien, das Ministerium für kulturelle Angelegenheiten, die Alliance Française, die Mission laïque, die Alliance israélite, die Radio- und Fernsehanstalten, der CNRS, CEA, ORSTOM, GERDAT.

Programmierung: Das Außenministerium und das Ministerium für Zusammenarbeit.

Die Verbreitung der französischen Kultur im Ausland: Forschungsinstitute, französische Institute (instituts français), Kulturzentren, Schulen, Presse, Radio- und Fernsehanstalten, künstlerische Verbände.

Der Dienstleistungsbereich

Das Erziehungsministerium

finanziert aus seinem Haushalt die sogenannten „petites écoles“, d. h. die Grundschulen im Ausland, von denen es etwa 90 gibt, die 1973 12 500 Schüler zählten und an denen Kinder französischer Staatsbürger unterrichtet werden. Das Ministerium besitzt eine Fachabteilung, den Service des Relations Internationales, die sich einerseits um die Belange dieser Schulen kümmert und andererseits von den Universitäten vor Abschluß von Abkommen mit ausländischen Einrichtungen und vom Außenministerium vor Abschluß von Kulturabkommen konsultiert wird. Sie ist außerdem direkt für die Forschungsinstitute in Rom, Athen, Kairo und Madrid zuständig.

Die Aus- und Weiterbildung von ausländischen Französischlehrern kann in Form von Lehrgängen und Kursen erfolgen, die in Frankreich und im Ausland veranstaltet werden. In Frankreich werden sie vom Außenministerium zusammen mit dem Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger (BELC = Amt für Unterricht der französischen Sprache und Kultur im Ausland) durchgeführt sowie vom Centre de Recherches et d'Etudes pour la diffusion du français (CREDIF = Forschungs- und Studienzentren für die Verbreitung der französischen Sprache), dem Centre international pédagogique in Sèvres (CIEP), dem Centre de linguistique appliquée in Besançon (CLAB = Zentrum für angewandte Linguistik) und dem Institut pour les professeurs de français à l'étranger (IPFE = Institut für Französischlehrer im Ausland).

Es gibt kurzfristige Kurse von drei bis sechs Wochen, die neben der sprachlichen und landeskundlichen Ausbildung auch Informationen über die neuesten sprachlichen Methoden in Frankreich vermitteln.

Die langfristigen Kurse (ein bis drei Jahre) sind dazu bestimmt, die Ausbildung der ausländischen Französischlehrer zu vervollständigen, und werden in Paris, Montpellier und Besançon abgehalten. Die Zahl der Teilnehmer betrug 1973 etwa 5000.

Das Außenministerium

Das Außenministerium erstellt jedes Jahr, zusammen mit dem Ministerium für kulturelle Angelegenheiten, ein Programm für künstlerische Veranstaltungen im Ausland, dessen Durchführung der Association française d'action artistique übertragen wird und das Theateraufführungen, Ausstellungen und Konzerte beinhaltet. Im Verwaltungsrat der Association d'action artistique sind die Leiter der zuständigen Abteilungen verschiedener Ministerien, die Direktoren der Comédie Française, des Verbandes französischer Musiktheater, des Nationaltheaters, der Radio- und Fernsehanstalten, der Konservatorien, des französischen Autorenverbandes, des internationalen Theaterinstituts sowie wichtige Persönlichkeiten aus der Welt des Theaters, der Musik und der Kunst vertreten.

Die *Association française d'action artistique* verfügt über bedeutende finanzielle Mittel, die sich aus den Subventionen des Außenministeriums und des Ministeriums für kulturelle Angelegenheiten sowie aus dem Erlös der Ausstellungen in Frankreich zusammensetzen.

Das Außenministerium subventioniert außerdem verschiedene französische Festivals (Aix-en-Provence, Strasbourg, Royan u. a.), vornehmlich unter dem Aspekt der Teilnahme ausländischer Gruppen und Künstler.

Das Verteidigungsministerium

Das Verteidigungsministerium trägt zur Durchführung von kulturellen Programmen dadurch bei, daß es dem Außenministerium und dem Ministerium für Zusammenarbeit jedes Jahr Wehrpflichtige zur Verfügung stellt, die sich freiwillig bereit erklären, ihren Wehrdienst im Ausland abzuleisten. Sie werden im allgemeinen mit Lehraufträgen in den Einrichtungen beauftragt, die direkt oder indirekt dem Ministerium für Zusammenarbeit und dem Außenministerium unterstellt sind (französische Institute, Kulturzentren, höhere Schulen, Grundschulen, Einrichtungen der Alliance Française, der Mission laïque etc.). Es handelt sich meistens um Wehrpflichtige, die später eine Lehrtätigkeit anstreben.

Spezialisierte Institutionen

Die Alliance Française

Die Alliance Française gehört zu den bedeutendsten unter den Kultureinrichtungen, deren sich das Außenministerium bei der Verbreitung der französischen Sprache und Kultur bedient. Sie wurde 1863 als Privatverband gegründet und besitzt heute in Paris eine internationale Schule, deren Kurse jedes Jahr von etwa 35 000 Ausländern besucht werden. Sie verfügt in 90 Ländern über 1300 Zweigkomitees, deren Statuten dem jeweiligen Land angepaßt sind und deren Französischkurse sowohl für Jugendliche wie auch Erwachsene bestimmt sind. Die Lehrer dieser Einrichtungen gehören entweder dem französischen Erziehungsministerium an oder werden lokal unter Vertrag genommen. Die Alliances françaises im Ausland veranstalten auch Ausstellungen und künstlerische Veranstaltungen. Das Außenministerium stellte 1974 ungefähr 90 Millionen Frs. für die Bezahlung der Lehrkräfte, die Betriebskosten und die Kosten für neue Einrichtungen zur Verfügung.

Die Mission laïque

Die Mission laïque wurde 1902 gegründet, zu einer Zeit also, als der Französischunterricht im Ausland fast ausschließlich von religiösen Missionen erteilt wurde. Anfänglich gründete sie vor allem Schulen im Nahen und Mittleren Orient, mußte dann aber die Lehranstalten in Ägypten und Syrien aufgeben und richtete dafür zahlreiche Schulen im Libanon, Iran, Äthiopien, Spanien, Griechenland und mehreren afrikanischen Ländern ein. Die Mission laïque hat mit mehreren französischen Industrie-, Bergbau- und Erdölgesellschaften Verträge über die schulische Ausbildung der Kinder von Angestellten dieser Gesellschaften abgeschlossen, die im Ausland tätig sind. Sie hat insgesamt etwa dreißig Schulen mit 13 000 Schülern, die von 550 Lehrern unterrichtet werden.

Die Alliance Israélite

Die Alliance Israélite zählte 1973 13 700 Schüler in 68 Schulen, die im Vorderen Orient und in Nordafrika gegründet wurden, vor allem in Marokko.

Die katholischen Ordensverbände

Die katholischen Ordensverbände besitzen die größte Zahl an Schulen, vor allem in Afrika und im Vorderen Orient. In Algerien werden ihre Schulen von mehr als 45 000 Schülern besucht, im Libanon von 150 000 Schülern. Auch in Ägypten, der Türkei und im Iran gibt es zahlreiche solcher Schulen. Allerdings wird das Lehrpersonal mehr und mehr lokal eingestellt, und die Schulprogramme räumen dem Französischunterricht nur einen beschränkten Raum ein.

Die Radio- und Fernsehanstalten

950 von den insgesamt 17 000 Beschäftigten der staatlichen französischen Radio- und Fernsehanstalten wurden 1974 für Sendungen eingesetzt, die ins Ausland ausgestrahlt wurden. Sie erhielten vom Außenministerium und vom Ministerium für Zusammenarbeit 1974 Subventionen in Höhe von etwa 60 Millionen Francs zur Deckung der Kosten, die ihnen durch ihre Auslandstätigkeiten entstanden. Neben diesen Sendungen strahlten sie Radio- und Fernsehprogramme für das Ausland aus, die speziell vom Außenministerium und dem Ministerium für Zusammenarbeit in Auftrag gegeben worden waren, wie z. B. „France-Panorama“, „Chroniques de France“, „Synthèse“ sowie Französischkurse für Anfänger und Fortgeschrittene.

Seit dem 7. Januar 1975 verhandeln die Radio- und Fernsehanstalten, die die ORTF ablösen, persönlich und unter Berücksichtigung ihres eigenen Budgets, über Kooperationsabkommen mit ausländischen Staaten.

Bei der Verabschiedung des Haushalts des Außenministeriums 1976 haben sich jedoch einige Probleme ergeben: Die Auflösung der ORTF wurde nicht durch eine Erhöhung der Gelder ausgeglichen; mangels finanzieller Mittel (1976 wurden Radio France 139 Millionen Francs bewilligt) wurden zahlreiche französische Sendungen für das Ausland eingestellt (von 18 Sendungen bestehen nur noch zwei).

Wissenschaftliche Institute und Organe

Die Universitäten, der CNRS, das CEA und so gut wie alle wissenschaftlichen Institute und Organe sind im Bereich der wissenschaftlichen Beziehungen stark auf staatliche Unterstützung angewiesen.

Das Ministerium für Zusammenarbeit unterstützt zwei große Einrichtungen: das Office de la recherche scientifique et technique outre-mer (ORSTOM = Amt für wissenschaftliche und technische Forschung in Übersee) und neun französische Forschungsinstitute für angewandte Agronomie, die seit 1970 in dem Groupement d'études et de recherches pour le développement de l'agronomie tropicale (GERDAT = Verband für Studien und Forschungen über die Entwicklung der tropischen Agronomie) zusammengeschlossen sind. Diese beiden Einrichtungen haben wesentlich zur Verbesserung der Kenntnisse über Rohstoffe und zur Entwicklung ihrer Abbautechniken beigetragen.

Das Orstom wurde 1943 gegründet und betreibt biologische, geologische und humanwissenschaftliche Forschungen außerhalb der Zonen gemäßigten Klimas; es hat außerdem auch Aufgaben im Bereich der Ausbildung. Seine Zentralabteilungen und Labors befinden sich in Frankreich; es verfügt über 20 Forschungszentren und 8 Vertretungen in den überseeischen Departements und Gebieten sowie in den Ländern, in denen das Ministerium für Zusammenarbeit vertreten ist. Seit kurzem erstreckt sich seine Aktivität

auch auf Südamerika und Asien, wo es 7 zusätzliche Vertretungen eingerichtet hat. Es beschäftigt insgesamt 3000 Personen, davon 500 Wissenschaftler.

Die Forschungsinstitute, die im *GERDAT* zusammengeschlossen sind, beschäftigen sich mit der Entwicklung der gesamten tierischen und pflanzlichen Produktion der tropischen Gebiete und verfügen über ein Netz von 50 Forschungsstationen und zahlreichen Versuchsstationen in etwa 40 Ländern der tropischen und subtropischen Zone. Die Institute beschäftigen insgesamt 6 500 Personen, davon fast 600 Wissenschaftler.

Programmierung

Das Außenministerium und das Ministerium für Zusammenarbeit

Die rationelle Verwendung und Aufteilung der finanziellen Mittel im Bereich der kulturellen und administrativen Tätigkeit der zuständigen Einrichtungen macht eine Zentralstelle erforderlich, die genaue Kenntnisse der Art dieser Mittel und der Länder, in denen sie voraussichtlich verwandt werden sollen, besitzt.

Diese Aufgabe kommt beim Außenministerium der Direction Générale des Relations Culturelles, Scientifiques et Techniques (DGR CST = Generaldirektion für kulturelle, wissenschaftliche und technische Beziehungen) zu. Sie ist jedoch nicht für die Belange der 18 französischsprachigen Staaten Afrikas südlich der Sahara und des Indischen Ozeans zuständig, die in den Aufgabenbereich des Ministeriums für Zusammenarbeit fallen. Die Kulturabteilungen des Außenministeriums beschäftigen 361 Personen, zu denen zahlreiche Beamte anderer, zuständiger Ministerien gehören, vornehmlich des Erziehungsministeriums.

Gegen Ende der sechziger Jahre wurde allmählich deutlich, daß die bereits bestehenden Instrumente der neuen Kulturpolitik in ihrer Tätigkeit dadurch behindert wurden, daß die Zentralverwaltung auch bei Detailfragen intervenierte und entschied, ein Problem, das sich übrigens in vielen Verwaltungszweigen stellt. Es wurde im Bereich der kulturellen Tätigkeit im Ausland zusätzlich dadurch erschwert, daß die Exekutiveinrichtungen weit verstreut sind, aufgrund der Entfernungen selten persönlich kontaktiert werden können und die Zentralverwaltung nicht immer in der Lage ist, die lokalen Verhältnisse und Bedingungen richtig einzuschätzen.

Es fand eine gewisse Dezentralisierung statt, die die organisatorischen Funktionen der Zentralverwaltung in Frankreich (Kongresse, Stipendien etc.) nicht schmälerte, aber den Auslandsstellen mehr Freiraum für eigene Initiativen verschaffte.

Die Generaldirektion für kulturelle, wissenschaftliche und technische Beziehungen im Außenministerium erhielt 1976 1 Milliarde 478 Millionen Francs, d. h. 9,24 % mehr als im Vorjahr. Diese Summe teilt sich folgendermaßen auf: 1,85 % für Wissenschaft, 42,7 % für Kunst und 49,88 % für Kultur.

610 Millionen Francs werden für Aktionen in den Maghreb-Ländern und 158 Millionen Frs. für Lateinamerika verwandt. Die Abteilung für die Verbreitung der französischen Kultur und kulturellen Austausch und die Abteilung für Wissenschaft sind die beiden wichtigsten Abteilungen der DGR CST, die für nahezu alle kulturellen Aktivitäten zuständig sind, mit Ausnahme derer in den Staaten, die in den Kompetenzbereich des Ministeriums für Zusammenarbeit fallen.

Verbreitung der französischen Kultur

Einer der Schwerpunkte im Bereich der kulturellen Beziehungen war von jeher die Verbreitung der französischen Kultur auf dem Weg des Unterrichts. Da diese Art der Vermittlung jedoch nur einen beschränkten Personenkreis erreicht, hat sich das Außenministerium in den letzten dreißig Jahren bemüht, zusätzliche Aktionen durchzuführen, die die verschiedensten Gruppen erreichen können. Dazu gehört der Vertrieb von Büchern, Zeitschriften und in zunehmendem Maße von audiovisuellen Mitteln. Die Zentralverwaltung spielt dabei eine große Rolle, da sie u. a. die Verkaufsmöglichkeiten durch die ständige Zusammenarbeit mit den Verlegern fördert, die Kontakte mit ausländischen Schul- und Fachbuchverlegern intensiviert und den Vertrieb der französischen Verlagsgesellschaften unterstützt. Das Außenministerium veröffentlicht außerdem regelmäßig Informationsbroschüren über Frankreich für das Ausland, von denen eine der wichtigsten die „Brèves Nouvelles de France“ ist (französische Auflage: 22 000 Ex., spanische Auflage: 5000 Ex., französisch-arabische Auflage: 6000 Ex.).

Die DGRCST interveniert auch im Bereich des französischen Bücherexports: Sie stellt neue geographische und sektorielle Schwerpunkte auf und führt die dafür erforderlichen Studien durch.

Die Abteilung für die Verbreitung der französischen Kultur und kulturellen Austausch wählt unter den Radio- und Fernsehsendungen, den Schallplatten, Filmen etc. diejenigen aus, die für das Ausland von Interesse sind, und versorgt die Auslandsstellen mit Kopien, die sie ihrerseits entsprechend weiterleiten.

Der Aufbau der kulturellen Aktivitäten des Ministeriums für Zusammenarbeit unterscheidet sich kaum von dem des Außenministeriums, abgesehen davon, daß viele seiner Aktionen in den Bereich der Entwicklungshilfe fallen.

Für die kulturellen Beziehungen ist in erster Linie die Sous-Direction des Actions culturelles verantwortlich. Sie kontrolliert die 26 Kulturzentren im Ausland, die etwa 450 Personen beschäftigen, subventioniert Filme von jungen afrikanischen Regisseuren, unterstützt die französischen Radio- und Fernsehanstalten, die lokale Sender mit eigens dafür hergestellten Programmen versorgen, und stellt der afrikanischen Presse Informationsmaterial zur Verfügung. Das Ministerium gewährt außerdem Beihilfen und Stipendien für die Ausbildung von afrikanischen Journalisten.

Die kulturellen und künstlerischen Veranstaltungen (Ausstellungen, Theateraufführungen, Konzerte) sind Gegenstand von Programmen, die mit den lokalen Behörden und der bereits erwähnten Association Française d'action artistique erstellt werden.

Wissenschaftliche Beziehungen

Mit dem Bereich der wissenschaftlichen Beziehungen befaßt sich die 1969 beim Außenministerium eingerichtete Abteilung für Wissenschaft.

Die finanziellen Mittel, die zur Förderung und Intensivierung der wissenschaftlichen Beziehungen Frankreichs mit anderen Ländern eingesetzt werden, können in zwei Gruppen unterteilt werden: Die Gelder für bilaterale wissenschaftliche Beziehungen, die aus dem Budget der DGRCST stammen und sich auf etwa 25 Millionen Francs belaufen; die Beteiligung an der Finanzierung von internationalen Wissenschaftsprogrammen, die zum Forschungsbudget gehört und 200 Millionen Francs beträgt.

Die Abteilung unterhält etwa 30 Posten an den Botschaften im Ausland (Wissenschaftsräte oder -attachés). Zu ihrem Aufgabenbereich gehört die Verschickung von Büchern,

Geographische Aufteilung der finanziellen Mittel für kulturelle und künstlerische Aktionen im Ausland (in Mio Frs.)

Kulturelle und künstlerische Aktionen	Westeuropa			Osteuropa			Nordamerika			Lateinamerika			mittlerer Orient			Schwarzafrika und Ind. Ozean		
	1973	1974	1973	1974	1973	1974	1973	1974	1973	1974	1973	1974	1973	1974	1973	1974	1973	1974
Personal	44,43	47,25	6,93	7,48	3,49	3,77	35,35	37,79	16,97	18,15	10	11						
Betriebskosten	17,20	20,36	2,83	3,30	2,63	3,37	5	5,68	5,41	5,96								
Kulturaustausch	3,32	3,62	1,59	1,64	0,75	0,77	0,52	0,54	2,10	2,16								
französische Stipendiaten	0,12	0,15	—	—	3,60	3,85	—	—	0,02	—	39	40						
ausländische Stipendiaten	4,90	5,42	4,16	5,20	1,25	1,30	—	—	0,07	0,07								
Information	6,63	6,70	2,05	2,10	4,50	4,60	5,47	5,60	2,28	2,35								
Kulturfonds	1,58	1,60	0,08	0,10	2,55	2,60	0,69	0,72	0,24	0,25								
künstlerischer Austausch	4,14	4,20	2,72	2,80	1,72	1,80	2,43	2,50	0,50	0,50	2	2						
Insgesamt	82,32	89,30	20,36	22,62	20,49	22,06	49,46	52,83	27,59	29,44	51	53						

Fortsetzung der Tabelle

Kulturelle und künstl. Aktionen	Asien			Asien — Ozeanien			Maghreb mit Libyen			nicht franko- phones Afrika			nicht auf- schlüsselbare Gelder			Insgesamt		
	1973	1974	1973	1974	1973	1974	1973	1974	1973	1974	1973	1974	1973	1974	1973	1974	1973	1974
Personal	5,10	5,45	27,49	29,57	120,43	124,08	6,22	6,77	—	—	266,41	280,31						
Betriebskosten	1,24	1,45	4,86	5,30	27,16	31	2,47	2,65	2,03	2,31	70,83	81,38						
Kulturaustausch	0,53	0,55	0,39	0,40	0,75	1,10	0,55	0,57	—	0,10	10,50	11,45						
französische Stipendiaten	0,30	0,50	—	—	—	—	—	—	0,34	0,20	4,38	4,70						
ausländische Stipendiaten	2,91	3,61	—	—	—	—	—	—	0,76	0,80	14,05	16,40						
Information	1,54	1,80	3,17	4,10	1,93	2	2,77	2,80	33,31	33,63	63,65	65,68						
Kulturfonds	0,03	0,05	2,10	0,20	0,17	0,18	0,01	0,02	5,46	5,59	12,91	13,31						
künstlerischer Austausch	1,46	2,20	—	—	0,57	0,60	0,29	0,30	—	0,34	13,83	15,24						
Insgesamt	13,11	15,61	38,01	41,57	151,01	158,96	12,31	13,11	41,90	42,97	507,56	541,47						

Filmen und audiovisuellem Material, die Bewilligung von Beihilfen und Stipendien für ausländische Studenten und Wissenschaftler etc. Der Hauptanteil der staatlichen Gelder in diesem Bereich wird jedoch für die Beteiligung an der Durchführung von internationalen Forschungsprogrammen verwandt, die entweder in Form von Sonderabkommen vereinbart wurden oder zu den Aktivitäten von internationalen Forschungseinrichtungen gehören, denen Frankreich angehört.

Die Botschaften

In den meisten französischen Botschaften gibt es einen Kulturrat oder -attaché, der vom Außenministerium ernannt und im allgemeinen unter Hochschulelehrkräften ausgewählt wird, die das Erziehungsministerium zur Verfügung stellt.

Der Aufgabenbereich eines Kulturrates oder -attachés ist vielfältig: Er muß beispielsweise untersuchen, welche juristischen Bedingungen in den verschiedenen Ländern zu beachten sind, bevor eine neue Schule oder Lehranstalt gegründet werden kann. Wenn neue Regelungen in Kraft treten, die eine bereits bestehende Lehranstalt betreffen, so muß er zusammen mit dem Leiter der Anstalt und den lokalen Behörden versuchen, eine entsprechende Lösung zu finden. Er beschäftigt sich mit der Bewilligung von Stipendien, der Veranstaltung von internationalen Treffen, der Teilnahme Frankreichs an Kongressen im Gastland und, in gewissem Maße, der Beteiligung des Gastlandes an Kongressen in Frankreich, mit der Organisation von künstlerischen Veranstaltungen und Austauschprogrammen.

Die Botschaften in den Ländern, die mit Frankreich besonders enge und aktive wissenschaftliche Kontakte unterhalten, besitzen einen Wissenschaftsrat oder -attaché.

Der Kulturrat bzw. eventuell auch der Wissenschaftsrat ist für die Beziehungen zu den Universitäten und höheren Schulen (Austausch der Lehrkräfte, Ausstellung gleichwertiger Diplome, Versorgung der Bibliotheken etc.) zuständig und überprüft die Einhaltung der kulturellen und wissenschaftlichen Abkommen zwischen den beiden Ländern.

Verbreitung der französischen Kultur im Ausland

Unter den vielen Kultureinrichtungen im Ausland nehmen die Forschungszentren und -institute einen besonderen Platz ein. Sie befinden sich mit verschiedenen Statuten in Rom, Athen, Kairo, Madrid (Erziehungsministerium), in Afghanistan, Indien, Iran, Japan, Libanon, Mexiko, Peru, Syrien und der Türkei (Außenministerium) und dienen gleichzeitig als Forschungs- und Kontaktstätte.

Französische Institute und Kulturzentren

Dem französischen Außenministerium sind 56 instituts français (französische Institute) und 89 Kulturzentren unterstellt, die insgesamt von 140 000 Schülern besucht werden. Das Ministerium für Zusammenarbeit ist in den französischsprachigen Staaten Afrikas für 26 weitere Kulturzentren zuständig.

Man war bei den Lehrprogrammen bemüht, sie der Aktualität und den modernen Erfordernissen anzupassen. Neben den üblichen Sprachkursen werden Sonderkurse für leitende technische oder Verwaltungsbeamte oder Bewerber für Stipendien in Frankreich angeboten. Neben der sprachlichen und landeskundlichen Lehrtätigkeit veranstalten sowohl die französischen Institute als auch die Kulturzentren künstlerische Veranstaltungen.

tungen und leiten Bücher, Filme, Diapositive, Tonbänder etc., die sie von der Zentralverwaltung erhalten, an die lokalen Radio- und Fernsehgesellschaften, Universitäten und Schulen weiter.

Die Zentren, die zur Alliance Française gehören, werden von Beamten des Erziehungsministeriums geleitet und sind mit ähnlichen Mitteln ausgestattet wie die französischen Institute und Kulturzentren.

Französische Institute und Kulturzentren

Die französischen höheren Schulen im Ausland bildeten lange Zeit den wichtigsten Schwerpunkt der kulturellen Tätigkeit Frankreichs außerhalb der Landesgrenzen. Die Schulen sind der Zuständigkeit des Außenministeriums oder der Alliance Française, der Mission laïque etc. unterstellt. Es gibt 58 französische höhere Schulen in 27 Ländern, die 1973 von 96 000 Schülern besucht wurden.

Daneben gibt es verschiedene schulische Einrichtungen, die zwar nicht zum Außenministerium gehören, von ihm aber subventioniert werden und französische Lehrkräfte beschäftigen. Ihre Zahl beläuft sich auf 23 in 19 Ländern, ihre Schülerzahl beträgt 17 000. Die französischen oder französisch-ausländischen Schulen im Ausland unterrichten ihre Schüler nach französischen pädagogischen Methoden und sollen den Kindern von französischen Staatsbürgern, die im Ausland leben, ermöglichen, französische Schulabschlüsse und Diplome zu erwerben.

Die sogenannten „petites écoles“ (Volksschulen), von denen es 90 gibt und die von 12 500 Schülern besucht werden, werden vom Erziehungsministerium finanziert und unterrichten Kinder im Volksschulalter französischer Eltern, die im Ausland leben.

Schließlich sind noch die weltlichen oder religiösen Privatschulen im Ausland zu erwähnen, von denen es mehrere hundert gibt. Die meisten dieser Schulen wurden von katholischen Ordensverbänden eingerichtet.

Presse, Radio und Fernsehen

Die ausländischen Zeitschriften- und Zeitungsverleger können gegen Entgelt die Dienstleistungen der französischen Presseagenturen (vor allem AFP) in Anspruch nehmen und erhalten über die Botschaften kostenlos wirtschaftliches, kulturelles oder wissenschaftliches Informations- und Photomaterial. Die Bedeutung des Platzes, den die ausländische Presse diesen Informationen einräumt, richtet sich danach, ob die Zeitungen oder Zeitschriften selbst Korrespondenten in Frankreich unterhalten oder nicht.

Mit den ausländischen Radio- und Fernsehanstalten, die übrigens in vielen Ländern Privatunternehmen sind, verhält es sich ähnlich.

Der Vertrieb französischer Zeitungen im Ausland trifft auf große Schwierigkeiten, wenn er auch in den frankophonen Ländern nicht unbedeutend ist. Die durch den Transport erhöhten Kosten, die nicht seltenen Auslieferungsverzögerungen und schließlich Sprachschwierigkeiten schränken den Leserkreis stark ein.

Künstlerische Veranstaltungen

Das französische Kultusministerium veranstaltet jedes Jahr über die Association d'action artistique etwa zehn große Ausstellungen. So wurden in Großbritannien und Spanien „Die französischen Symbolisten“, in Lateinamerika „Paris und die zeitgenössische

Malerei in den letzten fünfzig Jahren“, in Griechenland, dem Mittleren Orient und den Maghreb-Ländern „Überblick über die französische Kunst“, in Kanada „Die Kunst des Mittelalters“ etc. gezeigt.

Die Association française d'action artistique hat sich ihrerseits an der Veranstaltung verschiedener ausländischer Ausstellungen in Frankreich beteiligt, wie „Schätze der chinesischen Kunst“, „Die Malerei der englischen Romantik von Hogarth bis Turner“, „Pompeji“ etc.

Mehr als 700 Aufführungen französischer Theater fanden im Ausland statt, deren bemerkenswerteste die der Comédie Française in Italien und Israel, der Balletts der Pariser Oper in Japan, des Pariser Theaters in der UdSSR und des zeitgenössischen Ballett-Theaters in Kanada, den USA und in Mexiko waren. 1973 beauftragte das Außenministerium die Association française d'action artistique mit der Durchführung eines Programmes zur Feier des Molière-Jahres. 16 französische Theatergesellschaften gaben 284 Theateraufführungen mit Molière-Stücken, davon 171 in Europa, 30 in Osteuropa, 41 in Afrika, 42 in Amerika.

Auch im Bereich der Musik ist man nicht untätig geblieben. 1973 gaben das Orchestre de Paris, das Orchestre national de la radiodiffusion et télévision française (das französische Rundfunk- und Fernsehorchester), das Kammerorchester von Versailles und zahlreiche Solisten insgesamt 800 Konzerte in den verschiedenen Ländern.

(Informationsblätter der Französischen Botschaft, Oktober 1976)

40. Jahrestagung des Deutschen Lehrervereins für Süd- und Südwestafrika

Otto Helmuth Hartmann, Johannesburg

Mit seiner 40. Jahrestagung in Wartburg (Natal) am 9./10. Oktober 1976 konnte der Deutsche Lehrerverein für Süd- und Südwestafrika auch sein 50jähriges Jubiläum begehen.

Wie üblich wurde die Tagung durch eine Morgenandacht im Schülerheim der Deutschen Schule eingeleitet. Danach erfolgte die Begrüßung der am Vortag angereisten rund 60 Teilnehmer durch den 1. Vorsitzenden des Vereins, Herrn Friedrich Wittenberg (Vryheid/Natal). In einem Rückblick auf die 50jährige Vereinsgeschichte wies er darauf hin, daß der Verein sich immer noch zu der Aufgabe bekennt, die in der ersten Vereinsatzung festgelegt wurde, „unsere Sprache, Sitte und Religion in erster Linie in den deutschen Schulen und Gemeinden Südafrikas und in zweiter Linie in Südafrika im allgemeinen zu pflegen und zu fördern“.

„Wer die Protokolle der Jahrestagungen durchliest, der spürt etwas von dem Ringen der Lehrer um die Sprache, um die Not mit dem Ausdruck, um die Fragen der Methodik und Didaktik des Faches Deutsch, der spürt auch etwas von dem Idealismus, der hier Jahr um Jahr am Werk war, damit die deutsche Sprache erhalten blieb und ihr immer

wieder neuer Auftrieb gegeben wurde.“ Von Anfang an ergab sich eine enge und harmonische Zusammenarbeit mit den Synoden der beiden Kirchen (Hermannsburger und Freikirche). „Es gab keine Tagung, auf der nicht Vertreter der Kirchen zugegen gewesen wären. Diese Zusammenarbeit führte in den letzten Jahren zur Gründung der Schulschen Arbeitsgemeinschaft Natals und Südost-Transvaals, die das Ziel hat, die besonderen Interessen der deutschen Schulen in diesem Raum gegenüber den Behörden zu vertreten und die inzwischen schon mit Erfolg bei der Regierung vorstellig wurde, als mit Inkrafttreten des neuen Schulgesetzes die Gefahr drohte, daß die deutschen Regierungsschulen ihrer Sprachkonzessionen verlustig gehen sollten.“

Besonders herzlich begrüßte der Vorsitzende die anwesenden vermittelten Lehrer und die Vertreter der Universitäten. „Wir benötigen sie um unserer Sprache und ihrer Pflege willen, aber auch um von den in Deutschland ausgebildeten Lehrern zu lernen und neue Anstöße und Anregungen zu empfangen ... Ebenso schätzen wir es, daß die Verbindung zu den Universitäten nicht abgerissen ist.“

Eine wichtige Aufgabe, die den Verein schon seit den Gründerjahren beschäftigt hat, konnte bis jetzt noch nicht bewältigt werden, die Erstellung eines Lesebuchs für die deutschsprachige südafrikanische Jugend.

Schließlich dankte der Vereinsvorsitzende dem anwesenden Kulturreferenten der Deutschen Botschaft, Herrn Botschaftsrat Dr. Beckers, für die Bemühungen der Botschaft um die Weiterbildung deutscher Lehrer aus Süd- und Südwestafrika im Rahmen des Weiterbildungsprogramms an Schulen in der Bundesrepublik und für die finanzielle und personelle Hilfe, die das deutsche Schulwesen in Süd- und Südwestafrika durch die Bundesrepublik erfährt.

Nach dem Bericht über die laufende Arbeit begannen die Referate. Frau Prof. Schmidt-Ihms von der Universität Pietermaritzburg befaßte sich mit dem Thema „Spracherwerb beim Kleinkind“, Herr Dr. Nürnberger vom Theologischen Seminar in Mapumulo über „Südafrika als Spiegel des Verhältnisses zwischen Industrienationen und Entwicklungsländern“, Studiendirektor Dr. Lucke (DS Johannesburg) über „Probleme bei der Vermittlung jüngerer deutscher Geschichte“ und Inspektor E. Struckmann vom Nataler Education Department setzte sich mit der Frage der Lehrbücher für Deutsch als Fremdsprache auseinander. Alle Referate lösten lebhaft Diskussionen aus.

Für den Abend des 9. Oktober lud die gastgebende Gemeinde die Teilnehmer der Tagung zu einem Festessen in der Festhalle ein. Wieder ging der Blick bei den Ansprachen und in der Unterhaltung in die Vergangenheit zurück, aber immer wieder klang auch die Frage an, was wohl die nächste Zukunft für das Land zwischen Limpopo und dem Kap der Guten Hoffnung bringen werde, für den Lehrerverein, für die deutschen Schulen und für die deutschen Bewohner überhaupt.

Der Sonntagvormittag war für den Gottesdienst in Wartburg und für das Sängerfest in Kirchdorf freigehalten. Das war eine willkommene Unterbrechung; denn die Jahrestagungen – und darin bildete auch die des Jahres 1976 keine Ausnahme – waren von jeher anstrengend und hart, nicht nur im Hinblick auf die Zahl und Länge der Referate, sondern auch hinsichtlich der Diskussionen, in denen die Meinungen oft schroff aufeinanderprallen. Man kommt zu selten zusammen, denn es sind lange Zu- und Heimreisen. Weitgespannt ist der Themenkreis: Da geht es um Primar- und Sekundarschulen, um fast alle Fachrichtungen mit dem Akzent auf Deutsch, um Lehrerbildung,

Schülerheime, Lehrpläne, allgemeine Didaktik, Fachmethodik usw. Untrennbar sind damit die Probleme verbunden: landesübliche gegen deutsche pädagogische Auffassungen, Hoch- und Auslandsdeutsch in Verbindung mit der Dreisprachigkeit des Landes, dazu Fragen der Schulfinanzierung, der Stipendien, der landeseinheitlichen Deutschprüfungen u. a. m.

Ein sehr gewichtiges Thema wurde am Schluß der Tagung behandelt, als Herr Hans Bodenstein vom Department of Bantu Education über die Erziehung schwarzer Schüler zur Eigeninitiative sprach. Der Vortragende bat, die Eingeborenenlehrer in dieser Zeit rassistisch gefärbter Aggression nicht allein zu lassen. „Die Zukunft unserer Kinder wird in den schwarzen Schulen bestimmt.“

Nach zwei anstrengenden Sitzungstagen führten die Wege wieder zu den fernen Standorten zurück. Die Trennung stand unter dem Zeichen der Hoffnung weiterer Arbeit auch in kritischen Zeiten, unter politischen Gefahren und angesichts unabsehbarer Umwälzungen.

Zur Diskussion

Stellungnahme zu E. Haar ‚Kriterien und Vorschläge zur Lektüreauswahl in Englisch‘ (Heft 5/1976)

Joachim Collin, Königswinter

Für seine ausführlichen Vorschläge zum obigen Thema unter Berücksichtigung der Bedingungen der reformierten Oberstufe, die nun auch an Auslandsschulen zunehmend Praxis werden wird, soll dem Verfasser gedankt werden. Die zahlreichen Anregungen, die der Artikel enthält, werden manchem Kollegen eine Stütze sein und lassen wünschen, daß ähnliche Artikel für andere Fächer und weitere für Englisch an gleicher Stelle erscheinen.

Es erscheint im Rahmen der Zeitschrift ‚Der deutsche Lehrer im Ausland‘ besonders sinnvoll, derartige Hilfen, die aus der Unterrichtserfahrung bewährter Kollegen stammen, zu veröffentlichen. Für langjährig im Ausland tätige Lehrkräfte wie auch für Ortskräfte wird so die Möglichkeit geschaffen, an der innerdeutschen Diskussion über die neugestaltete Oberstufe teilzunehmen und Informationen zu gewinnen. Negative Erfahrungen im Inland müssen an den Auslandsschulen ja nicht wiederholt werden. Seit 1969 beschäftigten sich die Kollegen einiger Schulen mit einigen Modellen zur Reform der Oberstufe, 1972 wurde sie als KMK-Modell an Versuchsschulen eingerichtet, 1975 wurde mit der allgemeinen Einführung begonnen. Die Erfahrungen dieser Jahre sollten genutzt werden. Mancher Irrweg ist hier beschritten worden, zumal das System sehr differenziert ist, und Irrtümer wie Komplexität spiegeln sich im Umgang wie auch der Kurzlebigkeit der diesbezüglichen Erlasse.

Daher ist der hier besprochene Artikel, der den Erfahrungsschatz eines praktischen Lehrers zur Diskussion anbietet, geeignet, den Kollegen und Kolleginnen im Ausland die Arbeit zu erleichtern. Dies gilt insbesondere auch für den Lektürekanon, den der Verfasser für die Sekundarstufe I und II aufstellt. Energisch widersprochen werden

muß allerdings seinem Konzept aus mehreren Gründen, wenn er die Durchnahme von Shakespeare (neben einem zweiten modernen Autor) für Klassenstufe 11/1 vorschlägt. Da der Verfasser gleichzeitig (Seite 191) prinzipiell eine Lanze für Sh. im Englischunterricht bricht – da stimme ich voll zu –, drängt sich der Verdacht auf, daß er in Abweichung von seiner Intention (S. 185) „... Überlegungen und Ergebnisse aus dem persönlichen Erfahrungsbereich zur Diskussion zu stellen ...“ hier Shakespeare als Pflichtlektüre in 11/1 vorschlägt. Diese Planungseinheit innerhalb seines Gesamtplanes für die Sekundarstufe II steht aber im Gegensatz zur Gelenkfunktion der Klassenstufe 11, insbesondere 11/1. Wenn Kl. 11 als Einübungsstufe zwischen Sekundarstufe I und II zu verstehen ist, wobei 11/2 dann bereits voll und ganz in der Gestalt den Kl. 12 und 13 entspricht, d. h. nach Grund- und Leistungskursen unterscheidet, und damit dem Schüler die Gelegenheit verschafft, seinen individuellen Fächerkanon auszuprobieren und „Irrtumswahlen“ beim Übergang von 11 nach 12 zu korrigieren, dann kommt 11/1 in erhöhtem Maße die Rolle zu, von der Arbeitsform der Sekundarstufe I nunmehr endgültig in die der reformierten Oberstufe überzuleiten. Schon aus diesem Grund ist Shakespeare hier fehl am Platz. So schlägt das Curriculum für Englisch in der gymnasialen Oberstufe (Heft 4 II, 2. Ausgabe, Schriftenreihe des Kultusministers des Landes NRW) auch konsequent vor, daß in kurzen Unterrichtseinheiten in die zentralen Themenbereiche der späteren Studienhalbjahre eingeführt werden soll, wobei an fiktionale, nichtfiktionale und sprachtheoretische Texte gedacht ist. Außerdem ist nicht wenig Zeit darauf zu verwenden, den Sprachstand der Schüler einer harmonisierenden Verbesserung zu unterwerfen, zumal in 11/1 häufig Real- und Hauptschulabsolventen ihren Übergang in die weiterführende Schulform suchen. Bei der Behandlung von Sh. würde auch der sprachliche Aspekt zu kurz kommen. Innerhalb 11/1 haben die einzelnen Schulen im Detail verschiedene, im Prinzip aber gleiche Wege beschritten. Lassen Sie mich aus der eigenen Erfahrung zwei denkbare Rahmen aufweisen, einen weiteren und einen engeren. So schreiben Schulen durch Beschluß der Fachkonferenz den Kollegen etwa nur vor: „Einführung in die drei Bereiche: literarische Texte, Sachtexte u. evtl. Sprachtheorie, bei Sachtexten verbindlich: British Press“, andere setzen den Rahmen enger und verlangen für 11/1 die Einweisung in eine bestimmte Methode der Textanalyse, etwa nach Alexander, *Poetry and Prose Appreciation for Overseas Students* (Longman).

Aber nicht nur diese schulspezifischen Gründe sprechen gegen Sh. zu diesem Zeitpunkt. Gerade wenn man Sh. schätzt und seine Durchnahme für unverzichtbar hält, kommt man nach reiflicher Überlegung (und in Übereinstimmung mit den landläufigen Gepflogenheiten) zu dem Schluß, daß Sh.-Texte nicht so früh und auf sprachlich in der Regel so wenig vorbereitetem Terrain angeboten werden können. Sprachliche Mängel und relativ geringe persönliche Lebenserfahrungen beim Schüler machen den Zugang zu diesem großen Dichter noch schwieriger, als er ohnehin auf der Schule immer schon gewesen ist. In einer Klassenstufe, in der man beginnt, den Wortschatz der Textanalyse systematisch zu erarbeiten (etwa mit Werlich, *Wörterbuch der Textinterpretation*, Lensing) und in die Methode der Arbeit am Text einzuführen, verbietet es sich gerade im Interesse von Sh., diesen zu behandeln. Da sollte man sich nicht darauf verlassen, die eigene Begeisterung auf die Schüler übertragen zu können, zumal bei dieser Methode auch die Gefahr eines ausgedehnten Lehrervortrages besteht. Mag an Auslandsschulen das Problem, daß in 11/1 ein gemeinsamer Nenner für Gymnasiasten, Real- und Hauptschulabsolventen gefunden werden muß, auch nicht bestehen, so gilt aber hier

wie dort, daß eine nicht geringe Zahl von Schülern den Englischunterricht belastet, die bereits sicher wissen, daß sie Englisch mit Ende von 12/2 nach Ableistung der beiden Pflichtgrundkurse abwählen werden. Ein derart belasteter Unterricht sollte nicht durch die Besprechung von Sh. weiteren Erschwernissen ausgesetzt werden. Im Lektüreplan des Kollegen Haar bietet sich die Durchnahme von Sh. wie ganz selbstverständlich für den Leistungskurs von 13/1 an (auch 12/2 wäre denkbar). Reifegrad der Schüler, Sprachniveau und Fertigkeiten in der Textanalyse dürften nun erheblich höher liegen, so daß die Lektüre eines Dramas von Sh. oder einiger Sonette (!) wesentlich günstiger verlaufen dürfte. Allerdings – der Meinung bin ich auch – sollte man auf Shakespeare im Leistungskurs keinesfalls verzichten.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Auslandszuschlag

Das Auswärtige Amt hat dem Vorschlag der Zentralstelle entsprechend, mit Erlaß vom 8. 11. 76 – 600 – 601. 11/1 –, als Härtezuteilung die Zonen-Stufe des Auslandszuschlags für nachstehende Schulorte heraufgesetzt:

Guatemala	1. 11. 75 – 31. 1. 76	VII
Tel Aviv	1. 7. 75 – 31. 12. 76	VI
Bogotá	1. 7. 75 – 31. 12. 76	VIII
Beirut	1. 7. 75 – 30. 9. 75	VII
	1. 10. 75 – 31. 10. 75	VIII
	1. 3. 76 – 31. 3. 76	VIII
Tripolis	1. 7. 75 – 31. 12. 76	IX
Kairo	1. 10. 75 – 31. 12. 75	VII

Das gilt als Ausgleich dafür, daß bei der Berechnung der Ausgleichszulage für Auslandslehrer der nach dem Bundesbesoldungsgesetz vorgesehene Zuschlag zum Auslandszuschlag nicht berücksichtigt werden kann.

(Siehe auch Beitrag „Auslandszuschlag“ in INFO 5/76).

Sonderzuwendung 1976

Bei der Berechnung der Sonderzuwendung („Weihnachtsgeld“) werden nur 60 v. H. (der Zwischensumme 3 der Berechnung) dem Kaufkraftausgleich unterworfen. Das entspricht § 54 BBesG und, wie bereits im Vorjahr allen Empfängern von Ausgleichszulagen mitgeteilt, dem BMI-Erlaß vom 30. 9. 75. Die Berechnungen sind also insofern richtig – der Computer hat sich nicht geirrt.

Anfragen und Beanstandungen, die sich auf diese Berechnung des Kaufkraftausgleichs beziehen, sind mit diesem Hinweis beantwortet.

Lohnsteuerbescheinigungen

Das Betriebsstätten-Finanzamt Bonn-Außenstadt versendet Lohnsteuerbescheinigungen (über Steuerermäßigungen) auf dem Dienstweg an die Antragsteller. Die Bundesbesoldungsstelle erhält unmittelbar eine Bescheinigung des Finanzamtes, die dann bei der Versteuerung berücksichtigt wird.

Bitte unterlassen Sie es daher, die Lohnsteuerbescheinigungen des Finanzamtes an die Besoldungsstelle zu übersenden.

Lohnsteuer

Beim Steuerabzug werden von der Besoldungsstelle auch 1977 wieder grundsätzlich nur die Kinder bis zum vollendeten 18. Lebensjahr berücksichtigt. Kinder, die das 18. Lebensjahr bereits vollendet haben, können nur berücksichtigt werden, wenn das Finanzamt eine Kinderermäßigung bescheinigt.

Anträge auf Ausstellung dieser Lohnsteuerbescheinigung sind formlos, über das Bundesamt für Finanzen – Bundesbesoldungsstelle –, Friedhofstraße, 5300 Bonn-Beuel, an das Betriebsstätten-Finanzamt Bonn-Außenstadt zu richten. Dem Antrag müssen die Beweisunterlagen, z. B. Nachweis der Ausbildung, beigelegt sein.

Vertragsvergütungsaufstellung/Erklärung Kinderzuschlag

Sofern eine vermittelte Lehrkraft im ablaufenden Kalenderjahr Vertragsvergütung (vom ausländischen Schulträger) erhalten hat oder bei der Berechnung der Ausgleichszulage Kinderzuschlag berücksichtigt wurde, wird für die Jahresfestsetzung der Ausgleichszulage die „Vertragsvergütungsaufstellung/Erklärung Kinderzuschlag“ (Formblatt) benötigt.

Sorgen Sie bitte für rechtzeitige Übersendung dieser Unterlage auf dem Dienstweg.

Schul- und Ausbildungsbeihilfe

Anträge auf Festsetzung der endgültigen Schulbeihilfe (mit Belegen) für das abgelaufene Schuljahr sind jeweils nach Abschluß des Schuljahres unter Verwendung des entsprechenden Vordrucks zu stellen. Dies gilt insbesondere für Lehrkräfte, die Abschlagszahlungen auf die zu erwartende Schulbeihilfe erhalten haben. Um einer Mahnung und einer Rückforderung aus dem Wege zu gehen, sollten die Anträge innerhalb der nächsten 3 Monate nach Ablauf des Schuljahres bei der Zentralstelle eingegangen sein.

Sowohl Anträge auf Abschlagszahlungen als auch auf endgültige Festsetzung der Schulbeihilfe müssen unter Verwendung der dafür vorgesehenen Vordrucke beantragt werden. Diese sind bei der Schule, bei der zuständigen Auslandsvertretung oder bei der Zentralstelle zu erhalten.

Kursverluste bei Mietkautionen

In vielen Ländern werden von den Auslandslehrern bei der Anmietung von Wohnungen Mietkautionen verlangt, die bei Beendigung des Mietverhältnisses zurückzuzahlen sind oder mit der letzten Mietzahlung oder sonstigen Ansprüchen des Vermieters verrechnet werden.

Kursentwicklungen können zur Folge haben, daß Auslandslehrer bei einer in Fremdwährung geleisteten Mietkaution einen Kursverlust erleiden, wenn die Rückzahlung oder Verrechnung später zum Nennwert in Fremdwährung erfolgt.

Das Auswärtige Amt hat sich damit einverstanden erklärt, daß Verluste durch Kursdifferenzen bei der Rückerstattung von Mietkautionen im Rahmen des Mietzuschusses wie bei Bundesbediensteten berücksichtigt werden. Hierbei ist der Kursverlust, der bei der Rückzahlung der Kautions entsteht, der für den letzten Zeitraum vor Beendigung des Mietverhältnisses zu zahlenden Miete zuzuschlagen und daraus der Mietzuschuß zu berechnen.

Anträge können gestellt werden, sofern

- a) nachgewiesen ist, daß die Zahlung einer Kautions im unmittelbaren Zusammenhang mit der Anmietung einer Wohnung notwendig wurde;
- b) der Antragsteller den Nachweis über den Kurs des Umtausches von DM in Landeswährung (sowohl bei der Zahlung wie bei der Rückzahlung der Kautions) erbringt, den er der Verlustrechnung zugrunde gelegt hat.

Es wird daher empfohlen, Belege über die Beträge aufzubewahren, die zur Zahlung von Mietkautionen in Fremdwährung umgewechselt wurden. Anträgen ist ferner ein Nachweis über den Wechselkurs beizufügen, der bei der Rückzahlung oder Verrechnung der Mietkaution in Kraft war. (Wiederholung aus DdLiA 9/1974)

Lagerkosten nach Vertragsende

Von jetzt ab können Lagerkosten für eingelagertes oder zurückgeführtes Gut auch noch nach Vertragsende übernommen werden, wenn der Umziehende nicht sofort eine angemessene Wohnung im Inland beziehen kann, längstens jedoch für einen Zeitraum von drei Monaten, gerechnet vom Tage nach seinem Eintreffen in Deutschland an. Voraussetzung ist, daß die Rückreise binnen dreier Monate nach Ablauf des Vertrages durchgeführt wird. Außerdem werden Lagerkosten nicht übernommen für die Zeit, für die der Umziehende keine Wohnungsmiete (oder Hotel-/Pensionskosten) zu zahlen braucht.

Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK

178. Plenarsitzung der KMK

Die Kultusminister und -senatoren der Länder traten am 25./26. November 1976 unter dem Vorsitz von Kultusminister Professor Dr. Wilhelm Hahn (Baden-Württemberg) in Stuttgart zu ihrer 178. Plenarsitzung zusammen. Es war die letzte Plenarsitzung des laufenden Jahres, die traditionell am Sitz des Präsidenten stattfindet.

Schwerpunkte der Sitzung waren die Beratungen über die neue langfristige Ferienregelung ab Schuljahr 1978/79, die gegenseitige Anerkennung von Hochschulzugangsberechtigungen und die Entwicklung studienfeldbezogener Tests bei der Neuordnung des Hochschulzugangs nach dem Hochschulrahmengesetz sowie die Fortführung des Natio-

nalkomitees für den Denkmalschutz, das für das Europäische Denkmalschutzjahr 1975 gegründet worden war.

Eine neue Ferienregelung ab Schuljahr 1978/79 ist wegen des Auslaufens der derzeit geltenden Regelung im Jahre 1979 notwendig geworden. Die Ferien-Kommission der Kultusministerkonferenz hat die Erfahrungen mit der bisher geltenden Regelung und die von zahlreichen interessierten Gruppen gemachten Änderungsvorschläge ausgewertet und den Kultusministern und -senatoren *mehrere Modelle für eine neue langfristige Sommerferienregelung* vorgelegt.

Nach ausführlichen Beratungen haben sich die Kultusminister und -senatoren dafür entschieden, das bisherige *sogenannte rollierende Sommerferienmodell* fortzuschreiben, weil es sich im großen und ganzen bewährt hat und unter Ausgleich der beteiligten Interessen eine weitgehende Entzerrung der Ferientermine am besten ermöglicht. Bei diesem System werden die Länder in 5 Gruppen zusammengefaßt. Jede Gruppe rückt dabei im Rahmen des Rollierens mit ihrem Ferienbeginn jedes Jahr um 1 Woche nach vorn. Sofern dabei der früheste Ferientermin Mitte Juni erreicht wird, springt sie auf den spätesten Anfangstermin Ende Juli zurück. Der letzte Ferientermin im Rahmen des rollierenden Systems wird wie bisher von Bayern besetzt. Die Gruppeneinteilung im einzelnen ist folgende:

- Gruppe I: Nordrhein-Westfalen
- Gruppe II: Rheinland-Pfalz, Saarland
- Gruppe III: Hessen, Hamburg, Schleswig-Holstein
- Gruppe IV: Berlin, Bremen, Niedersachsen
- Gruppe V: Baden-Württemberg
- Gruppe VI: Bayern

Nach der Grundsatzentscheidung für die Fortschreibung des rollierenden Systems haben die Kultusminister und -senatoren nunmehr die Ferien-Kommission der Kultusministerkonferenz beauftragt, ausgehend von dieser Entscheidung *die Termine für eine langfristige Sommerferienverordnung ab 1979* vorzulegen. Außerdem wurde die Kommission beauftragt, nach Festliegen der Sommerferientermine die *Planung für die sogenannten kleinen Ferien* alsbald in Angriff zu nehmen. Hier sind aus der interessierten Öffentlichkeit, insbesondere auch aus dem Bereich der Wirtschaft, zahlreiche Modellvorschläge an die Kultusministerkonferenz herangetragen worden.

Im Zusammenhang mit der *Umsetzung des Hochschulrahmengesetzes* haben sich die Kultusminister und -senatoren über die *gegenseitig anerkannten Hochschulzugangsberechtigungen* geeinigt. Diese Einigung war Voraussetzung für die Berechnung der sogenannten Länderquote nach § 32 Abs. 3 Nr. 1 HRG, nach welcher den einzelnen Ländern bestimmte Bewerberanteile zuerkannt werden. Hier können nur diejenigen Hochschulzugangsberechtigten berücksichtigt werden, die von allen Ländern gegenseitig anerkannt werden.

Im einzelnen haben die Kultusminister und -senatoren für die Berechnung der Länderquoten bei der Neuordnung des Hochschulzugangs folgende Voraussetzungen geschaffen:

- eine umfangreiche Zusammenstellung der allgemeinen Hochschulreifen, die bereits zuvor anerkannt waren;

- eine Sondervereinbarung für einige auslaufende Schultypen einzelner Länder über die gegenseitige Anerkennung allgemeiner Hochschulreifen, die bisher nicht anerkannt waren;
- eine Vereinbarung über die gegenseitige Anerkennung auslaufender fachgebundener Hochschulreifen, und zwar befristet bis zum 31. Juli 1979. Diese Vereinbarung kann bis zum 31. Juli 1980 verlängert werden, wenn bis dahin keine Vereinbarung über die Zukunft der fachgebundenen Hochschulreifen vorliegt;
- eine Vereinbarung über die gegenseitige Anerkennung über die an Berufsoberschulen in Bayern und Baden-Württemberg erworbenen Hochschulzugangsberechtigungen mit einer ähnlichen zeitlichen Begrenzung wie die zuvor genannte Vereinbarung;
- eine zunächst bis 1985 befristete Anerkennung der im Zuge der Durchführung des Schulversuchs „Kollegschule“ in Nordrhein-Westfalen erworbenen Hochschulzugangsberechtigungen.

Das Hochschulrahmengesetz eröffnet in seinem Besonderen Auswahlverfahren auch die Möglichkeit, *studienfeldbezogene Tests* einzuführen. Auf der Grundlage von umfangreichen Vorarbeiten in der Konferenz haben die Kultusminister und -senatoren diese Frage ausführlich erörtert und über die nächsten Arbeitsschritte bei der Prüfung und Entwicklung von Tests beraten. Sie sind dabei zu der Auffassung gelangt, daß der Entwicklung studienfeldbezogener Tests für das Besondere Auswahlverfahren besondere Bedeutung zukommt. Derartige Tests sollen aber – sofern sie eingeführt werden sollten – möglichst auch im Interesse der Studierwilligen zu deren Beratung dienen. Die Konferenz wird in Beratungen mit der Konferenz der Finanzminister umgehend die Finanzierungsfragen klären. Sie hat die zuständigen Gremien (Lenkungsgruppe und Arbeitsgruppe „Hochschulzugang“) gebeten, unter Hinzuziehung von Experten Vorstellungen zu entwickeln, wie der Einsatz von Tests unter Berücksichtigung der Beratungsfunktion möglich ist. Diese Ergebnisse sollen bis zum Frühjahr 1977 im Rahmen eines Berichtes vorgelegt werden, damit ein Testeinsatz auf gesicherter und überschaubarer Grundlage durchgeführt werden kann. Die Kultusministerkonferenz hat jedoch gleichzeitig betont, daß sie sich ihre Entscheidung über das Besondere Auswahlverfahren, insbesondere die Verwendung von Tests bei der Neuordnung des Hochschulzugangs ausdrücklich vorbehält. Die laufenden Arbeiten gelten der Vorbereitung dieser vorbehaltenen Entscheidung.

Das *Deutsche Nationalkomitee für das Europäische Denkmalschutzjahr 1975* hat durch zahlreiche gezielte Aktivitäten in den vergangenen Jahren bei der Bevölkerung ein unerwartet großes Interesse für die Belange des Denkmalschutzes, insbesondere der Lebensdigerhaltung unserer alten Städte geweckt. Die Gefährdung der historischen Städte und Dörfer wird seitdem in der Öffentlichkeit weit besser erkannt als bisher. Um diese begonnene Arbeit erfolgreich fortzuführen, haben die Kultusminister sich für den Fortbestand des Nationalkomitees für Denkmalschutz ausgesprochen, das sich inzwischen den Namen

„*Deutsches Nationalkomitee für Denkmalschutz*“

gegeben hat. Nach der Satzung soll das Komitee Aufgaben, aber keine verfassungsrechtliche Stellung und Kompetenzen erhalten, vielmehr soll es die zuständigen Stellen der Länder, Gemeinden und des Bundes bei der Durchführung ihrer einschlägigen Aufgaben wie Denkmalschutz, Denkmalpflege und Städtebau unterstützen.

Turnusgemäß wurde das *Präsidium für das Jahr 1977* gewählt. Es hat folgende Zusammensetzung:

Präsident: Kultusminister Hans Krollmann (Hessen)

1. Vizepräsident: Kultusminister Prof. Dr. Walter Braun (Schleswig-Holstein)

2. Vizepräsident: Kultusminister Prof. Dr. Wilhelm Hahn (Baden-Württemberg)

Die Konferenz setzte die *Termine ihrer Plenarsitzungen* für das Jahr 1977 wie folgt fest:

179. Plenarsitzung: 20./21. Januar 1977

180. Plenarsitzung: 10./11. März 1977

181. Plenarsitzung: 2./3. Juni 1977

182. Plenarsitzung: 15./16. September 1977

183. Plenarsitzung: 17./18. November 1977

Gespräch des Präsidiums der Kultusministerkonferenz mit dem Präsidium des Deutschen Sportbundes am 25. November 1976 in Stuttgart

An diesem Gespräch haben seitens des Deutschen Sportbundes teilgenommen:

Vizepräsident Hans Gmelin, Professor Dr. Ommo Grupe, Karlheinz Gieseler, Professor Dr. Franz Lotz und Norbert Wolf und seitens der Kultusministerkonferenz:

der Präsident der Kultusministerkonferenz, Professor Dr. Wilhelm Hahn, Senator Moritz Thape, Ministerialdirektor Paul Harro Piazolo als Vorsitzender der Amtschefkonferenz und Staatssekretär Thiele als Vorsitzender der Kommission „Sport“ der Kultusministerkonferenz.

Ausführlich erörterten die Gesprächsteilnehmer die Ergebnisse der 19. UNESCO-Generalkonferenz von Nairobi, die aufgrund des koordinierten Vorgehens der Kultusministerkonferenz mit dem Deutschen Sportbund und in vorbereitenden Gesprächen des Präsidenten der Kultusministerkonferenz, Hahn, mit dem Bundesinnenminister, Dr. Werner Maihofer, dazu geführt haben, daß sich abzeichnende zentralistische Tendenzen im Sinne einer staatlichen Lenkung internationaler Sportveranstaltungen zunächst noch abgeschwächt werden konnten.

In diesem Zusammenhang brachte die Kultusministerkonferenz gegenüber dem Deutschen Sportbund zum Ausdruck, daß die Prinzipien des freiheitlichen Sports künftig noch stärker vertreten werden müßten. Um im internationalen Sport eine innerstaatlich abgestimmte Auffassung vertreten zu können, kamen die Vertreter der Kultusministerkonferenz und des Deutschen Sportbundes überein, zusammen mit dem Bund ein effizientes Koordinierungsgremium aus insgesamt sieben Experten zu bilden. Dieses Gremium soll die Aufgabe erhalten, klare Aussagen deutscher Delegationen bei internationalen Konferenzen, zum Beispiel der UNESCO oder des Europarates, vorzubereiten, um auch auf diese Weise die Prinzipien eines freiheitlichen Sports in jedem Einzelfall nachhaltig zur Geltung zu bringen.

Kultusministerkonferenz und Deutscher Sportbund kamen ferner überein, eine sachlich vertiefte Diskussion über die Entwicklung des Schulsports zu führen, die auch die Fortschritte der letzten Jahre seit der Veröffentlichung des „Aktionsprogramms für den

Schulsport“ von 1972 berücksichtigt. Um zu diesem Ziel zu gelangen, soll zunächst im April 1977 ein Expertengespräch mit Vertretern der Kultusministerkonferenz, der Kommunalen Spitzenverbände, der Schulträger, der politischen Parteien, des Deutschen Sportbundes, der Elternverbände und der Presse in einem Kreis von ca. 50 bis 60 Teilnehmern stattfinden.

Auf der Grundlage der Ergebnisse dieses Expertengesprächs ist für die zweite Hälfte des Monats September 1977 eine gemeinsame öffentlichkeitswirksame Veranstaltung von Kultusministerkonferenz und Deutschem Sportbund vorgesehen, bei der, verbunden mit einer Fernsehdiskussion, die gegenwärtige Praxis des Schulsports vorgestellt werden soll. Kultusministerkonferenz und Deutscher Sportbund erwarten, daß dazu gleichzeitig regional ähnliche Veranstaltungen stattfinden. Beide Maßnahmen sollen zeigen, daß die Kultusministerkonferenz und der Deutsche Sportbund nicht nur zusammen diskutieren, sondern auch zum Wohl der Schulkinder auf breiter Ebene zusammenwirken. Bereits am 2. Dezember 1976 wird die bestehende Kontaktkommission der Kultusministerkonferenz und des Deutschen Sportbundes mit den konkreten Vorarbeiten beginnen.

Deutsche Auslandsschulen, die zur Schlußprüfung führen

(anerkannt durch KMK-Beschluß vom)

Afghanistan	Deutsche Schule Kabul	(11. 3. 1969)
Costa Rica	Humboldt-Schule San José	(20. 7. 1976)
Indonesien	Deutsche Schule Bandung Die Schule wurde 1968 verlegt, der KMK-Beschluß gilt seitdem für Deutsche Schule Jakarta	(12. 5. 1962)
Nigeria	Deutsche Schule Lagos	(16. 4. 1975)
Spanien	Deutsche Schule Valencia	(14. 10. 1971)
	Deutsche Schule Las Palmas de Gran Canaria	(13. 12. 1968)
	Deutsche Schule Santa Cruz de Tenerife	(10. 9. 1964)
Türkei	Privatschule der Deutschen Botschaft Ankara	(5. 4. 1968)
Uruguay	Deutsche Schule Montevideo	(27. 4. 1970)
Angola	Deutsche Schule Chicuma in Benguela (1975 geschlossen)	(14. 3. 1958)
Spanien	Deutsche Schule San Sebastián (Wegen Umstrukturierung ab 1974 keine Schlußprüfung mehr.)	(13. 6. 1969)

Deutsche Schulen im Ausland, an denen Schlußprüfungen aufgrund von Einzelmachtigungen stattfinden:

Ägypten	Deutsche Schule der Borromäerinnen in Kairo Deutsche Schule der Borromäerinnen in Alexandria
Brasilien	Escola Corcovado in Rio de Janeiro
Spanien	Deutsche Abteilung des Colegio ECOS in Marbella (Stand: November 1976)

Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe an Deutschen Auslandsschulen

Die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe an Deutschen Schulen im Ausland, die durch die Kultusministerkonferenz als Deutsche Auslandsschule, die zur Reifeprüfung führt, anerkannt sind, wird nach der Vereinbarung der KMK zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 7. 7. 1972 sowie den darauf beruhenden Grundsätzen zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe an Deutschen Auslandsschulen, verabschiedet vom Auslandschulausschuß am 25. 9. 1975, vorgenommen.

Mit dem Schuljahr 1975/76 haben die Deutschen Schulen Rom (in den Jahrgangsstufen 11 und 12) und Brüssel (in der Jahrgangsstufe 12) mit der Neugestaltung ihrer gymnasialen Oberstufen begonnen. Im Schuljahr 1976/77 folgten die Deutschen Schulen Mailand und Genua, das Istituto Giulia in Mailand, die Deutsche Schule Athen, die Deutsche Schule Den Haag, das Kolleg St. Ludwig in Vlodrop und die Arnold-Janssen-Schule in Steyl (jeweils in der Jahrgangsstufe 11).

Am Ende des Schuljahres 1976/77 wird erstmals an den Deutschen Schulen Rom und Brüssel für die Schüler der Jahrgangsstufe 13 eine deutsche Abiturprüfung im Ausland abgehalten als Abschlußprüfung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe. Unter Berücksichtigung der jeweiligen organisatorischen Regelung hat der Auslandschulausschuß am 30. 9. 1976 sowohl für die Deutsche Schule Rom (Hauptphase 11/2, 12/1, 12/2, 13/1) als auch für die Deutsche Schule Brüssel (Hauptphase zunächst 12/1, 12/2, 13/1, 13/2) eine vorläufige Abiturprüfungsordnung verabschiedet, die bei den Abiturprüfungen der beiden Schulen 1977 und 1978 angewendet wird. Dieser vorläufigen Ordnung liegt die Vereinbarung über die Abiturprüfung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe 11 – Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 13. 12. 1973 i. d. F. v. 7. 11. 1974 – zugrunde. Die Abiturzeugnisse der Deutschen Schule in Rom sind gemäß Beschluß der KMK vom 22. 3. 1976, die der Deutschen Schule Brüssel gemäß Beschluß vom 8. 7. 1975 den an Gymnasien in der Bundesrepublik Deutschland erworbenen Zeugnissen der allgemeinen Hochschulreife gleichwertig.

Es ist vorgesehen, daß für die Deutschen Auslandsschulen mit neugestalteter gymnasialer Oberstufe beginnend mit der Abiturprüfung 1979 eine für alle Schulen gemeinsam in Kraft gesetzte Ordnung der deutschen Abiturprüfung im Ausland angewendet wird. Bei deren Abfassung werden vom Auslandschulausschuß die Erfahrungen berücksichtigt werden, die bei der Anwendung der vorläufigen Ordnung an den Deutschen Schulen Rom und Brüssel gesammelt werden können, sofern die Vergleichbarkeit mit den in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe innerdeutscher Schulen erworbenen Zeugnissen der allgemeinen Hochschulreife aufgrund der Anwendung vereinheitlichter Maßstäbe gesichert bleibt. Dieser Ordnung wird die Organisation zugrundegelegt, daß die Hauptphase das zweite Halbjahr der Jahrgangsstufe 11, die beiden Halbjahre der Jahrgangsstufe 12 und das erste Halbjahr der Jahrgangsstufe 13 umfaßt.

Persönliche Nachrichten

Präsident Prof. Dr. Eugen Löffler 94 Jahre

Am 24. März vollendet der Ehrenvorsitzende des Verbands deutscher Lehrer im Ausland sein 94. Lebensjahr. Wir wünschen dem Mann, der seit über einem halben Jahrhundert mit dem deutschen Auslandsschulwesen verbunden ist und dem die Auslandsschulen so viel verdanken, alles Gute für das neue Lebensjahr.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Hermann Kessler 80 Jahre alt

Am 22. Januar 1977 wird der Sprachmethodiker, Pädagoge, Lehrbuchautor und Verleger Hermann Kessler 80 Jahre alt. In Essen geboren, begann der junge Lehrer seine Laufbahn in einer einklassigen Dorfschule mit 86 Kindern. 1929 wurde er an ein ägyptisches Elitelymnasium nach Luxor berufen. Aufbauend auf den reichen Erfahrungen seines Lehrers und Freundes Walter Weber, des Verfassers der großen „Methodik des Deutschunterrichts mit Ausländern“, entwickelte er seine eigene Methode „Deutsch für Ausländer“, nach welcher in der Nachkriegszeit über 20 000 Besatzungssoldaten unterrichtet wurden. Inzwischen ist das Lehrbuch zu einem Multimedienwerk ausgebaut worden, von dem in 118 Ländern der Welt mehr als 2 Millionen Exemplare verkauft wurden. Es hat zahllosen Lehrern und Schülern wertvolle Dienste geleistet. – Wir wünschen dem Kollegen noch gute Jahre in Gesundheit, dem Autor und Verleger weiterhin besten Erfolg.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Oberstudiendirektor Dr. Karl Alban, 60 Jahre

Dr. Karl Alban vollendet am 14. Februar 1977 sein 60. Lebensjahr. Er leitet die Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo seit 1. 9. 1963. Als Anerkennung für seinen hervorragenden Einsatz in dieser langen, krisenreichen Zeit wurde ihm am 15. Oktober 1976 durch den Bundespräsidenten das Bundesverdienstkreuz I. Klasse verliehen und am 17. Dezember 1976 durch den Botschafter der Bundesrepublik in Kairo überreicht.

Zunächst eine Übersicht mit wichtigen Daten im Leben Dr. Albans:

14. 2. 1917	Geboren in Lardenbach/ Hessen
1936	Abitur
1936–1939	Arbeits- und Militärdienst

1939–1945	Kriegsteilnehmer als Offizier in einer Panzerdivision
1945–1950	Studium der Philosophie, Germanistik, Anglistik und Geographie an der Universität Marburg
1951	Promotion zum Dr. phil.
1950–1955	Lehrer am Gutenberggymnasium Wiesbaden
1955–1957	Kultusministerium Wiesbaden
1957–1962	Lehrer an der Deutschen Schule Istanbul
1962–1963	Lehrer am Gutenberggymnasium Wiesbaden
seit 1. 9. 1963	Direktor der Deutschen Evangelischen Oberschule Kairo

Die erfolgreiche Leitung einer Auslandsschule über viele Jahre verlangt eine Persönlichkeit mit herausragenden Fähigkeiten. Dr. Albans Aufgabe in Kairo war besonders schwierig. Es gehört zu seinen großen Verdiensten, daß die Schule trotz des Abbruchs der diplomatischen Beziehungen zwischen Ägypten und der BRD 1965 und trotz der Nahostkrisen 1967 und 1973 unangefochten weiterarbeitete. Dazu war es immer nötig, mit viel Geschick die Beziehungen zu den ägyptischen Unterrichtsbehörden zu pflegen, Aufgaben, die Dr. Alban stets zu lösen verstand. Dr. Alban hat im Auslandsschuldienst seine eigentliche Lebensaufgabe gesehen.

Die Ausstrahlung seiner Persönlichkeit, hohes Pflichtbewußtsein und großherzige Gesinnung erreichten, daß es in seinem Verhältnis zum Kollegium und innerhalb des Kollegiums keine ernststen Differenzen gegeben hat. Während es in Deutschland in den 60er Jahren in vielen Schulen „gärte“, wurde in Kairo ruhig und zielstrebig gearbeitet.

Am 3. Januar 1977 begann der Unterricht in der neuen Schule in Kairo-Dokki, deren Fertigstellung nervenaufreibende Jahre für Schulleitung und Lehrer brachte.

Das Kollegium der DEO beglückwünscht seinen Chef zu der hohen Auszeichnung und wünscht ihm zum 60. Geburtstag viel Glück und weitere erfolgreiche Jahre als Schulleiter der DEO. Die Schriftleitung dieser Zeitschrift schließt sich den Glückwünschen des Kollegiums an.

Für das Kollegium der DEO: H. D. Utz, Stellv. Direktor	Für die Schriftleitung: G. Lepiorz
--	--

Hinausgegangen:

Afrika:

Müller, Emil, OStR, 5300 Bonn, Am Bleidriesch 38 – Lycée Gaston Berger, Kaolack/Senegal
Brückner, Herbert, OStR, 6588 Birkenfeld, Feckweiler Haide 7 – DS Windhoek
Prollius, Axel-J., L, 2000 Norderstedt 1, Langenharter Weg 98 c – do.
Römpf, Edith, L, 3440 Eschwege, C.-A.-Eckhardt-Str. 2 a – do.
Seeger, Alfred, OStR, 7101 Flein, Sontheimer Str. 41/4 – do.
Stuckert, Gerd, L, 2000 Schenefeld, Op de Gehren 20 – DS Kapstadt
Ganser, Johann, StR, 8701 Sonderhofen, Hauptstr. 101 – DS Johannesburg
Kubicki, Udo, OStR, 7140 Ludwigsburg, Beuzelen 2 – do.
Kühne, Karlheinz, L, 2221 Windbergen, Ringstr. 9 – do.

Amerika:

Schmidt, Werner, StD, 4450 Lingen, Strootstr. 20 – DS Guatemala
Rößler, Wolfgang, StR, 5270 Gummersbach 1, Lebrechtstr. 25 – DS Guayaquil
Altermann, Hansjochen, StR, 1000 Berlin 33, Ehrenbergstr. 16 B – Peruan. Unterrichtsministerium Lima
Frommann, Manfred, RSL, 6419 Eitersfeld, Am Hausgrund 6 – DS Lima Miraflores
Deuter, Roger, 4600 Dortmund 1, Beurhausstr. 61 – do.
Homann, Gregor, L, 4420 Coesfeld, Baggers Weg 1 – DS Lima Chosica
Granzow, Peter, Dr. OStR, 8000 München 21, Aindorferstr. 67 – ESEP Lima
Herf, Hermann, StR, 5000 Köln 50, Heinrichstr. 30 – do.
Kahne, Arno, Dr., StD, 5400 Koblenz 32, Keltenstr. 38 – do.
Kurz, Ulrich, RSL, 7210 Rottweil, Am Hölzle 19 – DS Santiago de Chile
Müller, Manfred, VL, 5090 Leverkusen, Zeisigweg 21 – do.
Schuhmacher, Dieter, OStR, 7320 Göppingen, Christophstr. 19 – do.
Esser, Rita, L, 5200 Siegburg, Kaiserstr. 22 – DS Osorno
Reißig, Jutta, L, 2900 Oldenburg, Osterkampsweg 62 b – do.
Füllgrabe, Gerd, StR, 2960 Aurich, Hans-Böckler-Str. 11 – DS Villa Ballester/Argentinien
Bambey, Hans, StR, 5300 Bonn-Bad Godes-

berg, Augustastr. 79 – DS Asunción/Paraguay
Grimm, Ingbert, L, 7297 Alpirsbach, Ortsstr. 101 – do.
Grundtner, Dagmar, L, 2000 Hamburg 55, Strandweg 68 – do.
Schöller, Helga, L, 7460 Balingen 1, Lisztstr. 18 – do.
Roithmeier, Manfred, L, 8232 Bayerisch Gmain, Weißbachstr. 31 – DS Montevideo
Völkers, Werner, OStR, 2000 Hamburg 73, Linckestr. 3 – do.
Nurto, Bernd, RSL, 7631 Meissenheim, Oberdorfstr. 54 – DS Rio de Janeiro
Stein, Manfred, RSL, 5107 Simmerath-Rollesbroich, Furthstr. 11 – do.
Stubbe, Gunnar, VL, 2409 Techau, Joh.-Brammer-Str. 3 – do.
Fimpel, Eberhart, Dr., StR, 2000 Hamburg 73, Grubenallee 11 – Col. Visconde de Porto Seguro São Paulo

Aus aller Welt

Deutschland

Rahmenabiturprüfungsordnung

Aufgrund der Vereinbarung über die Anwendung einheitlicher Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe (Beschluss der KMK vom 6.2.1975) gibt das Sekretariat der Kultusministerkonferenz im Hermann Luchterhand Verlag, 5450 Neuwied 1, Postfach 1780, „Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ für die verschiedenen Unterrichtsfächer als Sonderdrucke heraus. Durch die Beschreibung der vom Schüler erwarteten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem Fach, durch Aussagen über Lernzielstufen, Lernzielkontrolle und Bewertungskriterien, Art und Anzahl der Prüfungsaufgaben und Ablauf der schriftlichen und mündlichen Prüfung soll künftig eine größtmögliche Einheitlichkeit bei der Abiturprüfung in der neugestalteten Oberstufe erreicht werden.

Für die meisten Fächer liegen die Sonderdrucke bereits vor und können beim Verlag bestellt werden (Preis zwischen DM 1,50 und 1,95; Mindestabnahme 5 Exemplare). Für Fächer wie Haushaltstechnologie, Italienisch, Spanisch, Russisch, Pädagogik, Philosophie,

Psychologie, Technik und Wirtschaft werden die einheitlichen Prüfungsanforderungen noch ausgearbeitet.

Sonstige Länder

Auch in Genf gibt es jetzt eine vollwertige deutsche Schule

Der Satz „Was lange währt, wird endlich gut“ kann auch als Überschrift über die Geschichte der deutschen Schule in Genf gesetzt werden. Denn von der Gründung des „Vereins für deutschen Schulunterricht“, die 1929 aus dem Bedürfnis heraus erfolgte, in der Rhönestadt lebenden deutschen Kindern eine Schulausbildung in ihrer Muttersprache zu vermitteln, bis zum zunächst provisorischen Arbeitsbeginn einer deutschen „Vollzeitschule“ mußten 46 Jahre ins Land gehen.

Zu Beginn des neuen Schuljahres in diesem Herbst konnten dann vor kurzem endlich auch – auf Mietbasis – in einem zweckmäßig eingerichteten Neubau im Genfer Vorort Châtelaïne eigene Räume bezogen werden.

In der Zwischenzeit war man zwar nicht untätig gewesen; aber aus den verschiedensten Gründen, unter anderem solchen personeller, administrativer und politischer Art, hatte man sich lange mit Zwischen- und Behelfslösungen bescheiden müssen, die sich darauf beschränkten, deutsche Sprachkenntnisse zu vermitteln, zu erhalten und auszuweiten.

Dieses auf den Deutschunterricht beschränkte, auch Klassen für Fremdsprachige führende sogenannte Kurssystem mit zeitweise 300 und jetzt etwa 160 Teilnehmern war vornehmlich konzipiert und wird auch weiterhin gepflegt für die Kinder von Eltern, die sich für eine längere Zeitdauer in Genf niederlassen, etwa als Funktionäre internationaler Organisationen oder als Führungskräfte schweizerischer und multinationaler Konzerne. Für sie kommt es in der Regel mit Vorrang darauf an, sich in dieser Französisch sprechenden Umgebung zu integrieren, in der sie wahrscheinlich ihre ganze Schul-, Hochschul- und Berufsausbildung absolvieren werden.

Um sich den Zugang dazu nicht zu erschweren, besuchen sie meist die öffentlichen lokalen Schulen und dann nur noch am Abend für zwei bis vier Wochenstunden die Kurse der deutschen Schule, um sich auch in ihrer Muttersprache auf einem bestimmten Stand zu halten.

Das verstärkte Engagement der Bundesrepublik bei den Vereinten Nationen und ihren Unterorganisationen brachte es aber in den letzten Jahren mit sich, daß auch die Zahl der deutschen Diplomaten bei der Ständigen Vertretung in Genf und die Zahl der in den Dienst der internationalen Organisationen tretenden deutschen Beamten und Experten laufend gestiegen ist. Viele von ihnen kommen nur für drei bis fünf Jahre nach Genf und wünschen sich für ihre Kinder eine Schulausbildung, die sich nahtlos mit derjenigen am vorigen oder am nächsten Dienort – sei es in der Heimat, sei es an einem anderen Platz mit einer deutschen Auslandsschule – verbinden läßt und ihnen auch das Studium an einer deutschen Universität ermöglicht.

Diese Entwicklung und die Tatsache, daß es in Genf etwa tausend Kinder und Jugendliche deutscher Nationalität gibt, hat den Bestrebungen für die Gründung einer offiziellen deutschen Auslandsschule Auftrieb gegeben und ihnen die letztlich entscheidende – auch finanzielle – Unterstützung durch die Ständige Vertretung der Bundesrepublik, durch das Auswärtige Amt und durch die Kölner Zentralstelle für das Auslandsschulwesen gesichert. Im Schuljahr 1975/76 konnte in provisorisch gemieteten und eingerichteten Räumen mit einer Vorschulklasse, vier Grundschulklassen und zwei Klassen der Sekundarstufe und insgesamt 60 Schülern begonnen werden. Im laufenden Jahr ist man um eine Klasse nach oben und auf 105 Schüler gekommen. Der Ausbau bis zur zehnten Klasse, also zur mittleren Reife, ist gesichert. Über den Ausbau bis zum Abitur wird später zu entscheiden sein.

Die überwiegende soziologische Zusammensetzung der Elternschaft (Diplomaten, UN-Beamte, wirtschaftliche Führungskräfte) und die daraus resultierenden Ausbildungsvorstellungen für die Kinder haben bewirkt, daß man sich dafür entschieden hat, die Schule von der fünften Klasse an aufwärts als Gymnasium zu führen. Dabei nimmt man in Kauf, daß so auf Kinder mit weniger Talent oder mit anderen Neigungen keine Rücksicht genommen werden kann. Aber das Führen eines zusätzlichen Haupt- oder Realschulzweiges würde den vorgegebenen Rahmen sprengen.

Unterrichtet wird nach den Lehrplänen und Richtlinien der Länder Nordrhein-Westfalen und Berlin von zur Zeit 21 Lehrkräften, die bis auf den aus der Bundesrepublik entsandten Schulleiter Pauli-Magnus alle in Genf

selbst rekrutiert werden konnten. Es handelt sich überwiegend um Ehefrauen von deutschen Beamten und Experten bei internationalen Organisationen, die vor ihrer Verheiratung im deutschen Schuldienst tätig waren und die entsprechende Qualifikation besitzen. Von der Vorschule an erhalten alle Schüler, in Gruppen für Anfänger und Fortgeschrittene eingeteilt, einen „begleitenden“ Französisch-Unterricht von zwei bis vier Wochenstunden, der es ihnen erlauben soll, sich in der französischsprachigen Umwelt leichter zurechtzufinden. Das bedeutet zugleich, daß der lehrplanmäßige Französisch-Unterricht von der 7. Klasse an auf einem höheren Niveau als an den Schulen der Heimat einsetzen kann.

Etwa zwei Drittel der Kosten der Schule werden aus dem öffentlichen Haushalt der Bundesrepublik gedeckt, der Rest aus den Schul- und Kursgeldern. Mit 2500 Franken im Jahr liegt der Schulgeldansatz, der in Härtefällen und bei der Einschreibung mehrerer Kinder aus der gleichen Familie ermäßigt wird, noch wesentlich unter dem, was andere Privat- und Auslandsschulen in der Schweiz verlangen. In der Mehrzahl der Fälle bedeutet er keine übermäßige Belastung; denn die meisten Bediensteten der UNO und der internationalen Konzerne erhalten wie auch die Diplomaten Zuschüsse für die Ausbildung ihrer Kinder.

(FAZ 19. 10. 76)

Rumänien entläßt deutsche Lehrer

Aus Rumänien werden zahlreiche Entlassungen von Lehrern und Lehrerinnen deutschsprachiger Schulen gemeldet. Betroffen sind Lehrpersonen der deutschen Minderheit, die im Rahmen der Familienzusammenführung Anträge auf Ausreise in die Bundesrepublik gestellt haben. Den Entlassenen werden Stellen als Verkäuferinnen oder Autobusschaffnerinnen angeboten mit bedeutend niedrigeren Entgelten. Als Abfindung erhalten sie einen halben Monatslohn.

Über die Zahl der Entlassenen gehen die Meldungen auseinander. Aus Kronstadt in Siebenbürgen werden 36 Fälle gemeldet, aus Timișoara und umliegenden Gemeinden im Banat fünfzig bis siebzig, davon allein sieben im deutschsprachigen Lenau-Gymnasium von Timișoara. Aus anderen Städten, darunter Hermannstadt, liegen bisher keine zuverlässigen Berichte vor. Dort wurden aber

bereits vor Beginn des Schuljahres von seiten der Behörden entsprechende Drohungen ausgesprochen.

Die Betroffenheit über die Entlassungen ist groß, da durch sie der deutschsprachige Schulunterricht in Rumänien schwer beeinträchtigt, an einigen Orten sogar ganz unmöglich wird. Angehörige der Minderheit sprechen von „Entnationalisierungseffekt“. Als Begründung wird in den Entlassungsschreiben angegeben, daß die betreffenden Lehrer „die Bedingungen für eine Unterrichtung der Schüler im Geiste der Erfordernisse kommunistischer Erziehung nicht mehr erfüllen“. Mündlich belehrten die Behörden die Betroffenen auch, daß Leute, die ihr „Vaterland“ verlassen wollen, für die Erziehung der Jugend nicht mehr in Frage kämen.

(FAZ 11. 10. 76)

125 Jahre Ev.-Lutherische Mädchen-Internatsschule Beit Jala/Bethlehem

1851 leitete Theodor Fliedner, der Gründer des Diakonissenwerks in Kaiserswerth, auf Bitten von Bischof Samuel Gobat im Heiligen Lande die Kaiserswerther Pflege- und Erziehungsarbeit ein. Mit Unterstützung von vier Diakonissen errichtete er in Jerusalem neben einem kleinen Hospital ein Kinderheim für arabische Mädchen. Damit begann die Erziehungsarbeit an der weiblichen Jugend Palästinas, um die sich bisher niemand gekümmert hatte. 1868 konnte ein neues Haus eingeweiht werden, das den Namen „Talitha Kumi“ erhielt. Bei Kriegsausbruch 1914 betreuten 11 Diakonissen insgesamt 140 Kinder. Trotz der Unterbrechungen durch Weltkriege und jüdisch-arabische Kriege wurde die Arbeit fortgesetzt, 1961 konnte das neue Talitha Kumi bei Beit Jala eingeweiht werden.

900 m hoch, zwei Kilometer abseits des Ortes Beit Jala, 10 Autominuten von Bethlehem entfernt, liegt diese Stätte evangelischer Jugendarbeit wie eine fruchtbare Oase in einer Landschaft aus Steinen und Disteln. Talitha Kumi (dt. „Mägdlein, ich sage dir, stehe auf – Mk. 5, 41) ist eine Mädchen-Internatsschule für die Bildung und Befreiung der arabischen Frau. Mit Mädchenheim, Kindergarten, Elementar- und Sekundarschule bietet es arabischen Kindern und Jugendlichen Unterkunft, Pflege, Erziehung und Unterricht. 226 Mädchen und 40 Jungen werden dort in 15 Klassen von 16 Lehrkräften unterrichtet. Die 40 Jungen sind nur im Kindergarten und in den ersten beiden Elementarklassen. Hand in

Hand arbeiten arabische und deutsche Lehrkräfte zusammen. Die Schulleiterin ist Araberin. Auch die Hauseltern des dazugehörenden Internats mit 140 Plätzen sind Araber. Alle Mitarbeiter, einschließlich der zwei deutschen Diakonissen und einer Praktikantin, nehmen sich mit besonderer Fürsorge der jungen arabischen Mädchen an. Von den 266 Schülerinnen und Schülern sind 13,5 % Lutheraner, 62,4 % Griechisch-Orthodoxe, 9,5 % anderer christlicher Konfessionen und 15,1 % Moslems. – Am 1. Januar 1975 wurde die Schule durch das Berliner Missionswerk übernommen.

(Aus der Festschrift „Talitha Kumi 125 Jahre“)

100 Jahre Deutsche Schule Kroondal (Transvaal)

Im Februar 1976 rollte eine lange Schlange Autos von Kroondal nach Morgenster, 12 km nördlich Rustenburg. Es fand eine schlichte, aber eindrucksvolle Gedenkfeier an der Stelle statt, wo deutsche Siedler vor 100 Jahren in Mühe und Entbehrungen eine Heimschule errichtet hatten.

Die Farm Morgenster, nahe der Missionsstation Saron nördlich von Rustenburg, war 3600 Acker groß. Land und Schulbau kosteten fast 4000 Pfund. Die Schule hatte einen guten Ruf, als Präsident Paul Kruger und der Superintendent des Unterrichtswesens, S. J. du Toit, ihre Kinder nach „Morgenster“ gaben. Als die Armut der Missionare nicht mehr ganz so schlimm war, nahm die Schule nur noch deutsche Kinder auf. Der Burenkrieg brachte ein trauriges Ende. Seit 1892 bestand aber die Schule in Kroondal, die nun das Erbe von Morgenster antrat.

Der Schulvorstand hat ein Jubiläumsheft „Morgenster 1876–1976“ herausgegeben. Es ist von Pastor H. Pape verfaßt und enthält 16 Fotos aus der Pionierzeit.

(DLV-Information Hefte 13 und 14)

DS Villa Ballester

Der wirtschaftswissenschaftliche Zweig im Bilingüe-Modell

Die Deutsche Schule Villa Ballester ist die einzige Schule in Argentinien, in der auch wirtschaftswissenschaftliche Fächer bilingual unterrichtet werden. Während der Planarbeit für das Bilingüe-Modell standen bei der Gestaltung der Stoffpläne für die Klassen wirt-

schaftlicher Fachrichtung folgende Gesichtspunkte im Vordergrund:

1. Vermittlung von Zusammenhängen, die unabhängig von der Wahl des späteren Berufsweges von grundlegender Bedeutung sind, z. B. Ursachen der Inflation, Probleme der Industrientwicklung eines Landes.
2. Vorbereitung auf ein späteres Studium der Wirtschaftswissenschaften.
3. Vorbereitung auf einen kaufmännischen Beruf ohne vorangegangenes Universitätsstudium, wobei der theoretische Unterricht durch praxisbezogene Tätigkeiten in dem mit modernen Büromaschinen gut ausgestatteten Fachraum ergänzt wird.

Wertvolle Hinweise für die Gestaltung der Fächer und Stoffgebiete erhielt das Planungsteam mittels einer Fragebogenaktion. Sie wurde in Zusammenarbeit mit der Deutsch-Argentinischen Handelskammer bei den Betrieben durchgeführt, die dieser Vereinigung angeschlossen sind. Damit stellte man eine praxisbezogene Neugestaltung der Stoffpläne sicher.

Wie auch in den noch z. Z. bestehenden traditionellen Wirtschaftsklassen der Deutschen Abteilung (WK 75, WK 76) leisten auch die Schüler der Bilingüe-Klassen des wirtschaftswissenschaftlichen Zweiges ein Betriebspraktikum von mindestens einem Monat in den von der Schule ausgewählten Betrieben. Die Schüler erhalten dadurch einen Eindruck von den Gegebenheiten der modernen Arbeitswelt.

Mit dem erfolgreichen Schulabschluß wird nach wie vor die allgemeine Hochschulreife erlangt. Alle Absolventen des „Ciclo Superior“ können also – unabhängig vom gewählten Bilingüe-Zweig – jedes gewünschte Studium beginnen. Absolventen des bilingualen Comercialzweiges, die sich für die Ausübung eines Berufes entscheiden, wird die Schule wie in den vergangenen Jahren Vermittlungshilfe anbieten können, weil häufig Firmen mit Stellenangeboten an sie herantreten.

Man kann davon überzeugt sein, daß mit dem neuen bilingualen Comercialmodell der Secundaria interessierten, zweisprachig begabten Kindern eine Ausbildung angeboten wird, die ihnen für ihre künftige Weiterentwicklung – sei es im Beruf oder im Studium – eine solide Grundlage vermittelt.

Wolf-Dieter Frey

(Das Schulfenster Nr. 17, August 1976)

Buchbesprechungen

Duden-Übungsbücher, Bd. 6: Aufgaben zur Schulphysik mit Lösungen (bis 10. Schuljahr). Bearb. von *Hans Borucki*. Bibliographisches Institut, Mannheim/Wien/Zürich 1975. 208 S., kart. DM 11,80.

Das Lösen physikalischer Übungsaufgaben führt zweifellos zur Vertiefung der physikalischen Kenntnisse; nur findet sich dafür leider im Unterricht selten die nötige Zeit. Die üblichen Aufgabensammlungen, die außer dem Text höchstens noch die Lösungen enthalten, helfen dem Schüler kaum weiter. Der Verfasser des vorliegenden Buches beschreitet einen neuen, beachtenswerten Weg. Jede einzelne Übungsaufgabe wird einheitlich nach einem festen Schema ausführlich bearbeitet. Nach dem Text werden die gegebenen Größen herausgestellt, die gesuchten Größen festgelegt und ein Lösungsplan entwickelt. Danach erfolgt eine ausführliche Darstellung des Lösungsweges und die Formulierung der Ergebnisse. Stofflich decken die Aufgaben den Rahmen der Sekundarstufe I ab und sind den Gebieten Mechanik (57), Wärmelehre (62), Optik (15) und Elektrizitätslehre (64) entnommen. Jedem Kapitel ist eine Zusammenfassung der wichtigsten Definitionen, Formeln und Gesetze vorangestellt. Im Buch werden durchgehend die neuen SI-Einheiten verwendet.

K. Schwalbe

Max Born: Mein Leben. Die Erinnerungen des Nobelpreisträgers. Nymphenburger Verlagshandlung, München 1975. 400 S., Ln. DM 34,-.

Max Born (1882–1970) schrieb die Erinnerungen 1944/48 und 1961/63 in englischer Sprache für seine Kinder. Daß sie nun deutschen Lesern zugänglich sind, ist ein Gewinn. In zwei Teilen („Die gute alte Zeit“, „Stürmische Jahre“) schildert Born Kindheit und Jugend in Breslau, Studienjahre in Heidelberg, Zürich, Cambridge und Breslau, seine Lehrtätigkeit in Göttingen, Chicago, Berlin, Frankfurt und ab 1921 wieder in Göttingen. Dabei erleben wir mit, wie sich die Atomphysik entwickelt, werden Zeugen der Zusammenarbeit und der Begegnungen Max Borns mit Werner Heisenberg, Pascual Jordan, Robert Oppenheimer, Edward Teller, Enrico Fermi und vielen anderen, sogar mit Klaus Fuchs. Beklemmend sind die Kapitel „Die Nazis nähern

sich“ und „Die Machtergreifung“, obwohl Born, der Deutschland im Mai 1933 verlassen und dem der Preußische Kultusminister statt der im August 1933 erbetenen endgültigen Entlassung einen verlängerten Urlaub gewährt hatte, bis 1938 das ihm zustehende Gehalt bekam. Menschlichkeit und Bescheidenheit zeichnen diese flüssig geschriebene Autobiographie des weltbekannten Physikers aus, die auch wegen der wissenschaftlichen Leistung ihres Verfassers aus der trüben Flut selbstgefälliger Memoiren mancher Publikumsliebhaber tröstlich herausragt.

G. Scholz

Handbuch der praktischen und experimentellen Schulbiologie. Hrsg. OStD Dr. *H.-H. Falkenhan*: Band 4 III: Allgemeine Biologie (Der Lehrstoff III). Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1975. XX, 374 S. mit 145 Abb., DIN B 5, Ln. DM 62,- (Best.-Nr. 8023/3).

Der neue Band setzt die bekannte Handbuchreihe (Bd. 2, 3, 4/I, 4/II in 2/73, 6/71, 2/75, 12/75 bespr.) mit einem qualifizierten Unterrichtsmodell fort. Er enthält:

Ludwig Spanner: Fortpflanzung und Entwicklung

Es handelt sich um einen kurzen Überblick unter Angabe visueller Medien und um eine Zusammenstellung von Arbeitsmitteln zur Sexualerziehung.

Karl Daumer: Klassische und molekulare Genetik

Der erfahrene Didaktiker stellt sein Konzept für einen Leistungskurs Genetik der Sekundarstufe II vor. Aus dem Flußdiagramm geht klar hervor, wie man vom Experiment her eine sachlogische Themenfolge für den Unterrichtsablauf aufbaut, um wissenschaftlich und allgemein interessierende Problemstellungen erörtern und praktische Anwendungsgebiete aufzeigen zu können. Der Genetikkurs ist lernzielorientiert und gesellschaftsbezogen. Er entspricht damit den Anforderungen moderner Curriculararbeit, aus der er übrigens hervorgegangen ist. Die thematische Abfolge von den zytologischen Grundlagen (Zellteilungen, Chromosomen) über die Erbmerkmale (Gen, Mutation, Neukombination) bis zur molekularen Basis der Erbstrukturen (DNS, Genregulation) ist logisch völlig klar und didaktisch einwandfrei. Es wird ein klassisches Unterrichtsmodell, erprobt und ständig verbessert in Unterricht und Fortbildungskursen,

entwickelt, das einen Maximalkatalog von Anforderungen für Lernende und Lehrende enthält und den Abiturnormen entspricht. Außerdem werden alle erdenklichen Hilfsmittel angeboten: Experimente aller Arten, Abbildungen, bewegliche Magnettafelbilder, Modelle, statistische Berechnungen und a-v-Medien. Jeder Abschnitt hat eigene Literaturhinweise. Am Schluß findet man eine Zusammenstellung von Film- und Bildmaterial und eine Geräte- und Substanzenliste mit jüngsten Preisangaben. Dieser Band ist die beste Unterrichtsvorbereitung für den Lehrer im Oberstufenkurs, er wird aber auch allen anderen Biologielehrern reichen Gewinn bringen. A. Riedl

Gerhard Mostler / Dieter Krumwiede / Günter Meyer: Methodik und Didaktik des Biologieunterrichts. Verlag Quelle & Meyer, Heidelberg 1975. 355 S. mit vielen Abb., kart. DM 39,-.

Unsere weiterführenden Schulen befinden sich im Umbruch. Die Unterrichtssituation des Gymnasiums wird durch die Reformen am meisten verändert. Eine Neuerscheinung der vorliegenden Art wird dem Rechnung tragen. In der Tat führt uns das Verfassersteam, ausgehend von traditionellen und wohl auch unverzichtbaren Elementen biologischer Methodik und Didaktik, mitten hinein in die Problematik der curricularen Diskussion und zeigt uns exemplarisch die neuen Unterrichtstechniken. Es vermittelt uns Einblicke in die Entwicklung des lernzielorientierten Unterrichts und in die Organisationsformen der neuen Sekundarstufe II, einschließlich ihrer Unterrichtsstrukturen. Unter den Lerninhalten werden besonders solche gebührend berücksichtigt, die durch den Fortschritt der Wissenschaften legitimiert sind oder die gesellschaftliche Relevanz eines zeitgemäßen Biologieunterrichts unter Beweis stellen. Hierher gehören die informativen Abschnitte über humanbiologische Probleme oder Aspekte der Bevölkerungsentwicklung und Umweltbelastung und die wertvollen Hinweise zur Gesundheitserziehung, Suchtgefahren eingeschlossen. Es werden die neuesten Arbeitsmittel vorgestellt und Vorschläge zur Schaffung und Ausstattung von Fachräumen gegeben. Besonders eindrucksvoll erscheint eine Reihe von Beispielen zur Planung und Durchführung ganzer Unterrichtseinheiten sowohl für die Orientierungsstufe als auch für die Kollegstufe. Dort findet man neben den schon bis-

her unentbehrlichen methodischen Hilfen klar formulierte Zielvorstellungen und Flußdiagramme für den Unterrichtsablauf. Soweit die modernen Orientierungshilfen, die für den erfahrenen Schulpraktiker ebenso wichtig sein können wie für den pädagogischen Neuling! Natürlich wurde auch Bewährtes beibehalten: so die allgemeinen Gesichtspunkte für einen guten Unterricht überhaupt oder spezielle Hinweise zur Behandlung wichtiger Stoffbereiche. Die methodischen Überlegungen zu möglichen Unterrichtsformen und zur Motivierung der Eigentätigkeit unserer Schüler enthalten beachtenswerte Anregungen, unter anderen eine Liste von Aufgabenthemen. Die meisten Abschnitte enthalten ein kurzes Literaturverzeichnis und Medienhinweise. Im Anhang ist der Rahmenplan Biologie des Verbandes Deutscher Biologen von 1972 abgedruckt. Das Buch schließt mit einem gegliederten Literaturgesamtverzeichnis und einer Liste Beschaffungsnachweise. Es sollte für jeden Biologielehrer immer greifbar sein und eifrig studiert und diskutiert werden.

A. Riedl

Weltgeschichte der Gegenwart (Gegenwarts-Ploetz). Ereignisse und Entwicklungen seit 1945. Verlag Ploetz KG, Würzburg 1975. XI, 481 S., Ln. DM 49,50.

Das handliche Nachschlagewerk reicht für die allgemeine und die europäische Geschichte vom Ende des 2. Weltkriegs, für die außer-europäische Geschichte von 1914/18 bis zur Mitte des Jahres 1975. In seinen sechs Teilen (Zwischenstaatliche Ereignisse; Europa; Amerika; Afrika; Asien; Australien, Neuseeland und Ozeanien) sind die wesentlichen Ereignisse in sämtlichen Staaten der Erde mit der dem Ploetz eigenen Dichte und Genauigkeit verzeichnet und durch einen Text verbunden, der trotz gebotener Kürze lesbar bleibt. Rd. 4000 Stichwörter des Namen- und Sachregisters (S. 437–481) helfen dem Benutzer, sich rasch über inner- und zwischenstaatliche Entwicklungen während der letzten drei bzw. sechs Jahrzehnte zu unterrichten und das gegenwärtige Geschehen besser zu begreifen. Was unser überfordertes Gedächtnis von den Ereignissen einer schnelllebigten Zeit nicht zu behalten vermag, findet sich in diesem Kompendium leicht abrufbar gespeichert. Den „Gegenwarts-Ploetz“, der den „Auszug aus der Geschichte (Großer Ploetz)“ ergänzt, sollten sich nicht nur Geschichtslehrer, sondern auch bemühte Zeitungsleser griffbereit halten.

G. Scholz

Geschichte der deutschen Literatur von den Anfängen bis zur Gegenwart. Bd. IV: Vom Jungen Deutschland bis zum Naturalismus. Von *Werner Kohlschmidt*. Phil. Reclam jun., Stuttgart 1975. 919 S., 110 Abb. im Text u. auf 32 Tafeln, UB Format, Ln. DM 42,80.

Während zwischen dem 2. und 3. Band (bespr. in 11/67 und 2/75) des fünfbandigen Gesamtwerks neun Jahre lagen, folgt mit nur einjährigem Abstand der 4. Band, der den Anteil des Berner Ordinarius am Gesamtwerk abschließt. In sechs Hauptteilen (Das junge Deutschland und sein Umkreis; ‚Biedermeier‘ und Spätidealismus; Wege zum Frührealismus; Der Hochrealismus; Zwischen ‚Biedermeier‘ und ‚Gründerzeit‘; Jahrhundertende: der Naturalismus und seine Folgen) werden, eingebettet in die Schilderung der politischen, sozialen und kulturellen Lage und umgeben von der großen Zahl minder bedeutender Dichter mit z. T. verhallten Namen, Büchner, Grabbe, Heine (42 Seiten), Börne; Platen, Grillparzer, Hebbel; Mörike, Annette von Droste-Hülshoff, Stifter, O. Ludwig; Storm, Raabe, Fontane (41 S.), Gotthelf, G. Keller (48 S.), C. F. Meyer (40 S.); G. Hauptmann, Liliencron, Dehmel, um nur die wichtigsten zu nennen, mit Werk und Wirkung dargestellt. Auf knappe biographische Angaben folgen vorsichtig deutende und wertende Inhaltsangaben der wesentlichen Werke, wobei Kohlschmidt aus selbstsicher abwägender Distanz manches überkommene Urteil zurechtrückt. Diese Epoche der deutschen Literatur mit der verwirrenden Fülle der zumindest für ihre Zeitgenossen namhaften Dichter verlangt vom Literaturhistoriker, der auch Denker wie Hegel, Stirner, Feuerbach und Marx einzubeziehen hat, eine strenge Auswahl. W. Kohlschmidt ist es geglückt, den überquellenden Stoff zu bewältigen, ohne Wesentliches auszulassen, und in klarer, gedankenreicher, mit eleganten Formulierungen durchwirkter Sprache gut lesbar darzubieten. Wie seine beiden Vorgänger ist auch dieser Band, den eine ausführliche Bibliographie (857–894), ein Abbildungsverzeichnis und ein Register (907–919) ergänzen, sehr zu empfehlen, nicht zuletzt dem mit leichtem Gepäck ausreisenden Lehrer.

G. Scholz

Schiller – Zeitgenosse aller Epochen. Dokumente zur Wirkungsgeschichte Schillers in Deutschland. Herausgegeben, eingeleitet und kommentiert von *Norbert Oellers*. Teil II:

1860–1966. Verlag C. H. Beck, München 1975. 632 S., Ln. DM 98,–.

Diese weitgespannte Dokumentation von 1859–1905–1966 setzt den 1970 im Athenäum-Verlag erschienenen Teil I: 1782–1859 (in 1/72 besprochen) fort. Der Registerteil gliedert sich in drei Teile: ein Personen-, ein Werk- und ein Begriffsregister. Im letzteren finden sich unter Stichwörtern interessante und häufig wiederkehrende Ansichten oder Urteile über den Dichter, aber auch Gesichtspunkte, die bei der Beschäftigung mit ihm im Unterricht wichtig oder charakteristisch sind. Vor allem die Jubiläumsjahre 1905, 1909, 1955, 1959 brachten eine Flut Festredner und Leitartikler mit sich, die in ihren Wertungen in der 42 Seiten umfassenden Einleitung kritisch hinterfragt werden. Die Auswahl Gedichte über den Dichter im 3. Kap. ist eine Fundgrube für Prüfungstexte mit Schwerpunkt Rezeptionsvergleich. Es drängt sich in Parallele zu Goethe der Eindruck auf, daß Schiller viel stärker den sich wandelnden Wertvorstellungen unterworfen, ja ausgeliefert ist. Während Diskussionen über Goethe in ihm selbst ihre Grenze finden, lebt Schiller aus einer permanenten Umwertung. Daher ist es zu verstehen, daß die Deutsche Demokratische Republik sich abmüht, Schiller im nachhinein „als Bahnbrecher einer neuen, sozialistischen Welt“ zu vereinnahmen. Oder: „Schiller ist keine Zitaten-grube. Nicht ernst nimmt dieses Werk, wer vor seiner Nachwelt kuscht. Ernst nimmt es, wer's gegen seine Anhänger verteidigt“ – so H. M. Enzensberger über „Die Glocke“. Die ausgewählten, chronologisch geordneten 94 Zeugnisse zeigen deutlich, daß es nicht so sehr die Literaten sind, die das Schiller-Bild modifizieren, sondern Vertreter z. T. extremer politischer Positionen. Der Verf. entläßt uns mit einem Zitat aus Emil Staigers „Schiller-Buch“ (1967) „daß des Dichters Werk merkwürdig zeit- und ortlos“ ist. Er stellt lapidar fest: Er ist nicht tot.

C. Schneider

Anschriften der Mitarbeiter

Helmuth Kock, Eißfeldstr. 16, 2440 Oldenburg/Holstein. – Heinz Josef Claus und Heinz Weischer, Colegio Alemán, Casilla 162, Oruro (Bolivien). – Otto Helmuth Hartmann, Waltonlaan 20, Auckland Park (Südafrika). – Joachim Collin, Fasanenweg 17, 5330 Königswinter 21.

**BHW: Die Bausparkasse, die es
ihren Kunden leichter macht.**

Deutschlands öffentlicher Dienst gehört ins BHW!

Beamte, Angestellte und
Arbeiter des öffentlichen
Dienstes haben beim

BHW Vorteile, die es sonst
nirgendwo gibt.
Fragen Sie danach!

BHW die Bausparkasse für
Deutschlands öffentlichen
Dienst • 325 Hameln



INTERNATE
DER UPLAND SCHULE

WILLINGEN - HOCHSAUERLAND

— ÖFFENTLICHES GYMNASIUM MIT ABITUR —
INTERNATE FÜR JUNGEN UND MÄDCHEN
BESCHULUNG UND UNTERBRINGUNG AUCH FÜR GRUND- UND
HAUPTSCHULEN MÖGLICH

3542 Willingen, Telefon 0 56 32 / 62 15 und 66 37

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automöbellastzügen
von und nach allen Orten
der Bundesrepublik

sorgfältig,
pünktlich,
zuverlässig

seit 1868

im Familienbesitz

Carl Grove

Internationale Möbelspedition

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

Fordern Sie bitte meine Referenzenliste an

Schroedel bietet Ihnen
über 400 Bücher für die Bereiche

Pädagogik und Schulorganisation

Darunter Buchreihen wie „Beiträge zur Vorschulerziehung“, „Beiträge zu einer neuen Didaktik“, „Beiträge zur Berufsbildung“ sowie Einzelveröffentlichungen namhafter Pädagogen (Roth, Skowronek, Griesel u. a.)

Informieren Sie sich über unser Programm:
Fordern Sie unseren Prospekt PM 06 an. Eine Postkarte genügt.

Hermann Schroedel Verlag
Hannover · Dortmund · Darmstadt · Berlin · München

**PÄD
AGO**

Schroedel GfK Pädagogik

PA 02

Soeben erschienen:

Einführung in die neuere deutsche Literaturwissenschaft

Ein Arbeitsbuch

von Dieter G u t z e n, Norbert O e l l e r s, Jürgen H. P e t e r s e n
267 Seiten, mehrere Abbildungen, DIN A 5, kartoniert, DM 27,—

Dieses Arbeitsbuch dient als Lehrbuch für das Grundstudium wie für Leistungskurse der gymnasialen Oberstufe. Es will den Zugang zur Literatur erleichtern, mit der Analyse von Texten und mit den verschiedenen Methoden der Literaturbetrachtung vertraut machen. Diese Methoden werden in ihren Grundzügen beschrieben und auf ihre Leistungsfähigkeit untersucht. An ausgewählten Texten wird verdeutlicht, wie sich namhafte Vertreter der einzelnen Richtungen mit dem problematischen Thema „Literatur“ in Theorie und Praxis auseinandergesetzt haben.

Für Studium und Unterricht dient dieser Band als einführende und ständige Arbeitshilfe. Literarisch Interessierten erschließt er den Zugang zu literaturwissenschaftlicher Erfassung und Wertung der deutschen Literatur.



ERICH SCHMIDT VERLAG

Berlin 30 · Bielefeld · München 60

Unterricht Biologie

Zeitschrift für alle Schulstufen

Die neue Zeitschrift für den Biologieunterricht

Was Unterricht Biologie kennzeichnet:

- 1 Konzentriert:**
Jedes Heft hat ein **Hauptthema**. Der Basisartikel zum Hauptthema informiert wissenschaftlich und begründet didaktisch. Die **Unterrichtsmodelle** (mindestens eines für jede Schulstufe in jedem Heft) enthalten Unterrichtspraxis zum Hauptthema.
- 2 Praxisnah:**
Die **Unterrichtsmodelle** sind in der Schule erprobt, Abbildungen, Arbeitsbögen, Schemata sind leicht zu vervielfältigen und direkt unterrichtlich verwendbar.
- 3 Aktuell:**
Unterricht Biologie bevorzugt **aktuelle Themen**, die für Gegenwart und Zukunft der Menschheit wichtig sind. Die Zeitschrift stellt dar die zeitnahe Ergänzung zum Schulbuch.
- 4 Schülernah:**
Die Unterrichtsmodelle gehen von den Interessen und der Lebenssituation der Schüler aus. Die Schüler sollen für den Umgang mit dem Lebendigen motiviert werden und die Bedeutung biologischer Erkenntnisse für das Schicksal der menschlichen Gesellschaft erfahren.
- 5 Informativ:**
Neben dem Hauptthema gibt es im Magazin Diskussionen und Berichte zur Fachdidaktik, zu wissenschaftlichen Fragen, zu bildungspolitischen Problemen / Buchrezensionen / Notizen / Übersichten über Unterrichtsmaterialien etc.
- 6 Wissenschaftlich und didaktisch fundiert:**
ein **Herausgeberteam** erfahrener Biologiedidaktiker entwickelt die Themen, diskutiert und redigiert die Beiträge. Diesem Herausgeberteam gehören u. a. an: Peter Drußons, Hamburg / Prof. Dr. Eschenhagen, Oldenburg / Prof. Dr. Gerhard Glombek, Krefeld / Prof. Dr. Joachim Knoll, Bremen / Franz Moisl, München / Prof. Dr. Werner, Salzburg / Gerhard Winkel, Hannover.

Lehrer aller Schulstufen und Didaktiker arbeiten mit, weitere sind zur Mitarbeit eingeladen.
Monatlich ca. 48 Seiten im Format DINA 4, viele Abbildungen, zum Teil farbig.
Das Heft kostet im Lehrer-Abonnement 5,20 DM pro Monat, als Einzelheft 6,50 DM.
Bitte bestellen Sie sich ein Probeheft oder Probeabonnement mit nebenstehendem Bestellschein.

Hauptthemen der ersten Hefte:

September 1976 – Großstadtbioogie

Die Umwelt der meisten Menschen ist die Großstadt. In ihr vollziehen sich biologische Prozesse, von denen unsere Lebensqualität abhängt. Die Schüler sollen lernen, Großstadt-Lebensqualität zu beurteilen und zu verbessern.

Oktober 1976 – Die Zelle

Das Thema «Zelle» nimmt innerhalb der Lehrpläne im Fach Biologie eine zentrale Stellung ein, da die Zelle als kleinste biologische Lebeweinheit alle Kennzeichen des Lebens besitzt und die Kenntnis über Bau und Funktion der Zelle eine grundlegende Voraussetzung für den Biologieunterricht darstellt.

November 1976 – Evolution

Ein herkömmliches, fachlich wichtiges Thema – aber auch ein Thema, durch das den Heranwachsenden die Verantwortung der heutigen Generation gegenüber künftigen Geschlechtern deutlich gemacht werden kann.

Dezember 1976 – Biologie des Alters

Übergeordnetes Lernziel: durch angemessene Sachinformationen die heutige Schülergeneration für ein verständnisvolles Partnerschaftsverhältnis mit alten Menschen zu qualifizieren. Jedes der fünf Unterrichtsmodelle geht von Situationen aus, die alten Menschen physisch und psychisch Schwierigkeiten machen, klärt die biologischen Ursachen, zielt auf Verhaltensänderung der Schüler.



Bestellschein (auf Postkarte)

ensenden an Friedrich Verlag Weiber
Im Brande 15, 3016 Seelze 6

- ☐ Ich interessiere mich für die neue Zeitschrift «Unterricht Biologie». Bitte senden Sie mir das Septemherheft (Thema «Großstadtbioogie») kostenlos und unverbindlich
- ☐ Gleichzeitig mache ich von dem verbilligten Lehrerabonnement Gebrauch (Okt. – Dez. 76) nur DM 15,60 (= 3 x 5,20 DM) zuzüglich Versandkosten. Auch in diesem Falle erhalte ich die Septemberausgabe kostenlos

Name _____
Vorname _____
Straße _____ Nr. _____
PLZ _____ Ort _____
Gewinnspiel bitte ankreuzen.

Für den Frieden in der Welt

- Leonhard Harding/
Manfred Schulz/
Hermann Vogt**
Die Politik internationaler Akteure Entwicklung und Frieden. Wissenschaftliche Reihe 13
ca. 264 S. Kst. ca. 28,50 DM
Dieser Band untersucht die Südafrikapolitik der UN, der evangelischen Kirche in der BRD und des Weltkirchenrates und der katholischen Kirche in Südafrika und in der BRD.
- Franz-Martin Schmölz (Hg.)** Entwicklung und Frieden. Wissenschaftliche Reihe 12
ca. 352 S. Kst. ca. 38,50 DM
- Christlicher Friedensbegriff und europäische Friedensordnung** Diese Dokumentation eines Forschungsgesprächs mit Referaten namhafter Autoren und Diskussionsbeiträgen leistet einen wichtigen Beitrag zur Klärung des Friedensbegriffs und seine Umsetzung in die Politische Ordnung.
- Reinhard Hermle (Hg.)** Texte zur Lage in Nordirland 1972—1974
Konflikt und Gewalt Entwicklung und Frieden. Materialien 4
XII + 276 S. Kt. 27,50 DM
Absicht dieser Dokumentation ist, tiefere Ursachen und Hintergründe, veränderte Situationen und neuere Entwicklungen während eines entscheidenden Zeitraums in ausgewählten Texten darzustellen. Im Anhang legt H. Vogt erschütternde Beispiele nordirischer Volksdichtung aus den Jahren 1966 bis 1974 vor.
- Hermann Kunst/Heinrich Tenhumberg (Hg.)** Entwicklung und Frieden. Dokumente, Berichte, Meinungen 4
X + 168 S. Kt. 7,80 DM
- Soziale Gerechtigkeit und internationale Wirtschaftsordnung** Mehrere sachkundige Autoren befassen sich hier eingehend mit dem Kernproblem von UNCTAD IV, nämlich der Forderung der Mehrheit der Entwicklungsländer nach einer neuen internationalen Wirtschaftsordnung.
Entwicklungspolitische Informationen
- Hans Zwiefelhofer** Die vierte UN-Konferenz für Handel und Entwicklung (UNCTAD IV) in Nairobi 1976 — Bericht und Dokumente
Handel und Hilfe Entwicklung und Frieden. Dokumente, Berichte, Meinungen 6. 180 S. Kt. 18,50 DM
Der Bericht beschreibt den Stellenwert der Konferenz von Nairobi im Kontext des Nord-Süd-Dialogs, die veränderte Situation seit UNCTAD III, die Positionen der auf der Konferenz vertretenen Teilnehmerstaaten und „Blöcke“ sowie die Verhandlungen über die zentralen Fragen der Rohstoffpolitik.

in Gemeinschaft mit dem Chr. Kaiser Verlag, München

Matthias-Grünwald-Verlag - Mainz

Neue Lektüren von literarischem Rang

Von Agatha Christie bis Alberto Moravia, vom klassischen „Whodunit“ über Humoresken bis zu literarisch anerkannten zeitgenössischen Erzählungen reicht das Programm der Langenscheidt-Lektüren.

In Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch und Russisch werden Texte aus dem modernen ausländischen Schrifttum angeboten, die bewußt so ausgewählt sind, daß sich mit ihrer Hilfe auf unterhaltsame Weise vorhandene Sprachkenntnisse erweitern und vergessene wieder auffrischen lassen. Die begleitende Vokabelleiste mit schwierigen Wörtern und ihrer Übersetzung hat sich dabei sehr bewährt, weil man die spannende Handlung nicht durch Wörtersuchen im Anhang oder Lexikon unterbrechen muß.

Jeder Band etwa 120 Seiten, Format 11 x 18 cm, kartoniert, kostet DM 3,80.
Einige Titel stellen wir Ihnen hier vor:

Englisch

Murder! Murder! Murder (44 670)
13 Whodunits (44 130). Laugh and Be Merry (44 150)
Humorous Stories (44 600). The Birds (44 610)
A Steinbeck Reader (44 660)

Französisch

Textes Français Modernes (44 570)
Thanatos Palace Hotel (44 620)

Spanisch

Cuentos Españoles (44 360). Lecturas Amenas (44 580)
Rodando por España (44 650)

Interessieren Sie sich auch für italienische oder russische Lektüren?

Wenden Sie sich an die Schulabteilung des Verlages, Postfach 40 11 20, 8000 München 40. Fachlehrer können von uns bis zu 3 Lektüren kostenlos anfordern.

Langenscheidt Verlag

BERLIN · MÜNCHEN · WIEN · ZÜRICH

Neu für den Sprachunterricht

Ingrid Wecker

Lektüren zu dem Lehrbuch „Deutsch 2000 – Band 3“ Heft 1

64 Seiten, mit Fotos und Zeichnungen, geheftet DM 4,50, Hueber-Nr. 23.1182

18 Texte für Fortgeschrittene mit einsprachigen Anmerkungen: Vorstufen zum Computer — Wie das Auto die Welt veränderte — Atomkraft, Himmel oder Hölle auf Erden? — Brecht: Freundschaftsdienste — Handke: Veränderungen im Lauf des Tages — Kunert: Über einige Davongekommene ...

Alois Mayer / Roslyn Eslava Cattliff

Read and Think before Answering II

8 Advanced Comprehension Pieces

Schülerarbeitsheft: 72 Seiten, kart. DM 7,—, Hueber-Nr. 2200

Lehrerheft mit Lösungen: 44 Seiten, geheftet DM 5,50, Hueber-Nr. 2.2200

Das Schülerarbeitsheft enthält 8 Texte, welche aktuelle Probleme des heutigen England darstellen, anschließend landeskundliche Anmerkungen und den Comprehension-Teil: Vocabulary — Structures — Sentence Building — Questions on the text. Zielgruppen sind Klassen der gymnasialen Oberstufe, Studenten an Sprachenschulen und Universitäten.

Wolfgang Halm

Spanisch für Sie — Grammatik

216 Seiten, kart. DM 15,—, Hueber-Nr. 4035

Die Grammatik faßt alle Strukturen zusammen, die in drei Bänden des Erwachsenen-Lehrwerkes „Spanisch für Sie“ behandelt werden. Jedes grammatische Problem wird mit Beispielen (meist aus den Lehrbüchern) belegt und auf deutsch in einer klaren Definition erläutert.

Sprachen der welt
hueber

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

24. Jahrgang Heft 2 – 1977

Der deutsche Lehrer im Ausland

Der deutsche Lehrer im Ausland

24. Jahrgang Heft 2—1977

Inhalt

E. Onnen	Informationen über und für das Aus-
Die Iranisch-Deutsche Schule, eine	landsschulwesen 77
neue Auslandsschule 49	
H. Werner	Mitteilungen und Informationen des
Der Kulturbegriff deutscher und	Sekretariats der KMK 84
schweizerischer Enquêteure für aus-	
wärtige Kulturpolitik 56	Persönliche Nachrichten 85
K. H. Bieler	
Deutsch als Fremdsprache: Textar-	Aus aller Welt 85
beit in der Sekundarstufe 60	
G.-H. Schauer	Buchbesprechungen 87
Spanisch-deutscher Schüleraus-	
tausch, ein hoffnungsvoller Versuch 74	Zeitschriftenschau 92

Begründet von Dr. L. Hettich und R. Schröter

Herausgeber und Schriftleiter:

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

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

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

Unverlangt eingesandte Besprechungsexem-
plare können nicht zurückgesandt werden.

Erscheinungsweise:

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

Bezugsbedingungen:

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

Verlag und Anzeigenverwaltung:

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

© Max Hueber Verlag München (Sprachen-
Hueber Verlagsgesellschaft mbH München)
Satz und Druck: Akademische Buchdruckerei
Stefan Schwarz, München
Printed in Germany

Die Iranisch-Deutsche Schule, eine neue Auslandsschule

Engelbart Onnen,

Schulberater Mittelost an der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Teheran

Seit dem Herbst 1975 gibt es in Teheran eine neue „deutsche“ Schule. Sie nannte sich zuerst nach der Schule, in der sie vormittags untergebracht war, „Molavi-Schule“. Molavi war ein iranischer Dichter. Dann nahm sie den programmatischen Namen „Iranisch-Deutsche Schule“ an, der sie deutlich von der seit langem bestehenden „Deutschen Schule Teheran“ unterscheidet.

Man hatte bei Gründung der Schule mit 70 bis höchstens 100 Schülern gerechnet; tatsächlich waren es dann über 300. Man rechnete für Herbst 1976 mit einem Zugang von ca. 75 Schülern; tatsächlich waren es dann 140. Hierbei muß man aber die scharfen restriktiven Kriterien für die Aufnahme beachten: *Vorausgesetzt wird, daß das Kind deutschsprachig ist.* Wie ist dieser „Erfolg“ zu erklären?

Die Situation der Rückkehrerkinder

Auf der letzten Elternbeiratssitzung sagte ein Vater: „Als ich im Sommer 1975 mit meiner Familie aus der Bundesrepublik nach Iran zurückkam, fand ich für meinen 8jährigen Jungen und meine 6jährige Tochter keinen Platz auf der DST (Deutsche Schule Teheran), denn diese war überfüllt. Ich wollte schon, koste es, was es wolle, zurückgehen, denn meine Kinder, die eine deutsche Mutter haben, sprechen nur Deutsch. Da hörte ich von den Plänen für eine zweite Deutsche Schule, und ich habe meine Kinder sofort angemeldet; nun gehen sie dort zur Schule und fühlen sich wohl. Es ist noch lange nicht alles gut, aber wir danken der Bundesregierung und unserem Erziehungsministerium, daß sie diese Schule gegründet haben.“

Diese Meinung kann man sehr häufig unter den Eltern hören, und sie ist verständlich, wenn man weiß, wie viele zurückgekehrte Eltern, die für ihre Kinder in der DST keinen Platz fanden, vorher verzweifelt nach einer anderen geeigneten Möglichkeit gesucht haben und wie viele enttäuscht waren über das geringe Verständnis, das die deutschen Stellen, insbesondere die DST ihnen entgegenzubringen schienen. Sie wandten sich an die Presse und an die Botschaft, sie mobilisierten einflußreiche Freunde, und manchen gelang es sogar, die Intervention des Hofes zu erreichen.

Warum keine Erweiterung der DST?

Wie unglücklich sich in dieser Situation auch der Schulleiter und der Vorstand der DST fühlten, wird jedem verständlich sein. Weniger verständlich ist vielleicht – und darauf deuten manche Vorwürfe auch in dieser Zeitschrift hin –, wieso die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen der DST nicht gestattete, eine zusätzliche Anfangsklasse einzurichten. Dem standen aber gewichtige Gründe und Hindernisse entgegen:

Zunächst und vor allem objektive pädagogische Gründe. Alle Überlegungen müssen hier m. E. vom Kinde ausgehen und nicht vom Prestigedenken der Väter oder der psycho-

logischen Situation der Mutter. Und da sieht es doch so aus: Ein Kind, das einerseits viele Jahre, meistens sogar seine ganze Kindheit in einem deutschsprachigen Land verbracht hat, andererseits aber nun in seiner neuen Heimat, i. a. seinem „Vaterland“, Wurzeln schlagen und Freunde finden soll, braucht vor allem dreierlei:

1. es muß die Sprache seines neuen Vaterlandes so schnell und so intensiv wie möglich lernen;
2. es muß in dieses kulturelle Feld hineinwachsen;
3. es sollte aber die bisherige Muttersprache, also das Deutsche, weiterhin pflegen können und an den von ihr getragenen seelischen und geistigen Werten weiter teilhaben können.

Die weitere Pflege der erstgelernten Sprache, der Muttersprache, hat für das Kind ja auch die Bedeutung, daß es keinen Schock erleidet und daß es durch parallelen Sachunterricht in dieser Sprache behutsam in Lernprozesse der neuen Sprache hinübergeleitet wird.

Die Pflege der deutschen Sprache kann die DST sicherlich gut erfüllen, denn 90 % ihres Unterrichts werden auf deutsch gegeben, aber für die ersten beiden Aufgaben reichen nun einmal 6 Stunden Persisch in der Woche nicht entfernt aus. Es ist sicher kein Zufall, daß iranische Schüler der DST sich erst in allerletzter Zeit der – an und für sich ziemlich leichten – Aufnahmeprüfung der iranischen Orientierungsstufe unterzogen haben; mit „ausbaufähigen“ Erfolgen. Es hat bisher auch kein einziger Schüler der DST an einer Aufnahmeprüfung für die iranischen Hochschulen teilgenommen, und dies sicherlich nicht nur deshalb, weil „man“ nach aller Möglichkeit in den USA oder in Europa studiert.

Dieser pädagogische Gegengrund hat freilich in der Vergangenheit weder für die Eltern noch für die Schule eine größere Rolle gespielt. Die Eltern waren froh, wenn sie überhaupt eine deutschsprachige Schule fanden, für die Kinder war das deutsche „Ambiente“ der DST zunächst einmal eine vertraute Insel in der sie umgebenden Fremde, und eine pädagogisch orientierte Reflexion über eine Schule für Rückkehrerkinder gab es einfach nicht. Man sagte sich wohl: Sie sollen froh sein, daß es eine so gute Deutsche Schule in Teheran gibt, die sie besuchen dürfen, und das übrige wird sich im Laufe der Jahre finden.

Zweitens sprachen gegen eine Erweiterung der DST ökonomische Erwägungen. Wenn man durch Erweiterung der DST allen Elternwünschen hätte nachkommen wollen, so hätte man hierfür enorme zusätzliche und in Teheran immer kostspieligere Raumkapazitäten schaffen müssen, und man hätte sich außerdem entschließen müssen, den an und für sich schon sehr hohen Förderbetrag für die DST (ca. 5 Mio. DM = ca. 3 % des gesamten Schulfonds) ad infinitum zu erhöhen. Es wird bei derartigen Überlegungen von Laien leider sehr häufig übersehen, daß jährlich für alle Auslandsschulen nur ein bestimmter Betrag – ca. 165 Mio DM im Jahre 1975 – zur Verfügung steht, so daß jede Erhöhung der Schulbeihilfe für die Schule hier zu Benachteiligungen anderer Schulen führen muß.

Bei dem hohen Pro-Schüler-Zuschuß von ca. DM 3 500,- pro Jahr hätten nur 100 Schüler schon Mehrkosten von DM 350 000,- verursacht. Die hohen Pro-Schüler-Kosten hängen in Teheran – aber nicht nur hier – damit zusammen, daß der Schulhaushalt sämtliche Sach- und Personalkosten bewältigen muß und daß die Personalkosten dann besonders hoch werden, wenn – wie an der DST – der Unterricht für alle Schüler zu ca. 90 % auf deutsch

gegeben wird. Die letztere Feststellung macht deutlich, wie unsinnig es ist – bzw. war –, pädagogisch falsch zu handeln und dann auch noch weit höhere Kosten in Kauf zu nehmen.

Drittens ist dabei noch nicht einmal die den Kenner sicherlich keineswegs überraschende Tatsache berücksichtigt, daß die weniger begabten Kinder ab Kl. 5 oder 6 den sogenannten Hauptschul/Realschulzug besuchen. Während dieser Zug für die deutschen Kinder – trotz aller Mängel – immerhin als eine ihnen gemäße schulische Einrichtung bezeichnet werden kann, ist er für die iranischen Kinder eine Sackgasse. Er erteilt in Iran keinerlei Berechtigungen, und diese Frustrationssituation macht die iranischen Kinder im Verein mit den nur 10 % Unterricht auf persisch erst recht unfähig, einen vernünftigen Bildungs- und Berufsweg einzuschlagen. Daß in der Realität mit Hilfe von einflußreichen und hilfreichen Verwandten in Iran oder in Deutschland dann in einzelnen Fällen eine aussichtslose Situation repariert werden konnte, ändert nichts an der allgemeinen Absurdität der Situation, insbesondere unter den für die ZfA zwingenden bildungsökonomischen und vom Auswärtigen Amt mit Recht geforderten kulturpolitischen Erwägungen, für die nun einmal die Relation von Abiturientenzahl zur Gesamtzahl der Schüler einer der wichtigsten Indikatoren ist.

Solche Überlegungen haben Eltern freilich noch nie beeindruckt, und das ist sogar legitim, insbesondere in der Situation der Rückkehrer nach Teheran. Sie suchten und suchen zunächst einmal nach einer Schule, auf der ihre Kinder in vernünftiger oder wenigstens zumutbarer Weise ihre in der Bundesrepublik oder in der Schweiz oder in Österreich begonnene Schulbildung fortsetzen und die deutsche Sprache weiter behalten und ausbilden konnten. Das „Später“ hatte für sie sekundären Rang.

Das Exempel der Son nabendschulen

Die ZfA jedoch konnte aus solchen Überlegungen nicht entlassen werden; diese gehören nun einmal zu ihrem Metier. Für Antworten gab es aber in ihrem Arbeitsbereich bisher keine hilfreichen Exempel. In gewisser Weise konnte man sich an den von deutschen Auswanderern gegründeten sogenannten „Son nabendschulen“ orientieren, die die Aufgabe hatten, den Kindern der Auswanderer durch Deutschunterricht neben dem Programm der öffentlichen einheimischen Schulen die deutsche Sprache zu erhalten. Hunderte solcher „Schulen“ in aller Welt werden von der ZfA mit meist geringen Beträgen gefördert, am intensivsten die Son nabendschulen in Kanada durch die Weiterbildung ihrer Lehrkräfte in der Bundesrepublik.

Aber ein solcher Zusatzunterricht hätte den Erwartungen der iranischen Rückkehrer, die ja zu 90 % in der Bundesrepublik ausgebildete Akademiker sind, nicht entsprochen.

Die iranische Lösung

Und so wurde denn der Gedanke geboren, den iranischen Erziehungsbehörden eine Kooperation vorzuschlagen, und zwar nach folgender Formel: Übernahme der sächlichen Kosten (Schulgebäude usw.) und der Kosten für den Unterricht in der persischen Landessprache (= ca. $\frac{2}{3}$ der Unterrichtsstunden) durch die iranischen Behörden, Übernahme der Kosten für den auf deutsch zu erteilenden Unterricht (= ca. $\frac{1}{3}$ der Unterrichtsstunden) durch die Eltern und die ZfA. Nach meiner Kenntnis der Entwicklung darf die ZfA die „Vaterschaft“ für dieses pädagogische Kind für sich in Anspruch nehmen, aber mir ist auch bekannt, daß im Kollegium der DST, insbesondere von dem damaligen Schulleiter

OStD Dr. Kopp und dem Grundschulleiter, Herrn Ulich, sowie in der Botschaft Teheran zu gleicher Zeit sehr ähnliche Überlegungen unter dem Arbeitstitel „Parallelschule“ angestellt wurden. Vernünftiges liegt manchmal in der Luft. Die Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes stimmte – trotz der sich damals (1974/75) schon anbahnenden finanziellen Schulfonds-Misere – sofort zu, denn 1. mußten die bisherigen jährlichen Wiederholungen der Proteste enträuschter Eltern höchst unerwünscht sein, 2. wurde das wirtschaftliche und politische Gewicht Irans immer stärker, 3. stimmte der Vorschlag ohnehin mit den Intentionen des Auswärtigen Amtes und der Enquête-Kommission überein, 4. waren die erforderlichen Investitionen unter den besonderen günstigen Bedingungen Teherans (viele deutsche Ortskräfte!) im allgemeinen und des geplanten „Modells“ im besonderen nicht hoch, 5. konnte man auch das unmittelbare Interesse Irans voraussetzen, für die Rückgewinnung von Akademikern aus Mitteleuropa günstige Schulbedingungen zu schaffen.

Aber gerade das letzte, fast evident erscheinende Argument zog hier in Teheran zunächst nicht. Vielleicht muß man auch sagen, es war nicht für alle evident. Sicherlich für diejenigen Behörden, denen es obliegt, die für die Entwicklung Irans so dringend benötigten Fachkräfte, insbesondere Techniker und Mediziner, aus Europa zurückzuholen. Friedrich der Große wollte zugunsten seiner „Peuplierungspolitik“ nach dem 7jährigen Kriege ja sogar Moscheen bauen, falls Moslems nach Preußen zu kommen gedächten. So läge es unter ähnlichen Auspizien hier nahe, zum mindesten Schulen zu bauen. Aber man darf nicht übersehen, daß Iran auf seinem Wege zum Industriestaat einen enormen Nachholbedarf auf allen Gebieten hat, dessen Finanzbedarf durchaus die Öleinkünfte übersteigt; ferner, daß auch hier der Kampf der Ressorts um die Präferenzen zum Alltag der Innenpolitik gehört; ferner, daß gerade auf dem Gebiet der Erziehung noch ungeheure Anstrengungen zu machen sind, um z. B. nur mit dem Analphabetenproblem fertigzuwerden, und schließlich, daß es auch Kräfte gibt, die eine radikale Integration aller Rückkehrerkinder betreiben möchten und für die die nationale Identität weit wichtiger ist als etwa eine behutsame Integration unter gleichzeitiger Erhaltung und Förderung einer für Iran in Zukunft wertvollen Gruppe junger Iraner, die vorzüglich Deutsch sprechen.

Glücksfälle

Unter diesen Voraussetzungen war es ein Glücksfall, daß die Eltern, die Botschaft und die Zentralstelle, für die ich in dieser Angelegenheit eigens im Mai 1975 nach Teheran gekommen war, im iranischen Erziehungsministerium sich der verständnisvollen und weit-sichtigen Förderung der Generaldirektorin für ausländische Schulen, Frau M. Daftari, erfreuen durften.

Es war sicherlich auch ein Glücksfall – aber für unsere Auslandslehrer alten Schlages kein Ausnahmefall! –, daß der bisherige Grundschulleiter der DST, Herr Ulich (Berlin, Addis Abeba, Teheran), der ja die verzweifelten Eltern jahrelang vor seinen Klassentüren gehabt hatte, ohne ihnen helfen zu können, sich für die neue Aufgabe soweit engagierte, daß er die geordnete pädagogische Landschaft der DST verließ und die Herausforderung der neu zu gründenden Schule – ohne Gebäude, ohne Lehrer, ohne Lehrplan, ohne Bücher – annahm.

Er konnte sich freilich auf eines verlassen, nämlich auf den unermüdlichen Eifer der interessierten Eltern und ihren ebenso unermüdlichen Willen, alle alten Freundschaften und Verbindungen zu nutzen, um zum Ziele zu kommen.

Die Berufsskala der Eltern ist interessant und für uns sehr schmeichelhaft. Es sind zum weitaus überwiegenden Teile Akademiker, und die Skala reicht vom im Augenblick noch stellungslosen Ingenieur bis zum Staatssekretär.

Die gemeinsamen Anstrengungen aller Eltern, das Wohlwollen der Generaldirektorin, Frau Daftari, die intensive Hilfe der Botschaft, die „penetrante“ (lat. penetrare = durchdringen!) Zielgerichtetheit des künftigen Schulleiters und die schnelle Unterstützung durch Auswärtiges Amt und ZfA waren allen pessimistischen Zweiflern zum Trotz erfolgreich. Anmeldelisten wurden ausgelegt, ein 10 Klassen fassendes Schulgebäude im Norden der Stadt durch das iranische Erziehungsministerium für die Vormittage freigemacht, sämtliche Klassenräume neu gestrichen, neue Schulmöbel, Ofen usw. beschafft, ein neues modernes Toilettengebäude gebaut, Lehrmittel im Schnellverfahren (ZfA, VI,5!) beschafft und – last not least – deutsche Ortskräfte gefunden.

Deutsche Lehrerinnen in Teheran

Not least, wahrhaftig, denn sie sind der dritte Glücksfall, freilich nicht im Sinne von Zufall, denn man kann die Regel aufstellen: Unter 100 ins Ausland heiratenden deutschen Frauen sind immer einige Lehrerinnen. Ob das mit der Weltoffenheit oder/und Vorurteilslosigkeit unserer neuen Lehrerinnengeneration zusammenhängt oder womit immer, man kann mit ihnen rechnen, und das ist eben der „berechenbare Glücksfall“. Sie sind i. a. gut ausgebildet, haben Berufs- und – was wohl ebenso wichtig ist – vielfältige Lebenserfahrung, sie kennen Land und Leute mit Vorzügen und Schwächen, sprechen Persisch, sie haben i. a. selber Kinder, sie bleiben im Lande, *und* sie sind gern wieder im Beruf tätig, obwohl der finanzielle Gesichtspunkt für manche von ihnen unwichtig ist; freilich, für die meisten auch sehr wichtig.

Fazit: Neben dem ehemaligen Grundschulleiter der DST und jetzigen „Leiter des deutschen Kollegiums“ und einem im Schnellverfahren von der ZfA vermittelten G/H-Lehrer, Herrn Kurz (Saarland, früher Genua), unterrichteten im Schuljahr 1975/76 vom 1. Schultage an 5 voll ausgebildete Ortskräfte. Im Laufe des Jahres wurden sie zwecks Verwaltungssparnis vertragsmäßig an die DST angebunden, und sie werden nach denselben Kriterien wie die Ortskräfte der DST bezahlt. Die Gehälter entsprechen ungefähr den vergleichbaren deutschen ohne Ortszuschlag.

Außer ihnen unterrichteten 8 persische Lehrerinnen unter der Leitung des für die gesamte Schule zuständigen iranischen Direktors die Fächer auf persisch.

Man kann sich vorstellen, welches Maß an Improvisationsgabe, pädagogischer Intuition, zielbestimmter Hartnäckigkeit und fast übermenschlicher Geduld bei allen Hauptbeteiligten, insbesondere dem Leiter des deutschen Kollegiums, erforderlich waren, um mit den Anlaufschwierigkeiten, den zahlreichen Tücken der Objekte, der – offenbar weltweiten – Unzuverlässigkeit der Handwerker und der leider recht hartnäckigen Verständnislosigkeit der iranischen Lehrkräfte für „Prinzipien deutscher Pädagogik“ fertigzuwerden.

Echte Aufgaben der Eltern

Trotz allem Können und guten Willen wären hier immer wieder mittlere Katastrophen eingetreten, wenn sich nicht immer wieder die Eltern spontan zur Verfügung gestellt

hätten. Manche von ihnen halfen den ganzen Vormittag; eine Mutter wurde auf diese Weise unversehens Schulsekretärin; Mitglieder des Elternbeirates sprachen immer wieder in den Ministerien vor.

Bald formierte sich ein Elternbeirat, und er wurde nun zum wichtigsten Organ der Schule neben der Schulleitung, aber nicht aufgrund eines Schulgesetzes, sondern aus den Notwendigkeiten des Schulalltags. Er erhielt auf diese Weise sogar per Ausnahmeerlaß des iranischen Erziehungsministeriums das Recht, Beiträge der Eltern für besondere Schulleistungen (Unterricht auf deutsch) einzuziehen und zu verwalten. Er bildete Ausschüsse für Pädagogik, Behördenkontakte, Lehrmittelbeschaffung, Sport und Schulbusdienst, und in den mindestens monatlichen Sitzungen wurden alle Probleme der Schule mit Eifer und Sachverstand besprochen und meistens gelöst.

Sehr schnell war man sich einig über das Schulziel, und das spricht wohl für „die Vernunft der Dinge“, der sich alle Handelnden irgendwie unterworfen hatten.

Das Schulziel

Das Schulziel ist:

- a) Der iranisch orientierte Schulabschluß nach 12 Schuljahren, der gleichzeitig das Recht erteilt, an den Hochschul-Aufnahmeprüfungen teilzunehmen.
- b) Das Sprachdiplom II der KMK, das diejenigen deutschen Sprachkenntnisse nachweist, die in der Bundesrepublik zum Beginn eines Studiums berechtigen.

Mit diesem Schulabschluß haben die Schüler der IDS erstens im Iran festen Boden unter den Füßen und zweitens können sie nach einem Jahr fachbezogenem Studium im Ausländer-Kolleg an einer deutschen Hochschule, insgesamt also nach 13 Schuljahren – wie die Schüler der DST –, in der Bundesrepublik mit dem Studium beginnen.

Noch ist die Schule natürlich nicht so weit. Sie umfaßt z. Zt. (November 76) ca. 450 Schüler der Klassen 1–6. Die Schule ist zwar mit Recht stolz darauf, daß die Schüler der Kl. 5 nach nur einjähriger Anlaufzeit die Aufnahmeprüfung in die Sekundarstufe I geschafft haben, aber bis zur Klasse 12 sind sicherlich noch viele Schwierigkeiten zu überwinden:

1. ein größeres Schulgebäude mit Fachräumen für die Oberstufe muß gefunden werden;
2. das Auseinanderklaffen von deutschen und iranischen Vorstellungen über Unterrichtsmethodik und „Schule überhaupt“ muß überwunden werden;
3. der iranische Fachunterricht muß das Stadium des reproduzierenden Lernens überwinden;
4. die Förderkurse für neu hinzukommende Schüler aus Mitteleuropa müssen noch verbessert und noch mehr auf den Fachunterricht ausgedehnt werden;
5. begabungsadäquate, differenzierte Schulziele müssen eingebaut werden, insbesondere berufsbezogene Schulbildung (Handelsschule, Labortechnikerausbildung), und zwar in Zusammenarbeit mit der DST.

Die Koinzidenz der Interessen

Das sind Aufgaben, deren Lösung Einfallsreichtum, Geduld, Können und Geld erfordert. Das alles ist erfreulicherweise vorhanden. Wichtiger noch erscheint mir für unseren

Modellfall die Koinzidenz der Interessenlage der wichtigsten Partner, nämlich Irans, der Eltern und ihrer Kinder sowie der Bundesrepublik. Eine solche Koinzidenz ist keineswegs das Normale an unseren Auslandsschulen, hier existiert sie, und deshalb habe ich nach dem so erfolgreichen Anfang volles Vertrauen in die Zukunft. Ein Indiz für die Berechtigung dieses Vertrauens ist wohl die Tatsache, daß zu Beginn des 2. Schuljahres in einem anderen Stadtteil mit starker Förderung des iranischen Erziehungsministeriums und wiederum spontaner Mithilfe der Eltern eine Zweigschule der IDS für die Kl. 1–5 gegründet wurde, die inzwischen – nach 6 Wochen! – voll „funktioniert“. Ich gründe mein Vertrauen auch auf eine sehr nüchterne Tatsache: Die Iranisch-Deutsche Schule erfordert von uns nur ein Sechstel der Aufwendungen, die pro Schüler an der DST für uns entstehen. Diese Relation wird sich durch die hinzukommenden höheren Klassen etwas verschlechtern, aber nicht wesentlich verändern. Darüber hinaus wird die IDS sogar dazu beitragen, die finanzielle Situation der DST zu entlasten, einfach dadurch, daß iranisch-deutsche Eltern in Zukunft ihre Kinder in größerer Zahl auf die IDS schicken werden. Voraussetzung dafür ist natürlich, daß sie eine gute Schule ist, und dafür sollten wir uns mit verantwortlich fühlen.

Wir sollten bei alledem nicht übersehen, daß die Gründung der IDS nicht so erfolgreich verlaufen wäre, wenn die Eltern nicht das Vertrauen gehabt hätten, daß die deutsche Seite sie nicht „hängen“ lassen würde, mit anderen Worten, daß wir unser pädagogisches Know-how, unser Organisationsvermögen, unsere vorzüglichen Lehrmittel und vor allem auch Lehrer aus der Bundesrepublik zur Verfügung stellen würden; dieses Vertrauen gilt letzten Endes *der* deutschen Auslandsschule, deren kulturpolitische Möglichkeiten in letzter Zeit ja leider auch von Berufenen etwas angestrengt übersehen wurden. Wir wären sehr schlecht beraten, wenn wir dieses Vertrauen nicht rechtfertigten.

DST und IDS

Sollte sich aus meinen Ausführungen der Eindruck ergeben haben, daß zwischen der alten DST und der neuen IDS gewisse Konkurrenzgefühle aufgekommen wären, so ist das nicht völlig falsch, aber doch nur soweit, wie sich eben in jeder Schule eine Art „Lokalpatriotismus“ entwickelt. Davon abgesehen aber durfte sich die junge IDS in *jeder* Hinsicht der Hilfe der DST erfreuen. Die DST half mit Lehrmitteln, mit Schulmöbeln und mit ihrem Verwaltungsapparat aus, und sie tat dies gerne, denn Schulleiter und Vorstand konnten erfreut feststellen, daß die Existenz der neuen Schule sie fast schlagartig von dem schweren Druck befreit hatte, der ja in den letzten Jahren jedesmal den Schuljahresanfang belastet hatte.

Über die Hilfe von Fall zu Fall wurden eine Verwaltungshilfe (s. o. Ortskräfte) verabredet und Übergangsregelungen vereinbart. Die Schulen kooperieren, und das ist für deutsche Einrichtungen im Ausland ja leider beinahe die Ausnahme, so selbstverständlich es sein sollte.

Die beiden Schulen werden auch in Zukunft ihre besonderen Akzente haben:

Die DST ist einerseits zuständig für die schulische Betreuung der Kinder deutscher Staatsbürger. Das ist ihre Servicefunktion als pädagogische Infrastruktur für die Tätigkeit von Deutschen im Ausland. Andererseits erfüllt sie im Aufbau der Neuen Sekundarstufe (z. Zt. Kl. 5–9) einen erfreulich klar erkennbaren und erfolgreichen kulturpolitischen Auftrag. Daneben nimmt sie in begrenzter Zahl auch weiterhin noch Kinder der alten Freunde der DST auf, insbesondere Kinder aus iranisch-deutschen Ehen, und zwar auf-

grund eines Tests nach dem Kindergarten, und sie behält sie nach der Klasse 5 unter der Voraussetzung, daß sie sich als eindeutig „gymnasial-begabt“ erwiesen haben.

Die IDS sieht sich als zuständig für die Aufnahme von Rückkehrerkindern, mögen sie nun iranisch-deutschen oder rein iranischen Ehen entstammen. Daß auch sie aus unserer Sicht eine hohe kulturpolitische Bedeutung hat, liegt wohl auf der Hand. Und diese Bedeutung reicht weit über die Pflege der deutschen Sprache und das Wirken deutscher Pädagogik hinaus.

Modellcharakter der IDS

Schulen dieser Art sind Instrumente der *Nachbetreuung von Akademikern*, wie sie wirkungsvoller überhaupt nicht gedacht werden können. Das ist bisher kaum gesehen worden, und dies wird nach deutscher Tradition auch wohl in Zukunft mit Fleiß übersehen werden, jedenfalls von denen, die dieses Feld bisher so wenig beackert haben.

Ich gebrauche mit voller Absicht den Plural „Schulen“, denn ich bin der Ansicht, daß solche Schulen überall dort von uns gefördert werden sollten, wo ähnliche Bedingungen vorliegen, also z. B. in der Türkei, in Griechenland und in Ägypten. Ich bin nicht der Ansicht, daß wir im Ausland – also z. B. in der Türkei – den Ländern das Problem der Wiedereingliederung der Gastarbeiterkinder abzunehmen hätten.

Dennoch meine ich, daß eine *aktive Kulturpolitik*, die diesen Namen verdient, sich von der pädagogischen Idee her, von der Organisationsform und von dem System der Kostenteilung an dem Modell der IDS auch in anderen Ländern mit ähnlicher Interessenlage orientieren könnte. Sie könnte einerseits für die Länder einen Beitrag zur Re-Integration der Rückkehrerkinder leisten und andererseits in unserem ureigensten Interesse dazu beitragen, daß die geistige Verbindung der Rückkehrer zur Bundesrepublik, auch wenn sie durch vieles belastet ist, nicht abreißt.

Der Kulturbegriff deutscher und schweizerischer Enquêteure für auswärtige Kulturpolitik

Harry Werner, Bonn

Der Deutsche Bundestag hat auf seiner 39. Sitzung am 18. März 1970 die Errichtung einer Enquête-Kommission Auswärtige Kulturpolitik beschlossen, der Chef des Eidgenössischen Departements des Innern hatte mit Ermächtigung des Bundesrates am 20. November 1969 die Eidgenössische Expertenkommission für Fragen der Schweizerischen Kulturpolitik bestellt. Der deutsche Kommissionsbericht wurde als Bundestagsdrucksache (7/4121) am 7. Oktober 1975 in Bonn veröffentlicht, wenig später als der Schweizer Bericht, der unter dem Titel „Beiträge für eine Kulturpolitik in der Schweiz“ August 1975 in Bern erschienen war. Trotz aller zu beachtender Verschiedenheiten in den historischen, intellektuellen, gesellschaftlichen und materiellen, innen- und außenpolitischen Voraussetzungen der

Bundesrepublik Deutschland und der Schweiz für Planung, Lenkung und Förderung kultureller Bestrebungen durch die öffentliche Hand sowie in der Auftragsstellung, der Arbeitsweise der Kommissionen und der Zusammensetzung ihrer Mitglieder und Mitarbeiter legen es sowohl die Zeitgenossenschaft ihrer Feststellungen als auch die Nachbarschaft der geistigen Ausgangs- und Bezugspunkte ihrer kontemporären Betrachtungen nahe, Vergleiche im Grundsätzlichen anzustellen. Da beide Gremien davon ausgehen müssen, der Öffentlichkeit mitzuteilen, wie sie Kultur begreifen, sind sie hier leicht beim Wort zu nehmen.

Gemeinsam ist ihnen, daß sie einen erweiterten Kulturbegriff verwenden. Die Deutschen verzichten auf eine Definition, selbst vorläufigen Charakters, die das Verständnis der Grundbedeutung erleichtern könnte. Die Schweizer dagegen beziehen sich auf Definitionen von der politischen Ebene, die die UNESCO und der Europarat gegeben haben; diese lauten: „Die Kultur umfaßt die Strukturen, Ausdrucksformen und Bedingungen des Lebens einer Gesellschaft und die verschiedenen Arten, mit denen sich das Individuum in dieser Gesellschaft zum Ausdruck bringt und erfüllt“. Und: „Kultur ist alles, was dem Individuum erlaubt, sich gegenüber der Welt, der Gesellschaft und auch gegenüber dem heimatlichen Erbgut zurechtzufinden, alles was dazu führt, daß der Mensch seine Lage besser begreift, um sie unter Umständen verändern zu können.“ Mit diesem Umriß werden die kulturelle Verantwortlichkeit des Einzelnen, des Staatsbürgers, genauso erfaßt wie die erweiterte Aufgabenstellung gegenwärtiger Kulturpolitik.

Daß die Ausweitung des Kulturbegriffs eine notwendige Reaktion auf dessen unzulässige Verengung darstellt, läßt der deutsche Bericht nur ahnen, während der schweizerische knapp die Erklärung liefert: Bis in das 20. Jahrhundert hinein verwirklicht das Ideal der humanistischen Bildung „der kultivierte Mensch, welcher gelernt hatte, im kulturellen Erbe der Vergangenheit die bedeutenden Schöpfungen des menschlichen Geistes zu erkennen und zu schätzen“. Wenngleich die Einsicht fortbesteht, daß jede Kultur in ihrer jeweiligen geschichtlichen Ausprägung auch ihren humanen Beitrag zum Erbe der Menschheit liefert, so bleiben unter Anwendung eines engen Kulturbegriffs Wissen, Erkenntnis und Nachvollzug weitgehend das Privileg einer Minderheit. Solche soziale Bevorzugung, die zugleich soziale Begrenzung bedeutet, ist unvereinbar mit den Grundsätzen der Demokratie. Was den Deutschen als „kulturelles Engagement der Bundesrepublik“, „im Kulturellen eine das Politische immer intensiver beanspruchende Interdependenz“ erscheint, ist den Schweizern schlicht „Sache der demokratischen Staaten“, die nunmehr für ihre Kulturpolitik vor der Alternative stehen, eine Politik der Demokratisierung der Kultur zu betreiben, d. h. den Zugang zum Kulturgut im herkömmlichen Sinne zu erweitern, oder den „kulturellen Wert vielfacher Ausdrucksformen des schöpferischen Lebens auf allen Gebieten, auf denen sie sichtbar werden, seien sie ästhetischer, intellektueller, geistiger, physischer oder technischer Natur“, anzuerkennen. Die Entscheidung für den umfassenden Kulturbegriff wird in der Schweiz ausdrücklich als „Wille zur Ausweitung der Demokratie“ verstanden, sie führt damit zu einer beträchtlichen Vergrößerung öffentlicher Verantwortlichkeiten. Angesichts des wachsenden Bedürfnisses der Bevölkerung zur Teilhabe am kulturellen Leben sieht sich diese Auffassung auch in der sozialen Wirklichkeit bestätigt, so daß sie der „neueren“ Demokratie als Aufgabe stellt, „nachdem sie sich vorerst mit politischen und sozialen Problemen auseinanderzusetzen hatte, sich nun auch der Verwirklichung der Kultur zugunsten der Allgemeinheit“ anzunehmen.

Abrißhaft stellt der Schweizer Bericht außerdem den sozialgeschichtlichen Zusammenhang dar. Die Entwicklung von Wissenschaft und Technik, die Fortschritte der Industrialisierung, die dadurch hervorgerufene Beschleunigung der gesellschaftlichen Mobilität haben bei den Menschen zu tiefgreifenden Veränderungen der Lebensweise, der Denkart, des Wertebewußtseins und des Weltbildes geführt; eine Entfremdung zu den traditionellen Kulturen, „die man bis anhin als selbstverständlich hinnahm wie die Luft, die man einatmet“, ist eingetreten. Aufgrund der Erkenntnis der kulturellen Individuallage verbieten sich den Schweizern egalisierende Deutungen der nationalen Kultur, sondern sie gehen von zahlreichen und verschiedenartigen Binnenkulturen aus, z. B. der bäuerlichen, der bürgerlichen und der aristokratischen Form geistig und gesellschaftlich schöpferischen Lebens, die zwar in ihrer historischen Entwicklung einer Hierarchie der Machtverhältnisse entsprechen, unter dem gegenwärtigen Demokratieverständnis aber keine Rangordnung kultureller Leistungen darstellen, eine Einschätzung, die hinsichtlich des verschiedenen kulturellen Milieus des Handwerks, der Technik, der Industrie usw. genauso gilt wie für dasjenige ethnisch oder sozial verschieden privilegierter Gruppen. Trotz der Ablehnung einer Wertehierarchie für diese Kulturen bleibt anerkannt, „daß es zwischen einer besonderen Kultur und einer sehr allgemeinen Kultur (eines Volkes oder der ganzen Menschheit) Gradunterschiede gibt“. Diese überwinden zu lernen ist demnach Aufgabe der „kulturellen Promotion“, vorrangig durch die Schule. Die Leitlinie für die empfohlene Schweizer Kulturpolitik zielt darauf ab, „auf dem Wege der harmonischen Entwicklung der (kulturellen) Teilgebiete eine ausgewogene (kulturelle) Entwicklung der gesamten Bevölkerung“ zu ermöglichen.

Auftragsgemäß hatte die Schweizer Expertenkommission sowohl die binnenstaatliche als auch die auswärtige Kulturpolitik ihres Landes zu überprüfen, kritisch zu würdigen und konkrete Vorschläge für deren Um- und Ausgestaltung auszuarbeiten. Der Gesamtschau erweist sich als hilfreich, daß allgemeine Betrachtungen vorab erfolgen können, bei denen u. a. der zugrunde gelegte Kulturbegriff allgemein verständlich und politisch praktikabel geklärt werden kann. Die Enquête-Kommission des Deutschen Bundestags verzichtet darauf weitgehend. Sie postuliert die Anwendung des erweiterten Kulturbegriffs, den sie kurzerhand dadurch gewinnt, daß sie erkennt, daß jeder Staat durch die Struktur und die Eigenart seiner Kultur bestimmt ist, daß es gegenwärtig „kein Nebeneinander von geschlossenen Kulturen“ mehr gibt und daß „dieses Internationalwerden der Kultur, längst keine europazentrische Entwicklung mehr, ... die Öffnung und Erweiterung unseres Kulturbegriffs“ verlangt, „es muß heute die ganze Spannweite zwischen den geistigen Grundlagen und Traditionen der Kultur und der daraus erwachsenden Zivilisation erreichen“. Werden hier die Begriffe Kultur und Zivilisation als Synonyme oder als Gegensatzpaar gebraucht? Es liegt nahe, unterschiedliche Begriffsinhalte anzunehmen, da auch die Leitsätze für die auswärtige Kulturpolitik, herausgegeben vom Auswärtigen Amt 1970, von „kulturellen und zivilisatorischen Gegenwartsproblemen“ sprechen. Dem durch supranationale Einsichten gewonnenen Kulturbegriff entspricht die formulierte kulturpolitische Tendenz, den eigenen kulturellen Beitrag in den „Prozeß in Richtung einer Weltzivilisation“ einzubeziehen; seine hauptsächliche inhaltliche Füllung ist kennzeichnend: Wissenschaft, Technologie und Wirtschaft als Ergebnisse der „Rationalität der europäischen Kultur“. Ein solches Kulturverständnis, das kaum vom konkreten kulturellen Leben im eigenen Staat ausgeht, sondern sich im Hinblick auf die mögliche Entwicklung zu einer „Weltzivilisation“ mehr formal als inhaltlich zu bestimmen trachtet, kann leicht zur

Utopie führen. Der weiteren begrifflichen Entrückung sucht die deutsche Kommission bei ihren kulturpolitischen Erwägungen zur Festigung der europäischen Kulturgemeinschaft vorzubeugen, indem sie festhält, daß eine solche Entwicklung nicht bedeuten könne, „daß das kulturelle Profil der einzelnen Staaten eingeschmolzen würde, im Gegenteil: das Interesse an den nationalen Besonderheiten entfaltet sich in einer gemeinsam werdenden Zivilisation eher noch stärker“.

Das eigene traditionell ausgeprägte Profil sinnfällig zu beschreiben fällt offensichtlich in der Schweiz leichter als in der Bundesrepublik Deutschland. So können dort auch aufgrund des konkret und differenziert gewonnenen Kulturbegriffs für die auswärtige Kulturpolitik in den Formen der Propaganda, der kulturellen Beziehungen, des gegenseitigen Kulturaustausches und der internationalen Zusammenarbeit zur Erreichung gemeinsamer kultureller Ziele für die Disparität der Ausgangslagen die heimischen Unterschiede genutzt werden: z. B. die klassische Kultur (Theater, Musik, Literatur, schöne Künste, Universitäten) oder die volkstümliche Kultur in ländlicher und städtischer Ausprägung (ländliche Spiele, Tänze und Musik, Trachten und Bräuche, Handwerke bzw. Sport, Jazz, Popmusik, Kino, Fotografie usw.). Gerade die jungen Staaten unserer Welt haben aus dem Geist der „Rückkehr zur Authentizität“ heraus ein starkes Interesse an der populären Kultur.

Die von der schweizerischen Kommission angewandte Kulturkonzeption impliziert die Einsicht, daß es zum kulturellen Selbstverständnis der Schweiz gehört, daß deren „künstlerische, wissenschaftliche und volkstümliche Kultur sich in ständiger Wechselwirkung mit ausländischen Kulturen entwickelt hat“. Begegnungsort dreier großer europäischer Kulturen, die Koexistenz von vier Sprachgruppen, die Fülle schöpferischer Tätigkeiten von Schweizern im Ausland mit ihren Rückwirkungen und von Ausländern in der Schweiz, die Aktivitäten von Niederlassungen vieler internationaler Organisationen, die humanitäre Tätigkeit des Roten Kreuzes, Präsenz und Mitarbeit von Immigranten – der kulturelle Austausch innerhalb der eigenen Grenzen ist vielfältig und permanent. Solche kulturellen Innenbeziehungen schaffen dauerhafte und wertvolle Außenkontakte; die Schweizer Enquêteure zählen diese zu den „bestehenden natürlichen Verbindungen zum Ausland, die zum täglichen Leben gehören“, und fragen daher, ob sich hier der Staat mit offizieller Politik überhaupt einmischen soll! Selbstredend kann auch in der Schweiz auf eine finanzielle Mitwirkung des Staates nicht verzichtet werden, doch werden diesem gegenüber den von ihm unterstützten kulturellen Bestrebungen nur sehr begrenzte Kontrollrechte zugestanden; „denn eine umfassende Kontrolle würde ohne weiteres die Grundlage zerstören, auf der er beruht und ohne welche die Kultur ersticken würde: nämlich die Freiheit“. Setzt die deutsche Enquête-Kommission bei ihrem Begriff von Kultur voraus, daß diese sich in einem gesellschaftlichen System entwickelt, darstellt und verbreitet, das durch Autonomie, Pluralität und Toleranz, d. h. nach freiheitlich-politischen Grundsätzen, geprägt ist, so beharren die Schweizer auf der Voraussetzung des demokratischen Grundrechts der Freiheit, deren Ausübung erst die kulturelle Entfaltung der Individuen, der menschlichen Gemeinschaften und ihrer Gemeinwesen ermöglicht, sofern sie diese Freiheit nicht selber bedroht.

Wie die beiden Kommissionen unter maßgeblichem amtlichem Auftrag Kultur begreifen, gibt Aufschluß über das jeweils vorherrschende Selbstverständnis als Kulturnation und die darin verborgenen Schutz- und Abwehrmechanismen sowie die Chancen der Befreiung

aus unbedacht übernommenen, traditionellen oder aktuellen Denkschablonen. Insofern kann die hier versuchte Abgrenzung des im Bereich deutscher und schweizerischer Kulturpolitik verwendeten Kulturbegriffs auch ein kleiner Beitrag zum Thema „Nationalcharakter“ sein. Im ganzen steht er jedoch unter der vorsichtig optimistischen Erwartung, daß man durch Vergleiche lernen könne.

Deutsch als Fremdsprache: Textarbeit in der Sekundarstufe*

Karl Heinz Bieler, Köln

1. Grundsätze für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache

1.1. Wer Gelegenheit hat, die Unterrichtspraxis im Fach „Deutsch als Fremdsprache“ an einer Reihe von deutschen Auslandsschulen zu beobachten, wird starke Sehnsucht nach schlichten, einleuchtenden Grundsätzen für die Methodik dieses Faches verspüren. Hier seien nun wenigstens die Grundsätze genannt, auf die die folgenden Darlegungen vertrauen:

Das wichtigste Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist das Erlernen der fremden Sprache.

Dabei soll der Lernende ein möglichst hohes Maß an Korrektheit und Ausdrucksvielfalt erreichen.

Wenn nicht gewichtige Gründe dagegen sprechen, sollten die Fertigkeiten des Hör- und Leseverstehens, des Sprechens und des Schreibens gleichermaßen ausgebildet werden.

1.2. Dem wichtigsten Ziel, dem Spracherwerb, müssen die Planung einer Unterrichtsstunde und die Durchführung der einzelnen Unterrichtsschritte dienen. Das bedeutet, daß der Lehrer beim Entwurf einer Stunde nicht eine neue Erkenntnis über Gott und die Welt als Nachweis des Erfolges ansieht, sondern die Förderung sprachlicher Fertigkeiten. Das bedeutet auch, daß der Lehrer nicht nur hört, *was* die Schüler sagen (oft: „eigentlich sagen wollen“), sondern vor allem, *wie* sie es sagen; daß er sich in der schwierigen Kunst übt, sprachliche Fehler wahrzunehmen, sie zu verbessern oder verbessern zu lassen und das Korrigierte einzuüben. Das heißt auch, daß die Unterrichtsgegenstände und des Lehrers eigene sprachliche Äußerungen dem Leistungsvermögen der Schüler angemessen sein müssen – und daß die vom Schüler erwarteten Äußerungen gegen sprachliche Fehler möglichst gut abgesichert sein sollten.

1.3. Sehr oft wird das alles nicht beachtet. Schuld daran ist nur in Ausnahmefällen ein reflektierter Standpunkt; meist ist es eine widrige Schulstruktur oder die Tradition einer Schule oder mangelnde Wendigkeit des Lehrers oder der alte Adam, der unlustintensive

* Es handelt sich bei diesen Ausführungen um die Ausarbeitung eines Referats, das der Verfasser im Auftrag der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen bei den Vorbereitungslehrgängen für künftige Auslandslehrer in Gummersbach und Valencia gehalten hat. (Anm. der Schriftleitung)

Betätigung scheut – denn die eigene Muttersprache als Fremdsprache zu unterrichten, das bedeutet Umstellung, Hinabsteigen in die Niederungen des Alltags. Das bekommt häufig „reinen“ Germanisten am wenigsten. Aber selbst Neusprachler unterrichten manchmal fremdsprachige Schüler im Fach Deutsch auf eine Art und Weise, die sie im Englisch- oder Französischunterricht für strafbar halten würden.

1.4. Im Folgenden soll vor allem von der Verwendung literarischer Texte im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“ die Rede sein, und unter diesen ist zunächst an kurze Prosastücke gedacht. Viele der Anregungen lassen sich aber gut auf die Arbeit mit längeren Prosatexten, mit Dialogen oder mit Sachtexten aller Art übertragen.

2. Die Rolle der Textarbeit in der Sekundarstufe

2.1. Lehrbücher für die Unterstufe (und oft auch für die Mittelstufe) enthalten meist adaptierte Texte, die so gestaltet sind, daß sie dem Konzept des Lehrwerks am wirkungsvollsten dienen. In der Sekundarstufe II bietet der Lehrer den Schülern überwiegend Originaltexte an, die freilich teilweise gekürzt und vereinfacht werden müssen.

2.2. Ein Sprachunterricht ohne schriftlich fixierte Texte ist gegenwärtig kaum vorstellbar. Sie haben viele Vorzüge gleichzeitig:

- Sie bieten vorbildliches Deutsch
- Sie enthalten vieles, worüber man sprechen kann
- Sie liefern nicht nur Gesprächsthemen, sondern auch schon einen Teil des sprachlichen Materials für deren Behandlung
- Sie erlauben sprachliche Übungen in einem bekannten Kontext.

In letzter Zeit scheint sich die Vorliebe der Lehrer „nichtfiktionalen“ Texten zuzuwenden. Aber dadurch werden die „fiktionalen“ nicht überflüssig. Sie ergänzen einander.

2.3. *Sachtexte* kann man skrupelloser kürzen und vereinfachen, sie bringen handfeste Informationen zu allen möglichen Themen, sie können sehr „aktuell“ sein, sie vertragen sprachliche Übungen aller Art, ohne die kunstsinnige Lehrerseele zu verletzen. Andererseits sind sie meist auf wenige Textsorten und Stilebenen beschränkt, veralten manchmal schnell oder wirken auf die Schüler uninteressant und trocken. Besonders passend und vor allem altersgemäß sind hier Texte aus dem Scala-Jugendmagazin.

2.4. Zum Lob *literarischer Texte* sei ihr Reichtum an anschaulichem Wortschatz und an Abwechslung im Satzbau erwähnt; auch bieten sie nicht nur Berichte oder Beschreibungen oder Erörterungen; sie sprechen von einzelnen Menschen, an denen die Schüler mehr Anteil nehmen können als an der „Bevölkerung“, der „Masse“, der „Menschheit“ usw. Literarische Texte sprechen nicht nur den Verstand an und beeindruckten dadurch „tiefer“. Ihr Nachteil für den Fremdsprachenunterricht (im Vergleich zu Sachtexten) liegt darin, daß es oft schwierig ist, sie zu vereinfachen oder zu kürzen, und daß nicht jeder Text jede beliebige sprachliche Übung gestattet.

2.5. Im Fach „Deutsch als Fremdsprache“ an deutschen Auslandsschulen haben literarische Texte etwa in den Klassen neun bis zwölf ihren Platz. Das ist für die meisten Schulen die Zeit zwischen dem Unterrichtswerk „Vorwärts“ und dem Sprachdiplom Stufe II. Hier gibt es kein allgemein anerkanntes oder gar verbindliches Lehrbuch; eher schon hofft man

für diese Jahrgänge auf Textsammlungen, wie sie etwa im Englischunterricht der Sekundarstufe II verwendet werden.

2.6. Vorläufig ist der Sprachstand weder zu Beginn (= Abschluß des Lehrbuchs, z. B. „Vorwärts“) noch am Ende dieser Wegstrecke (= Sprachdiplom II) genau definiert. Man darf aber im allgemeinen davon ausgehen, daß die Schüler am Anfang des 9. Schuljahrs über einen (aktiven) Wortschatz von 2000 bis 3000 Wörtern verfügen, daß sie mit den wichtigsten Strukturen vertraut sind, daß sie einige landeskundliche Kenntnisse haben und sich an eine Reihe von Unterrichtstechniken gewöhnt haben. Sie verfügen meist über ein gutes Hör- und Leseverständnis, aber nur über schwächer entwickelte Fertigkeiten im (korrekten) Sprechen und Schreiben.

Das Sprachdiplom II prüft Hör- und Leseverständnis, die Beherrschung von Wortschatz und Grammatik in isolierten Tests. Von besonderem Gewicht aber sind die Teile der mündlichen und schriftlichen Prüfung, die zusammenhängende Äußerungen verlangen, in denen sozusagen alle Register der (aktiven) Sprachbeherrschung gleichzeitig gezogen werden müssen.

Das sprachliche Niveau der angebotenen Texte läßt sich vielleicht umschreiben mit Worten wie „gehobene Umgangssprache“, „vereinfachtes Feuilleton“, „vereinfachte moderne Erzähler“. Die sprachliche Leistung, die man vom Schüler erwartet, wird viel mehr an der Korrektheit (des Ausdrucks, der Grammatik) gemessen als am Umfang und der Variabilität (des Ausdrucks, der Grammatik). Ein Schüler, der sich auf schlichtes, aber weitgehend korrektes Deutsch beschränkt, hat also bessere Aussichten auf eine gute Note als ein anderer, der in falscher Selbsteinschätzung fehlerhaften Wortschwall produziert.

2. Den Vätern des Sprachdiploms fehlt also die Phantasie, sich vorzustellen, daß jahrelanges Radebrechen eines Tages wie durch höhere Fügung zu einem einigermaßen korrekten Sprachgebrauch führt. Sie beschränken sich auf die Erfahrung, daß planvolles Vorschreiten mit kleinen, abgesicherten Schritten zu akzeptableren Ergebnissen führt. Sie schließen von sich selbst auf andere, wenn sie annehmen, daß bei Lehrern und Schülern Genialität nicht die Regel ist. Diese Prinzipien scheinen auf glückliche Weise mit den eingangs erwähnten Grundsätzen übereinzustimmen.

Die sprachliche Leistung eines Schülers ist für die Sprachdiplom-Prüfung ausreichend, wenn er sich – ohne Spezialwortschatz – zu den vorgelegten Themen so äußern kann, daß er (grob gesagt) nicht mehr als einen Fehler in jedem zweiten Satz macht: das entspricht etwa den 8 % Fehlern, die gerade noch toleriert werden.

Das allgemeine gedankliche Niveau dieser Prüfung ist alters- und oberstufenmäßig; „landeskundliches“ Wissen und die Kenntnis einiger literarischer Texte werden vorausgesetzt.

2.7. Wie der Lehrer seine Klasse von „Vorwärts“ zum Sprachdiplom II führt, ist ihm weitgehend selbst überlassen. Manchmal wird er sich eines der mehr oder weniger geeigneten Lehrbücher bedienen, manchmal auch eine von Kollegen entwickelte Unterrichtseinheit benutzen, sehr oft aber auf eigene Faust Texte suchen und für Unterrichtszwecke aufbereiten. Dabei wird er auch literarische Texte wählen.

Die Arbeit mit literarischen Texten sollte ebenfalls in erster Linie der Entwicklung des sprachlichen Könnens dienen; in zweiter Linie erst der intellektuellen Schulung, der Welt-erfahrung; in dritter Linie der literarisch-ästhetischen Unterweisung. Es versteht sich

freilich von selbst, daß nicht jedes Kunstwerk als Steinbruch für sprachliche Übungen ausgebeutet werden sollte. Gedichte zum Beispiel können oft auf andere Weise sprachfördernd sein: der Hörer oder Leser muß sprachlich nachgestalten, wenn er werten und genießen will.

3. Lernziele der Arbeit mit (literarischen) Texten

3.1. Sprachliche Lernziele

- Texte mit nicht zu speziellem Wortschatz hörend und lesend verstehen
- Das für den Kontext und für die gehobene Umgangssprache wichtige Vokabular anwenden (und eventuell mit eigenen Worten umschreiben) können
- Die Beherrschung der grammatischen Strukturen des Textes, sofern sie für dessen Verständnis nötig oder für den täglichen Gebrauch nützlich sind
- Den Inhalt des Textes mündlich oder schriftlich (sprachlich angemessen und sachlich zutreffend) wiedergeben können, zum Beispiel in einer Nacherzählung oder Inhaltsangabe
- Eigene Gedanken zum Text oder weiterführende Fragen formulieren oder „diskutieren“ können, vielleicht mit Hilfe des neu erworbenen Sprachmaterials
- Dem Klassengespräch folgen und sich in sprachlich angemessener Weise (Zustimmung, Einwendung, Ablehnung usw.) beteiligen.

3.2. Kognitive Lernziele

- Dem Text Informationen aller Art entnehmen
- Diese Informationen auf ihren Wahrheitsgehalt hin untersuchen und in größere Zusammenhänge stellen
- Literarische Techniken erkennen
- Möglichkeiten der Texterschließung kennenlernen (aber Vorsicht vor „germanistischen“ Ansätzen!)

4. Auswahlkriterien

4.1. Umfang

Für eine „intensive“ Erarbeitung (bei der sich die Schüler u. a. das sprachliche Material aneignen) kommen Texte bis zu einem Umfang von höchstens 300 Wörtern in Frage. Länger als zwei bis drei Stunden sollte eine solche Beschäftigung mit einem Text nicht dauern.

Längere Texte können aus Gründen der Motivation, der Zeit- und Stoffeinteilung nur „extensiv“ erarbeitet werden, freilich mit einigen Schwerpunkten, die dann wieder die ganze Aufmerksamkeit erfordern.

4.2. Sprache

Das sprachliche Niveau des gewählten Textes soll den Fertigkeiten der Schüler angemessen sein. Das scheint jedem einzuleuchten, und trotzdem wird sehr häufig gegen diesen Grundsatz verstoßen. Er ist allerdings auch nicht so eindeutig, wie er klingt: Welcher Fertigkeit soll der Text angemessen sein? Nur dem globalen Hör- oder Leseverständnis

(davon gehen wohl – leider – die meisten Lehrer und Schüler bewußt oder unbewußt aus), oder soll das Sprachmaterial nur so schwierig sein, daß es von den Schülern auch aktiv verwendet werden kann?

Der Lehrer muß sich also über das sprachliche Lernziel im klaren sein, das er mit der Behandlung eines Textes anstrebt. Schüler können, wenn ihnen das Lernziel in passender Form bekanntgemacht wird, motiviert werden, auch bei „einfachen“ Texten sorgfältig mitzuarbeiten. Klassen, deren Lehrer lange Zeit fast ausschließlich das gedankliche, kaum aber das sprachliche Niveau der Schüleräußerungen beachtetten, neigen dazu, ihre sprachlichen Fertigkeiten zu überschätzen, sie fühlen sich durch „leichte“ Texte unterfordert.

Schließlich sollte der Lehrer bei der Auswahl eines Textes nicht das sprachliche Vermögen seiner Eliteschüler mit dem des Klassendurchschnitts gleichsetzen. Die Orientierung am Können des gerade durchschnittlichen Schülers dürfte dem Ganzen am ehesten bekommen. Angesichts der sprachlichen Verwahrlosung vieler Schüler und Klassen im fremdsprachlichen Deutschunterricht ist Bescheidenheit bei der Auswahl und Aufbereitung von Texten angebracht. Vor allem müssen (korrektes) Sprechen und Schreiben geübt werden. Das bedeutet, daß der Wortschatz der Texte

- nicht zu „speziell“ sein darf
- nicht mehr als 6–8 % unbekannte (und zu erklärende) Vokabeln enthalten darf
- pro Unterrichtsstunde nicht mehr als zwölf neue Vokabeln bringen sollte
- weniger variantenreich als vielmehr „redundant“ sein sollte
- einen hohen „Verwendungswert“ haben muß.

Auch die Strukturen sollten einfach sein und einen hohen „Gebrauchswert“ haben.

Da nun bei weitem nicht alle Texte diesen Anforderungen entsprechen, darf der Lehrer grundsätzlich nicht vor Vereinfachungen zurückschrecken. Es ist nicht einzusehen, warum wir gegenüber deutschen literarischen Erzeugnissen mehr Skrupel haben sollten als etwa im Englischunterricht gegenüber angelsächsischen.

Wer von diesem oder jenem Text meint, daß er im Original die Schüler sprachlich überfordere, daß er aber für Veränderungen zu kostbar sei – der soll ihn aus dem Schulverkehr ziehen und privat genießen. Wer es jedoch grundsätzlich nicht übers Herz bringt, literarische Texte für den Schulgebrauch zu vereinfachen, der sollte lieber gar nicht an einer Auslandsschule Deutsch als Fremdsprache unterrichten: er denkt zu viel an sein Herz und zu wenig an seine Schüler.

Zur Versöhnung sei gesagt, daß es auch Wege gibt, die Schüler trotz allem mit einem schwierigen Original bekanntzumachen. Man kann ihnen zum Beispiel nach der Erarbeitung der vereinfachten Fassung das Original vorlegen. Ein Vergleich läßt nicht nur die Kunst des Meisters in schönstem Licht erstrahlen, sondern bringt auch viele Sprechanlässe, die für den Spracherwerb nützlich sind.

Das wichtigste Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist das Erlernen der fremden Sprache. Diesem Ziel dient auch die Arbeit mit literarischen Texten. Bei ständiger Überforderung kann niemand etwas ordentlich lernen; deshalb müssen viele Texte vereinfacht werden. Man kann auch zu Texten greifen, die aus anderen Sprachen ins Deutsche übersetzt wurden. Am geeignetsten aber ist wohl deutschsprachige Prosa des 20. Jahrhunderts.

Manche Texte sind wegen der zu großen Diskrepanz zwischen Inhalt und Sprache ungeeignet. Texte von Kleist etwa sind hin und wieder inhaltlich einfach, aber sprachlich kaum zu bewältigen; umgekehrt ist es oft bei Kafka.

Außerst schwierig ist der Unterricht an Schulen, die im Fach Deutsch die Lerngruppen (noch) nicht nach dem Leistungsvermögen differenzieren. Muttersprachige, „gemischtsprachige“ und fremdsprachige Schüler gleichzeitig zu unterrichten und dabei gleichmäßig zu motivieren und angemessen zu fördern ist unmöglich. Da versagt die pädagogische Phantasie. Eine Besserung ist nur durch eine Umstrukturierung der Lerngruppen (oder der Schule) zu erreichen.

4.3. Textsorten

Im Fremdsprachenunterricht gibt es kein Vorurteil gegen irgendeine Textsorte. Bei der Arbeit mit literarischen Texten aber ist häufig ein Kompromiß zwischen dem ästhetischen Anspruch des Originaltextes und den Zielen des Sprachunterrichts nötig.

4.4. Inhalt

4.4.1. Ein wichtiger Gesichtspunkt bei der Wahl eines Textes für eine bestimmte Klasse ist die *Altersgemäßheit*. Der Erfahrungshorizont der Schüler, ihre Interessen und ihre Ansprechbarkeit müssen berücksichtigt werden. Motivierend sind oft Texte, die Konflikte aus der Umwelt des Schülers beschreiben.

Die sichersten Hinweise auf passende Themen gibt die tägliche Beobachtung der Klasse. Typisierende (und damit einschränkende) Beschreibungen von Schülerinteressen helfen im Einzelfall kaum weiter, selbst wenn Seelenkunde und Poesie eine Verbindung eingehen wie in der bekannten Formel: „In der Unterstufe das Wunderbare, in der Mittelstufe das zu Bewundernde“. In der Oberstufe kann man sich dann wahrscheinlich nur noch wundern.

4.4.2. Ein weiterer Gesichtspunkt für die Auswahl von Texten ist die im Ausland unbedingt gebotene *Rücksicht auf politische, religiöse und moralische Empfindlichkeiten des Gastlandes*. Kleine Mißgriffe können hier dem Taktvollsten unterlaufen; ein Greuel aber sind sendungsbewußte Pädagogen, die plump die Denk- und Lebensart ihres Heimatlandes überall verbreiten wollen (selbst wenn sie vorher in der Heimat dazu neigten, alles unerträglich zu finden).

4.4.3. *Rücksicht auf den literarischen Erfahrungshorizont der Schüler* ist ebenfalls nötig. Man sollte da nicht ohne weiteres Vorarbeit durch den Unterricht in der Landessprache erwarten. Es hat sich gezeigt, daß die Verständnisschwierigkeiten wachsen, je „indirekter“ die Darstellungsweise ist, je weiter vordergründige Aussage und hintergründiger Sinn auseinanderklaffen. Viele Schüler haben deshalb zum Beispiel kein Verständnis für Ironie, für Satiren oder Grotesken.

4.4.4. Daß *landeskundliche Informationen* wertvoll sind, bedarf keiner weiteren Begründung. Die Zahl und die Vielseitigkeit der Kenntnisse, die ein Ausländer auch aus literarischen Texten über Deutschland gewinnen kann, wird von Muttersprachlern oft unterschätzt. Meist bleiben bei der Behandlung literarischer Texte sogar „vordergründige“ Anknüpfungspunkte für landeskundliche Informationen ungenutzt. Oft deutet ein Autor, der ja für seine Landsleute schreibt, vieles nur an, was einem Ausländer näher erläutert werden muß. Solche Erläuterungen können sehr unterschiedliche Wissensgebiete betreffen: Geo-

graphie, Geschichte, Politik, Wirtschaft, Verkehr, Berufs- und Familienleben, Sitten, Bräuche, den Alltag in Stadt und Land usw. Wichtig ist auch der Einblick in Problemstellungen und Denkgewohnheiten deutscher Schriftsteller.

Welche Bedeutung die Lektüre literarischer Texte für die Kenntnis eines Kultur- und Lebenskreises haben kann, wird deutlich, wenn wir uns vorstellen, wir hätten über Großbritannien oder die Vereinigten Staaten oder Frankreich nur Sachtexte, nie aber Texte angelsächsischer oder französischer Schriftsteller gelesen.

„Landeskunde“ ist bei literarischen Texten nicht auf die Vermittlung von „Realien“ beschränkt.

4.4.5. Auch der Begriff der „Aktualität“ hat bei der Wahl literarischer Texte einen etwas anderen Inhalt als bei Sachtexten. Nicht die neuesten, noch gültigen Daten und Fakten und das Entstehungsjahr entscheiden über ihre Aktualität, sondern die Problemstellung und die Möglichkeit, Schüler anzusprechen: Die Bevorzugung literarischer Texte aus unserem Jahrhundert hat vor allem sprachliche Gründe.

4.4.6. Mancher Text ist aus *pädagogischen Gründen* besonders geeignet, wenn er Schwierigkeiten, die ein Jugendlicher mit sich selbst und mit seiner Umgebung haben kann, anschaulicher, faßlicher und einfühlsamer als ein psychologisierender Sachtext zeigt und vielleicht lösen hilft.

4.4.7. Nicht alle Texte bieten genügend *Sprechanlässe*. Manche, die alles sagen und jedes Problem lösen, erregen vielleicht nur beifälliges Kopfnicken, Bewunderung für den Autor. Aber andere, die ein Problem bloß darstellen und die Gedanken des Lesers auf den Weg schicken, ohne gleich das Ziel preiszugeben, haben ein dankbareres Publikum.

4.5. Progression

Die *angemessene Steigerung der sprachlichen (nicht der inhaltlichen) Schwierigkeit* ist der entscheidende Gesichtspunkt. Eine Schule, die über genügend Texte verfügt, könnte ihr Angebot wie folgt ordnen:

- 9./10. Klasse: Texte mit situativ-umgangssprachlichem Charakter und informative Sachtexte ohne „speziellen“ Wortschatz
- 10./11. Klasse: Erzählende Kurzprosa
und vereinfachte, essayistische Sachtexte
- 11./12. Klasse: Verschiedene literarische Textsorten
und problematisierende Sachtexte
mit „speziellem“ Wortschatz zu Schwerpunktthemen.

4.6. Literaturgeschichte?

Eine Darstellung der deutschen Literaturgeschichte, und sei es nur in Ausschnitten oder Schwerpunkten, wird nicht angestrebt. Wer sich in diesem Punkt nicht von der alltäglichen Unterrichtswirklichkeit im Fach „Deutsch als Fremdsprache“ überzeugen läßt, möge in den Rahmenrichtlinien für Neuere Sprachen zu diesem Thema nachlesen.

Auch das Sprachdiplom der Stufe II verlangt keinen Abriß der deutschen Literaturgeschichte, sondern nur die Kenntnis einiger literarischer Texte.

5. Aufbereitung von Texten, Entwurf von Übungen

5.1. Die sprachliche Vereinfachung

Sie betrifft hauptsächlich das *Vokabular*. Nach Möglichkeit ersetzt man zu schwierige und selten gebrauchte Wörter oder Wendungen durch leichtere und häufiger gebrauchte (z. B. „Widersacher“ durch „Feind“; „das war ihm verhaßt“ durch „er haßte das“) – selbstverständlich in dem Bestreben, die Aussageabsicht nicht zu ändern. Obwohl es Synonyma im strengen Sinn des Wortes nicht gibt, wird jeder, der eine solche Vereinfachung unternimmt, für den Unterrichtsgebrauch viele annehmbare Möglichkeiten finden. Er wird weiterhin sehen, daß verbale Ausdrücke oft kürzer und für den Schüler klarer sind als nominale, daß ein Oberbegriff mehrere nicht geläufige Unterbegriffe ersetzen kann und daß lange Wörter häufig schwerer sind als kurze (aber nicht immer, und es ist sicher nicht richtig, den Schwierigkeitsgrad eines deutschen Textes nach der relativen Zahl seiner „langen“ Wörter zu bestimmen).

Nach Auskunft der Sprachfrequenzforschung decken die 3000 häufigsten Wörter einer Sprache 95 % des „Sprachvolumens“ ab. Informationen über die Häufigkeit der Wörter liefern inzwischen verschiedene Listen. Eine Zusammenstellung des „Grundwortschatzes“ bietet H. Oehler (Klett-Verlag).

Angeblieh kommt man mit 10 000 Wörtern in seiner Muttersprache sehr gut aus. Wortgewandte Leute sollen über einen aktiven Wortschatz von 25 000 Wörtern verfügen. Daneben die Zahl 3000 zu hören stimmt den Fremdsprachenlehrer hoffnungsvoll. Aber selbst die Kenntnis aller Bedeutungsschattierungen eines Wortes bedeutet noch nicht die Kenntnis der Wortfamilie oder der Kollokationsfelder dieses Wortes: Optimismus ist vielleicht voreilig.

Sicher ist nur, daß es möglich und nötig ist, das Vokabular vieler Texte zu vereinfachen, damit sie nicht für die „passive“ Aufnahme, sondern auch für die „aktive“ Wiedergabe geeignet sind. Das heißt nicht, daß die Schüler überhaupt kein bislang unbekanntes Wort hören sollen: sie müssen ja schließlich auch neue lernen. Deren Zahl aber darf den oben beschriebenen Rahmen nicht sprengen.

Selbstverständlich wünscht jeder Lehrer, daß der Wortschatz seiner Schüler im Lauf ihrer Schulzeit so groß wie möglich wird. Ein umfangreicher Wortschatz erleichtert das Leben, auch in der Schule, denn je weniger Wörter man in einer fremden Sprache beherrscht, desto mehr muß man sich das Hirn zermartern, um etwas Vernünftiges zu sagen. Aber die Zahl der Wörter, die sich die Schüler aneignen können, wird durch ihr Fassungsvermögen und die zur Verfügung stehende Zeit begrenzt.

Eine *Vereinfachung des Satzbaus* ist nötig, wenn die Struktur des Satzes die Schüler überfordert, etwa durch schwer befrachtete Attribute oder durch Verschachtelungen oder durch bloße Länge. Kürzungen, zusammenfassende Wendungen, Auslassungen sind Mittel, Klarheit und Überschaubarkeit zu gewinnen. Manchmal hilft auch der Zusatz erläuternder oder gliedernder Wörter wie „weil“, „aber“, „nämlich“ (in Sachtexten auch „erstens“, „zweitens“ ...).

Die Aussageabsicht darf freilich nicht verfälscht werden. Zum Beispiel kann man in Sachtexten Sätze wie den folgenden ohne weiteres vereinfachen: „In das mit einer Mischung aus Alkohol und Milch zur Hälfte gefüllte Reagenzglas geben wir Eiswürfel.“ In einem literarischen Text jedoch könnte ein solcher Satz eine bestimmte (ironisierende?) Funktion haben und deshalb unentbehrlich sein.

5.2. Wortschatzarbeit

Es ist üblich, die Wörter und Wendungen, die den Schülern auch nach der Vereinfachung noch unbekannt sind, einzuteilen: in solche, die sie sich einprägen und in Zukunft beherrschen sollen, und in solche, die sie nur für die Behandlung des Textes kennenlernen müssen, aber anschließend wieder vergessen dürfen. Oft werden diese beiden Gruppen „aktiver“ und „passiver“ Wortschatz des Textes genannt – etwas abweichend von der gewohnten Bedeutung dieser Begriffe.

Es gibt *viele Wege, Wörter zu erklären*. Der Art des Wortes und den Kenntnissen der Lerngruppe entsprechend kann man wählen zwischen Erläuterungen durch

- den situativen Kontext
- Definitionen
- Nennung von Synonymen oder Antonymen
- Bilder oder Zeichnungen
- Mimik oder Gestik
- Vorzeigen von Gegenständen
- Hinweise auf schon bekannte Wörter der Wortfamilie oder des Wortfeldes
- Zerlegen von Zusammensetzungen in ihre Bestandteile
- „Dreisatz“

Während der Behandlung des Textes prägen sich die neuen Vokabeln dem Kurzzeitgedächtnis ein. Zusätzliche Übungen (die auch als Lernzielkontrollen möglich sind) stützen das Gedächtnis und lassen die Wörter auch in anderen Zusammenhängen gebrauchen.

Verschiedenartige Übungen sind möglich:

- Einsetzübungen bzw. Lückentests (hier ist ein fortlaufender Kontext oft motivierender als ein Sammelsurium zusammenhangloser Einzelsätze)
- Multiple-choice-Aufgaben
- Zuordnungsübungen (Synonyma, Antonyma, Adjektive zu Nomen, Nomen zu Verben usw.)
- Ratespiele
- „Kontrollfragen“

Unbedingt nötig, wenn auch wenig vornehm, ist bis zum Schulabschluß *schlichtes Vokabellernen*. Deshalb ist ein zweckmäßig geführtes Vokabelheft wichtig: Eine Spalte ($\frac{1}{4}$ der Seite) enthält die neuen Wörter oder Wendungen (z. B. reiten, ritt, ist geritten auf + D), eine zweite (wieder $\frac{1}{4}$ der Seite) bringt eine Erklärung, falls sie nötig ist (z. B. „auf einem Pferd, Kamel, Elefanten usw. sitzen und sich von dem Tier forttragen lassen“), eine dritte Spalte (die andere Hälfte der Seite) enthält einen Beispielsatz, der den Sinn erhellt und den richtigen Gebrauch im Kontext zeigt (z. B. „Unser Lehrer reitet auf einem Esel zur Schule“). So kann sich der Schüler beim Lernen selbst kontrollieren; der Lehrer kann mündlich oder schriftlich abfragen; Wiederholungen sind für alle Schüler in gleicher Weise möglich.

Eine Sekundarstufenklasse, die so konsequent geführt wird, braucht etwa ein dreiviertel Jahr, um jeder gleichgearteten Parallelklasse überlegen zu sein, deren Lehrer durch allerlei Firlefanz verheimlichen will, daß zum Sprachenlernen unter Schulbedingungen auch stures Arbeiten gehört.

5.3. Strukturen

Wertvolle grammatische Strukturen eines Textes lassen sich ebenfalls durch vielerlei Übungen hervorheben, einprägen und in anderen Zusammenhängen anwenden, etwa durch

- Lese- und Schreibübungen, die sie deutlich machen
- textgrammatische Übungen
- Ergänzungsübungen verschiedener Art.

5.4. Grundsätzliches zu Wortschatz- und Grammatikübungen

5.4.1. Sprachliche Übungen fügen sich am harmonischsten in die Textarbeit ein, wenn sie einen *Beitrag zur Interpretation* liefern können. Das bedeutet, daß die gewählte sprachliche Erscheinung ein wesentliches Formelement des Textes ist oder sich zumindest mit ihm in Zusammenhang bringen läßt. Diese Forderung läßt sich leider nicht immer erfüllen, denn die sprachlichen Lernziele des Schuljahres werden nach den Bedürfnissen der Schüler aufgestellt, nicht nach den zufälligen Angeboten der Texte.

5.4.2. Zu empfehlen sind:

- *Abwechslung* bei der Wahl der Übungstypen
- *Flottes Tempo* bei mündlichen Übungen.

5.4.3. Auch innerhalb einer Übung sollte sich der *Schwierigkeitsgrad nur langsam steigern*.

5.4.4. Der *Übungszweck* muß den Schülern nicht unbedingt bekannt sein. Oft wird das Ziel schneller erreicht, wenn die Aufmerksamkeit nicht auf die zu übende Schwierigkeit gerichtet ist. (Beispiel: Die Struktur von Fragesätzen wird in einem Ratespiel geübt.)

5.4.5. Ein *gedanklicher oder situativer Zusammenhang* der Übungssätze motiviert und fördert damit den Erfolg. (Beispiele: Ortsangaben kann man an einem Stadtplan üben. Ein Schüler spielt den Fremden, der nach dem Weg fragt. – Oder es wird ein Bild mit vielen Gegenständen in verschiedener räumlicher Anordnung beschrieben.)

5.4.6. *Neue Strukturen* übt man mit bekanntem Vokabular, neues Vokabular mit bekannten Strukturen: Schwierigkeiten werden isoliert.

5.4.7. Alle Übungen sind nur Schritte zu dem *Ziel, sich frei und richtig auszudrücken*. Sie vertiefen den sprachlichen Gewinn der Textarbeit. Aber nur häufige Wiederholung sichert ihn.

Vielleicht kann man die erhoffte schrittweise Entwicklung des Sprechens und Schreibens mit folgenden Adjektiven angeben: textgebunden → textvariiierend → themavariierend → frei (?) kombinierend.

6. Unterrichtsplanung mit (literarischen) Texten

6.1. Der häufigste Aufbau von Unterrichtsstunden

Die Tabelle zeigt in der linken Spalte die am häufigsten gewählte Reihenfolge der Unterrichtsschritte. Rechts wird angedeutet, welche von den vier Fertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben) der jeweilige Schritt übt.

Unterrichtsschritte	Fertigkeiten
a) Vokabeln erklären	Hören, Sprechen, Lesen
b) Text vorlesen (vorlegen)	Hören, (Lesen)
c) Verständniskontrolle oder Nacherzählung	Hören, Sprechen, u. U. Lesen Sprechen, (Schreiben), Hören
d) Gespräch über den Text („Interpretation“)	Sprechen, Hören
e) Übungen	Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben
f) Aufgaben verschiedener Art	Sprechen, Lesen, Schreiben

Die Übersicht zeigt, daß das Schreiben vernachlässigt wird. Das mag zwar den Forderungen des praktischen Lebens entsprechen; es gibt dennoch gute pädagogische Gründe für ein intensiveres Üben:

- Sie ist wohl die schwerste Fertigkeit, braucht also viel Übung
- Sie ist die sicherste Kontrolle der Sprachrichtigkeit
- Sehr viele Schüler können sich neues Sprachmaterial visuell besser einprägen als akustisch
- Aus Gründen der besseren „Objektivierbarkeit“ spielt das Schriftliche nicht nur für die Zeugnisnote, sondern auch für zentrale Prüfungen wie das Sprachdiplom der KMK eine wichtige Rolle.

6.2. Darbietung des Textes

In den folgenden Ausführungen wird vor allem an die Behandlung eines kurzen Prosatextes gedacht.

Der Lehrer kann das Erklären der neuen Wörter mit der ersten Darbietung des Textes verbinden, indem er während des Vorlesens zu jedem bislang unbekannten Wort Synonyma oder Erläuterungen – mit etwas leiserer Stimme, sozusagen in Klammern – hinzufügt. Es können auch umgekehrt erst die bekannten Synonyma und danach die neuen Wörter genannt werden.

Auch ein Gespräch, das zum Problemkreis oder Handlungsrahmen des Textes hinführt, stellt in ungezwungener Form die neuen Vokabeln vor. So lassen sich folgende Leitfragen als Vorbereitung auf den Text von Jerome („Axt“) denken:

- „Was für Bilder habt ihr zu Hause an den Wänden?“
- „Welches gefällt (dir, euch) am besten?“
- „Was braucht man alles, um so ein Bild aufzuhängen?“
- „Wie macht man das dann?“
- „Hier ist nun eine Geschichte von einem Mann, der ...“

Die erste Darbietung des Textes geschieht meist durch Lehrervortrag. Der Lehrer liest vor,

die Schüler hören zu und bekommen den Text erst später, im Verlauf der Stunde, vorgelegt.

Dieses Verfahren hat große Vorzüge. Es entspricht dem Grundsatz, daß das („passive“) Hören dem („aktiven“) Sprechen vorausgehen sollte. Außerdem hört die Klasse vom Lehrer vorbildliche Aussprache und Intonation, es nehmen alle Schüler den Text gleichzeitig auf, und schließlich kann der Lehrer ihre Reaktion unmittelbar beobachten.

Aber auch die Methode, die Texte zuerst auszuteilen und die Schüler still lesen zu lassen, hat ihre Vorteile: Die Situation erscheint natürlicher, am wenigsten schulmeisterlich; sehr viele Schüler nehmen visuell am leichtesten und schnellsten auf; sie können auch das Tempo der Textaufnahme selbst bestimmen. – Nach dem ersten Bekanntwerden mit dem Text dürfen die Schüler Fragen stellen, falls noch Wörter unbekannt sind, oder der Lehrer fragt, wenn er die Kenntnis bestimmter Wörter sichern möchte.

Meist wird der Text als Ganzes dargeboten. Das befriedigt das Bedürfnis, einen Überblick über die Handlung oder den Gedankengang zu gewinnen. Je nach Eignung kann man aber manche Texte auch nur abschnittsweise preisgeben. Das erhöht unter Umständen die Spannung. Vermutungen über den Fortgang schaffen Sprechanlässe.

6.3. Fragen zur Verständniskontrolle

Es ist wichtig, zwischen Fragen, die nur das Verständnis kontrollieren, und Fragen, die zum Nacherzählen anregen sollen, zu unterscheiden.

Wenn wirklich nur das Hör- oder Leseverständnis überprüft werden soll, kommt es auf die „aktive“ Sprachleistung der Schüler gar nicht an: theoretisch könnten die Fragen sogar in der Muttersprache der Schüler gestellt werden. Einzelheiten, die der Lehrer für wichtig hält, werden erfragt. Die Schüler müssen sich nicht unbedingt zusammenhängend äußern. Solche reinen Verständniskontrollen können auch schriftlich durchgeführt werden, indem die Schüler entweder auf einzelne Fragen antworten oder – bei Multiple-choice-Aufgaben – die richtige Lösung suchen. Zusammenhängende Äußerungen werden dann durch die Aufforderung angeregt, mündlich die Wahl eines bestimmten Lösungsvorschlags und die Ablehnung der anderen zu rechtfertigen.

6.4. Die (mündliche oder schriftliche) Nacherzählung

des Textes überprüft das Verständnis mindestens genauso gut wie die unter 6.3. behandelten Kontrollfragen; sie gibt zusätzlich noch die Möglichkeit zu zusammenhängenden Äußerungen.

Solche Möglichkeiten haben die Schüler sonst selten: meist bestehen ihre Beiträge aus Einzelwörtern oder Satzketten. Die Planung einer Äußerung (eines „Textes“) über den Einzelsatz hinaus, der richtige Einsatz bezugnehmender, verknüpfender und weiterführender Konjunktionen und Pronomen muß aber unbedingt geübt werden.

Die Nacherzählung verlangt das, ohne die Schüler zu überfordern. Trotzdem enthält sie eine größere Vielfalt sprachlicher Erscheinungen als zum Beispiel die intellektuell anspruchsvollere Inhaltsangabe: sie setzt im allgemeinen die Beherrschung aller Zeiten des Verbs voraus, bringt direkte und indirekte Rede, verschiedene Stilebenen, dazu erzählende, berichtende, beschreibende und erörternde Partien.

Sie übt viel mehr als die Beantwortung von Kontrollfragen die Fertigkeit des (korrekten) Sprechens, die ja erfahrungsgemäß schwächer entwickelt ist als das Hörverständnis.

Deshalb sollte die Nacherzählung in der Mittelstufe und in allen schwachen Klassen ihren festen Platz haben. Sie kann von Fragen des Lehrers geleitet werden oder von einem „Wortgeländer“ an der Tafel oder ohne Einmischung des Lehrers vonstatten gehen, indem die Schüler reihum erzählen.

Dabei ist es unerlässlich, daß der Lehrer auf Sprachrichtigkeit achtet. Er muß

- die Fehler der Schüler wahrnehmen (was Konzentration verlangt)
- die Fehler möglichst von der Klasse korrigieren lassen (was die Aufmerksamkeit der Schüler fördert)
- das Korrigierte mindestens einmal wiederholen lassen (damit es besser im Gedächtnis bleibt).

Am sinnvollsten ist sofortige Korrektur. Sollte sie aus irgendeinem Grund nicht möglich sein, dann muß der Lehrer versuchen, sich die wichtigsten Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit zu merken und entsprechende Übungen für einen späteren Zeitpunkt zu entwerfen.

Ganz auf Korrekturen verzichten darf er nicht, denn grundsätzlich gilt:

- Was nicht korrigiert wird, halten die Schüler für richtig.
- Im Fremdsprachenunterricht ist die sprachliche Form einer Äußerung meist wichtiger als ihr Inhalt.
- Ein Fremdsprachenunterricht, der kaum Wert auf Sprachrichtigkeit legt, fördert geistige Schlamperei und Verwahrlosung.

Wenn eine Klasse schon in der Nacherzählung sehr viele Fehler macht, kann das verschiedene Gründe haben. Es kann am Schwierigkeitsgrad des Textes liegen: dann wird ein einfacherer und kürzerer Text beim nächstenmal mehr Erfolg bringen. Es kann aber auch an der „pädagogischen Vergangenheit“ der Schüler liegen. Eine ungünstige Schulstruktur oder ungeeignete Unterrichtsmethoden können sie dazu erzogen haben, ausgerechnet den zentralen Gegenstand unseres Faches nachlässig zu behandeln. –

Eine gute Übung ist die Kombination von Nacherzählung und etwas freierer Äußerung: Die Schüler malen Einzelheiten des Textes aus, die vom Autor nur gestreift werden.

Bei einer anderen Kombination von Nacherzählen und Erzählen liest der Lehrer das Original nur bis zu einem Punkt vor, von dem aus die Handlung auf verschiedene Weise fortgeführt werden kann. Die Schüler müssen dann bis zu dieser Stelle nacherzählen und den Rest „erfinden“.

Man hört oft die Meinung, bestimmten Klassen sei die Nacherzählung als Übungsform aus psychologischen Gründen nicht mehr zuzumuten: sie sei zu stupide. Einleuchtender und befriedigender wäre die begründete Feststellung, die Nacherzählung sei für diese Klassen sprachlich zu einfach, denn die Schüler machten keine Fehler. Das heißt selbstverständlich nicht, daß die Schüler bis an das selige Ende ihrer Schulzeit ausnahmslos Nacherzählungen üben müssen; man sollte aber zögern, sie aus außersprachlichen Gründen abzulehnen.

Wenn der Übungszweck deutlich ist, akzeptieren die Schüler das Nacherzählen als Aufgabe, wie auch wir Erwachsene nicht gegen „schlichte“ Übungen protestieren, wenn wir eine fremde Sprache lernen.

6.5. Das „freie“ Sprechen über den Text

Die Diskussion, die – nicht mehr textgebunden, sondern nur noch themengebunden – auch im Fremdsprachenunterricht einen gewissen Raum einnimmt, soll zum Spracherwerb und nicht zur Sprachverwirrung beitragen. Deshalb wird sie im Idealfall durch Bereitstellung des Wortschatzes und bestimmter Strukturen vorbereitet. In ihrem Verlauf, der ja nicht genau vorherzusehen ist, muß der Lehrer sorgfältig auf die sprachliche Richtigkeit der Schüleräußerungen achten. Notizen an der Tafel halten nicht nur die wichtigsten Gedanken fest, sondern leisten auch sprachlich Hilfen.

In der achten oder neunten Klasse können Dialogübungen als Vorbereitung auf die anschließende Diskussion nützlich sein, weil sich die Schüler dabei Vokabular, Strukturen und sogar Gedanken für das freiere Gespräch erarbeiteten.

Ausgangspunkt für das Gespräch über den Text können sein:

- das „Problem“
- die Charaktere
- der Höhepunkt der („inneren“ oder „äußeren“) Handlung
- Sprachliches: Bilder, Vergleiche, Wortschatz, Strukturen
- Gliederung, Komposition
- geschichtliche oder soziale Hintergründe.

In bescheidenem Rahmen als im muttersprachlichen Unterricht sind auch hier Aspekte zu besprechen, die mit folgenden Fragewörtern stichpunktartig umschrieben werden können:

Wer? Wem? Was? Auf welche Weise? Zu welchem Zweck?

Das „Besprechungsvokabular“, das man immer wieder braucht, muß im Lauf der Zeit bereitgestellt werden (z. B. „Warum handelt X so?“ – „Wie ist das zu erklären?“ – „Wie reagiert X auf ...?“ – „Die Reaktion des X auf ... kann man erklären mit ...“).

6.6. Hausaufgaben

Wichtig sind genaue Anweisungen, weitgehende Absicherung gegen Fehler und regelmäßige Kontrolle.

7. Ergänzendes zum Unterrichtsverfahren

Im fremdsprachlichen Deutschunterricht muß der Lehrer die Schüler vor sinnlosen sprachlichen Risiken bewahren. Er muß stärker lenken als im muttersprachlichen Unterricht. Er muß versuchen, durch sorgfältige Vorbereitung die Schüler vor dem Hervorbringen von Fehlern weitgehend zu bewahren. Er darf ihre Fehler nicht überhören, nicht unkorrigiert lassen, und das Richtige soll sich „einschleifen“.

Deshalb ist Frontalunterricht die vorherrschende Unterrichtsform. Deshalb ist auch das „Lehrerredo“ nicht grundsätzlich verpönt, und deshalb ist gegen Gruppenarbeit Mißtrauen geboten.

8. Zusammenstellen von Texten zu einer Unterrichtsreihe

Wegen des Mangels an Material ist die Planung einer Unterrichtsreihe an Auslandsschulen oft schwierig. Dennoch kann man hin und wieder verschiedene Texte zur Behandlung

eines Rahmenthemas zusammenstellen. Ein „Schwerpunkttext“ (vielleicht ein literarischer) kann dabei am Anfang stehen; aktuelle (und austauschbare) Nebentexte (Sachtexte?) können die Reihe ergänzen.

Dabei sind folgende Ratschläge nützlich:

- Die Texte sollten das Problem von verschiedenen Seiten beleuchten
- Unterschiedliche Textsorten wirken auflockernd
- Alle vier Fertigkeiten sollten gefördert werden
- Innerhalb des angemessenen Sprachmaterials sollten die Texte Abwechslung und Steigerung des Schwierigkeitsgrads bringen.

9. Lernzielkontrollen

Die meisten der beschriebenen Übungen und Arbeitsvorschläge eignen sich auch für mündliche oder schriftliche Lernzielkontrollen.

Spanisch-deutscher Schüleraustausch, ein hoffnungsvoller Versuch

Geert-Henning Schauser, Valencia

Daß die Möglichkeiten der „Begegnung“ zwischen einheimischen und deutschen Schülern an den Auslandsschulen meist beschränkt sind, dürfte jedem Auslandslehrer klar sein. Auch wenn deutsche und einheimische Schüler gemeinsam unterrichtet werden, so verhindern ein übervoller Stundenplan, die Verschiedenheit der Lebensgewohnheiten und auch der Sprache oft eine engere menschliche Bindung, und das gegenseitige Kennen- und Verstehenlernen kommt zu kurz, zumal wenn, wie dies in Valencia der Fall ist, rund 90 % der Kinder einer Klasse spanischer Abstammung sind.

Daher versuchte der Verfasser vor nunmehr 3 Jahren, bei den Eltern einer Klasse des fünften Schuljahres für einen Ferienaufenthalt der Kinder in Deutschland zu werben. Er rechnete den Eltern vor, daß ihre Kinder bei den gegenwärtigen Schulverhältnissen im Deutschunterricht in einem Schuljahr höchstens 6 Stunden deutsch sprechen könnten (bei 39 Kindern in der Klasse und bei 6 Wochenstunden Deutsch kommt auf jedes Kind im besten Fall 1 Minute pro Unterrichtsstunde, also bei 40 Unterrichtswochen ganze 240 Minuten). Bei einem Aufenthalt in Deutschland wären die Kinder den ganzen Tag gefordert – *total immersion* nennen es die Fachleute –, vorausgesetzt, daß jeweils nur ein einziges spanisches Kind in einer deutschen Familie untergebracht ist. Die Kosten seien bei einem Schüleraustausch vertretbar. Auch bestehe die Gefahr, daß die Kinder in drei Ferienmonaten in Spanien wieder das bisher Gelernte vergessen.

Die spanischen Eltern nahmen die Anregung gerne auf, baten aber den Klassenlehrer um die Herstellung von Kontakten mit deutschen Familien. Dieser schrieb nun an Kollegen,

Freunde, Familienangehörige und Institutionen, aber das Ergebnis war äußerst kümmerlich, bis ein rühriger Schulleiter in seinem Einzugsbereich mit einem einsatzbereiten Vater für den Austausch eintrat.

Nun folgten Erkundigungen über die besten Reisemöglichkeiten, An- und Abmeldung von Austauschwilligen, von einseitig Aufnahmebereiten und einseitig Fahrbereiten sowie Elternbesprechungen im Kreise der Interessierten. Zuletzt konnten endgültige Listen aller Austauschschüler und Gastfamilien hüben und drüben aufgestellt und allen Teilnehmern zugesandt werden. Sechs deutsche Kinder kamen in den Sommerferien 1975 nach Valencia, zwölf unserer Schüler flogen nach Hamburg und wurden in der holsteinischen Kleinstadt Marne (unweit der Elbmündung) und Umgebung untergebracht.

Für den Sommer 1976 waren damit gute Voraussetzungen geschaffen. Wo private Beziehungen vom Vorjahr her bestanden, brauchte nicht viel organisiert zu werden. Ein Bericht in der Schulzeitung wie auch Mundpropaganda brachten Interessierte aus anderen Klassen, so daß sich der Verfasser bald wie der Leiter eines Reisebüros vorkam. Schließlich kamen sieben Kinder aus Schleswig-Holstein nach Valencia, während 15 spanische Kinder in dem Raum von Flensburg bis Brunsbüttel, vorwiegend aber um Marne untergebracht wurden. Dieser Erfolg kann als vielversprechende Grundlage für die kommenden „Kampagnen“ gewertet werden. Der erwartete Besuch von rund 30 Spanischlernenden eines deutschen Gymnasiums mag weitere Austauschmöglichkeiten ergeben.

Nach den bisher gewonnenen Erfahrungen sollte der Austausch grundsätzlich auf völlig freiwilliger Basis stattfinden, wobei die Kosten möglichst niedrig gehalten werden sollen. Die aufnahmebereite Familie braucht kein eigenes Kind in die Partnerfamilie zu senden, auch braucht die abgabewillige Familie keinen Gast aufzunehmen, doch kann dies später nachgeholt werden. Jede Familie verzichtet auf Ersatz von Verpflegungs- und anderen Kosten für ihr Gastkind. Reise- und evtl. Versicherungskosten gehen zu Lasten der abgebenden Schülereltern. Um die Kosten möglichst niedrig zu halten, aber auch um die Organisation zu erleichtern und Gruppenrabatte zu erlangen, fahren tunlichst alle Schüler eines Landes gleichzeitig. Dabei empfiehlt sich der Gruppenflug, der wegen der Zeitersparnis und des Entfallens von Verpflegungskosten meist nicht teurer ist als Bahn oder Omnibus. Die Fahrt wird in den Ferien des jeweiligen Abgabelandes durchgeführt. Die Gastschüler können evtl. im Lande des Gastgebers die Schule besuchen.

Es wird empfohlen, sich auf *ein* Gastkind pro Familie zu beschränken. Der Schüler ist dann gezwungen, sich persönlich intensiv mit der neuen Umwelt auseinanderzusetzen, sich in eine fremdartige Umgebung mit anderen Lebensgewohnheiten einzufügen, und er gewinnt dabei an Selbständigkeit. Außerdem ist er fast dauernd genötigt, sich der Fremdsprache zu bedienen. Der Kontakt mit der Gastfamilie wird enger, und das Kind lernt den fremden Alltag besser kennen. Sollten mehrere Gastschüler in erreichbarer Nähe untergebracht sein, so empfiehlt es sich, gelegentliche Treffen zu veranstalten, um den Erfahrungsaustausch zu ermöglichen und etwaiges Heimweh zu überbrücken. Die Auswahl der Partner muß rechtzeitig vorbereitet werden, so daß ein längerer Briefwechsel zwischen den Schülern stattfinden kann, durch den sie sich gegenseitig kennenlernen, indem sie einander Fotos schicken und von ihrer Familie und ihren Interessen erzählen. Stellt es sich heraus, daß die Partner zu verschieden sind, läßt sich vielleicht noch ein Wechsel bewerkstelligen. Der Austauschlehrer sollte seinem Organisationspartner Angaben über Alter, Geschlecht, Eigenart und besondere Wünsche seiner Schüler machen, damit Pannen mög-

licht ausgeschaltet werden. Daß sich diese nicht ganz verhindern lassen, bewiesen ein deutsches Mädchen, das große Anpassungsschwierigkeiten hatte, und ein spanischer Junge, der sich als sehr anspruchsvoll und überheblich erwies, was dem Klassenlehrer selbst bei vorherigen Klassenfahrten nicht aufgefallen war.

Die bisherigen Erfahrungen mit dem Verhalten der jeweiligen Gasteltern sind durchaus positiv, obwohl sich große Unterschiede zeigten. Während einige Familien ihre Gastkinder in den Ferien aufnahmen, waren andere durch die Arbeit des Vaters, starke Beanspruchung der Mutter und Schulverpflichtung des Partners gekennzeichnet. Dementsprechend war auch das Programm für das Gastkind verschiedenartig. Es variierte von mehrtägigen Fahrten über häufige Wochenendausflüge mit heimatkundlichem Hintergrund bis zum gleichmäßigen Alltag. Für das Gastkind sollten keine „Extrawürste“ gebraten werden. Da zunächst alles neu ist, kann ein Übermaß an Reisen und Ausflügen leicht zur Überfütterung und Oberflächlichkeit führen. Schließlich wollen die beiden Partner nicht immer gegängelt werden, sondern beschäftigen sich oft lieber selbst.

Besonders erfreulich ist, daß bereits drei Gasteltern ihre Partner im anderen Lande aufgesucht haben, so daß der Schüleraustausch auch dazu führt, daß sich die Familien kennenlernen.

Bei der Reisevorbereitung ist der Austauschlehrer auf die enge Zusammenarbeit mit den Eltern angewiesen, denen er zeitraubende und evtl. sprachlich schwierige Teilaufgaben überlassen sollte (Preisvergleiche, Versicherungsabschlüsse usw.). Sehr wichtig ist der Kontakt zum innerdeutschen Organisationspartner, von dessen Einsatz der Erfolg der Planung abhängt.

Die Schüler sind sprachlich im allgemeinen vorbereitet. Sie sollten aber auf die verschiedenen Lebensgewohnheiten hingewiesen werden (frühere Essenszeiten, kaltes Abendessen, Schwarzbrot usw.). Im Erdkundeunterricht sollte die zu besuchende Landschaft behandelt werden; im Geschichtsunterricht sollte gegebenenfalls auf besondere Ereignisse hingewiesen werden. Auch psychologisch sind die Schüler darauf vorzubereiten, was es bedeutet, vier Wochen in einer Familie mit fremden Lebensgewohnheiten zu verbringen und ein fremdes Land kennenzulernen. Allzu große Erwartungen, aber auch Vorurteile kann eine wohlüberlegte Vorbereitung korrigieren. So läßt sich auch die Gefahr des Heimwehs verringern.

Die innerdeutschen Gasteltern sollten über die sprachlichen Voraussetzungen der Gastkinder informiert werden. Nach zwei Jahren Deutsch im Kindergarten und sechs Jahren in der Grundschule sind kaum Sprachschwierigkeiten zu erwarten; freilich werden Ausdrücke aus dem familiären Gebrauch den spanischen Kindern fremd sein, da sie in Lese- und Sprachtexten selten vorkommen. Die deutschen Eltern – und Kinder – sollten gebeten werden, fehlerhafte Aussprache und Ausdrucksweise möglichst häufig zu korrigieren.

Die bisherigen Erfahrungen mit den „Rückkehrern“ sind sehr erfreulich, auch wenn nicht unbedingt mit besseren Deutschnoten zu rechnen ist, da falsch eingeschliffene Sprachstrukturen, Rechtschreibschwächen u. a. sich innerhalb von 4 Wochen nicht beseitigen lassen. Auch die Übernahme von Straßendeutsch (Kraftausdrücken usw.) und von Fehlern in der Umgangssprache, wie sie auch bei deutschen Kindern vorkommen, läßt sich nicht verhindern. Dennoch ist der sprachliche Gewinn erheblich und psychologisch gar nicht hoch genug einzuschätzen durch die privat erfahrene Bestätigung und die ständige Bewährung. Wir können nur ahnen, was auf einen Gast Schüler alles einstürmt, vom Laut-

sprecheraufruf im Flughafen bis zur zufälligen Begegnung auf der Straße. Was wir als Lehrer schließlich im Unterricht von diesen vielfältigen Eindrücken mündlich und schriftlich erfahren, ist ein äußerst bescheidenes Überbleibsel. Dennoch merken wir es: das Sprechen wird flüssiger, die Intonation besser, Ausdruck und Aussprache gewinnen an Sicherheit, der Wortschatz wird erweitert, das Verständnis erleichtert und ein gelockerter Stil verrät die vorangegangene Praxis.

Dieser bescheidene Versuch eines Schüleraustauschs mag dazu beitragen, bei unseren spanischen Schülern den angebahnten Zugang zur deutschen Sprache und zu den deutschen Verhältnissen zu erleichtern und zu verlebendigen. Er ist sicher auch geeignet, einige Mängel unseres schulischen Bemühens zu mildern, vor allem einen Ausgleich für die Überbeanspruchung in den Schulmonaten zu schaffen. Ein Aufenthalt in einer deutschen Familie bildet eine wertvolle Ergänzung unseres Unterrichtsbemühens, er vermag den Schüler neu zu motivieren und gibt ihm vielleicht Anregungen und Impulse fürs ganze Leben. Für den Lehrer ist ein solcher Austausch mit viel Kleinarbeit verbunden, und er erfordert viel Findigkeit und Geduld. Aber es ist eine Aufgabe, die sich lohnt.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Zeitschriftenversorgung

Der Auftrag zur Zeitschriftenversorgung wird 1977 vom Atlantis Buch- und Zeitschriftenversand, Wolfgang-Borchert-Weg 4, 5000 Köln 91, Tel.: 02 21 - 89 22 57 ausgeführt. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen weist darauf hin, daß alle Reklamationen an diese Firma direkt zu richten sind.

Aus Rationalisierungsgründen werden auch 1977 nur an sechs Terminen Zeitschriften verschickt, und zwar erstmals Ende Februar und dann in Abständen von ca. 2 Monaten. Alle Zeitschriften erreichen auf dem Postwege ihre Empfänger. Die der Zeitschriftensendung jeweils beiliegende „Rechnung ohne Berechnung“ ist nach Erhalt auszufüllen und zu unterschreiben. Das *rote* Exemplar sollte umgehend ohne Anschreiben auf dem Dienstweg an die Zentralstelle zurückgesandt werden.

Kaufkraftausgleich

Der Bundesminister des Inneren hat folgende Kaufkraftausgleiche neu festgesetzt (Stand: 15. 1. 77 bzw. 8. 2. 77)

Frankreich			Griechenland	ab 1. 1. 77	5 %
– Paris	ab 1. 3. 77	10 %	Libyen	ab 1. 1. 77	10 %
– alle anderen Orte	ab 1. 3. 77	5 %	Obervolta	ab 1. 3. 77	35 %
Dänemark	ab 1. 1. 77	15 %	Niger	ab 1. 3. 77	45 %
Schweiz	ab 1. 2. 77	30 %	Elfenbeinküste	ab 1. 3. 77	45 %

Togo				Brasilien			
- Lome	ab 1. 3. 77	25 %		- Porto Alegre	ab 1. 2. 77	15 %	
- Palime, Sokode, Atakpame	ab 1. 3. 77	30 %		- São Paulo	ab 1. 2. 77	15 %	
Kamerun	ab 1. 3. 77	50 %		- São Leopoldo	ab 1. 2. 77	15 %	
Zentralafrikanische Republik	ab 1. 1. 77	60 %		- Rio de Janeiro	ab 1. 2. 77	15 %	
Gabun	ab 1. 1. 77	70 %		- Curitiba	ab 1. 2. 77	20 %	
Madagaskar				Israel	ab 1. 2. 77	10 %	
- Tananarive	ab 1. 2. 77	20 %		Saudi-Arabien	ab 1. 2. 77	0 %	
	ab 1. 3. 77	15 %		Afghanistan	ab 1. 9. 76	30 %	
- Tulear	ab 1. 2. 77	25 %		Indien			
	ab 1. 3. 77	20 %		- Bombay	ab 1. 1. 77	5 %	
Costa Rica	ab 1. 2. 77	0 %		- New Delhi	ab 1. 1. 77	10 %	
Peru	ab 1. 1. 77	10 %		Indonesien	ab 1. 1. 77	10 %	
				Malaysia	ab 1. 2. 77	5 %	
				Singapur	ab 1. 1. 77	0 %	

Auslandszuschlag

Das Ausw. Amt hat, dem Vorschlag der Zentralstelle entsprechend, mit Erlaß vom 8. 11. 1976 - 600-601.11/1 - als Härtezuteilung die Zonen-Stufe des Auslandszuschlags für nachstehende Schulorte heraufgesetzt:

Guatemala	1. 11. 75 - 31. 12. 76	VII		1. 10. 75 - 31. 10. 75	VIII
Tel Aviv	1. 7. 75 - 31. 12. 76	VI		1. 3. 76 - 31. 3. 76	VIII
Bogotá	1. 7. 75 - 31. 12. 76	VIII	Tripolis	1. 7. 75 - 31. 12. 76	IX
Beirut	1. 7. 75 - 30. 9. 75	VII	Kairo	1. 10. 75 - 31. 12. 75	VII

Das gilt als Ausgleich dafür, daß bei der Berechnung der Ausgleichszulage für Auslandslehrer der nach dem Bundesbesoldungsgesetz vorgesehene Zuschlag zum Auslandszuschlag nicht berücksichtigt werden kann.

(Siehe auch Beitrag „Auslandszuschlag“ in INFO 5/76).

Zuschläge zum Auslandszuschlag

Das Auswärtige Amt hat folgende Zuschläge zum Auslandszuschlag (§ 55 Abs. 6 BBesG) festgesetzt (Stand: 15. 1. 77):

Guatemala	1. 1. - 31. 12. 77	150,- DM	Argentinien	1. 1. - 30. 6. 77	150,- DM
Kolumbien	1. 1. - 31. 12. 77	300,- DM	Israel	1. 1. - 31. 12. 77	150,- DM

Die Zuschläge werden bei der Berechnung der Abschlagszahlungen auf die Ausgleichszulage für den Zahlungsmonat April 77, rückwirkend ab Januar 77, berücksichtigt.

Vorbereitungslehrgänge für künftige Auslandslehrer

Nachstehend aufgeführte Vorbereitungslehrgänge werden im Jahr 1977 durchgeführt:

Az.:	Termin 1977	Ort	Teilnehmerkreis	Tn.-Zahl ca.
55-77	16. 1. – 11. 2.	DS Valencia	Deutschlehrer für ASch in span.-spr. Ländern	30
56-77	13. 2. – 18. 2.	THA Gummersbach	Lehrkräfte math.-nat.-wiss. Fächer (nur StR/OSTr – RL/ROL)	35
57-77	12. 9. – 23. 9.	THA Gummersbach	Deutschlehrer für ASch in Ländern nicht span. Sprache	35
58-77	6. 11. – 2. 12.	DS Valencia	Deutschlehrer für ASch in span.-spr. Ländern	30

WIR Nr. 1 und 2

Ende 1976 sind zwei 40 Seiten starke Broschüren mit dem Titel „WIR, Themen zur Deutschlandkunde“ als Sonderhefte des scala-Jugend-Magazins erschienen.

WIR Nr. 1: Probleme haben wir alle –
Eltern, Liebe, Freizeit

WIR Nr. 2: Schöne Aussichten –
Schule, Beruf, Ausbildung

Mit diesen methodisch-didaktisch aufbereiteten Sonderheften bietet die Zentralstelle über die fünf Hefte des scala-Jugend-Magazins hinaus deutschlandkundliches Unterrichtsmaterial, das im Bereich der Auslandsschulen vor allem zur Vorbereitung auf den Prüfungsbereich Deutschlandkunde im Rahmen des Deutschen Sprachdiploms der KMK eingesetzt werden sollte.

Es ist beabsichtigt, die Reihe mit jährlich einem thematisch einheitlichen Sonderheft zum scala-Jugend-Magazin fortzusetzen.

Bei Bedarf können die Schulen auch Nachbestellungen direkt an den Verlag richten.

Landeskunde

Die Themenreihe „Zehnmal Landeskunde der Bundesrepublik Deutschland“ von Heinz Wilms wird als audio-visuelles Ergänzungsmaterial zum fremdsprachlichen Deutschunterricht von INTER NATIONES herausgegeben.

Die Reihe umfaßt folgende Einzelthemen:

1. Wie und wo liegt die BRD?
2. Landschaft und Klima

3. Das parlamentarische System
4. Die Wirtschaft der BRD
5. Jeder 7. lebt vom Auto
6. Das Ruhrgebiet
7. Straßen und Verkehr
8. Eine Großstadt: Hamburg und sein Hafen
9. Das Schulsystem
10. Ausländische Arbeiter in der BRD

Zu jedem Thema gehört ein Heft (auch für die Schüler) mit Fotos, Grafiken und Statistiken, die durch Kurzkomentare erläutert werden. Die Texte der Kurzkomentare sind auf Tonband gesprochen (neben der deutschen Fassung verschiedene Fremdsprachenfassungen).

Der Herausgeber schreibt zu dieser Themenreihe:

„Die in dieser Reihe angebotenen landeskundlichen Programme wenden sich vorzugsweise an ausländische Schüler des Sekundarbereichs (von 12 Jahren aufwärts), die im ersten oder zweiten Jahr Deutsch als Fremdsprache lernen.

Einsatzorte für diese Basisprogramme sind mit Vorrang Schulen in Ländern der sog. dritten Welt. Es geht um eine erste orientierende, sehr allgemeine, oberflächenhafte Information, die den Deutschunterricht begleiten soll.“

Die Kommentare sind knapp und sachlich. Kurze übersichtliche Sätze, jedoch – bezogen auf die oben genannte Zielgruppe – teilweise anspruchsvoller Wortschatz und schwierige grammatische Strukturen. Das Material kann von den deutschen Auslandsschulen im Rahmen der regulären Lehrmittelversorgung angefordert werden. Es wird vorerst kostenlos abgegeben.

Buchhinweis „fotografierte Geschichten“

Im November 1976 wurde den Schulen von der Gilde-Buchhandlung, Bonn, ein Prüfexemplar „fotografierte Geschichten“ zugestellt. Das Buch ist als Ergänzung zu den Stufen 2 u. 3 von Vorwärts gedacht und kann im Aufsatz-Unterricht eingesetzt werden.

Es ist zum Preise von DM 5,20 über die Gilde-Buchhandlung zu beziehen.

Zum Thema „Legasthenie“

Das Problem der Legasthenie hat in den letzten Jahren in weiten Kreisen der bundesdeutschen Öffentlichkeit verstärkte Aufmerksamkeit, Verständnis und Bereitschaft zu Beratung und Hilfe gefunden. Zahlreiche Publikationen zur Ursachenforschung, zur Diagnostik und die Entwicklung von speziellem Arbeitsmaterial zur Legasthenie-Therapie und von Trainingsvorschlägen durch Pädagogen und Psychologen haben die Grundlagen für eine gezielte und erfolgversprechende Betreuung ermöglicht.

Inzwischen haben die Bundesländer Überlegungen und Maßnahmen hierzu in Erlassen oder Richtlinien zusammengefaßt, die die schulische Förderung dieser Kinder rechtlich und organisatorisch regeln.

Bundeseinheitliche Rahmenrichtlinien zum Legasthenie-Problem durch die Kultusministerkonferenz werden angestrebt. Vor allem wurde die Aus- und Weiterbildung von Lehrern entwickelt und verstärkt, die, eigens in der Legasthenie-Pädagogik geschult, dann als Legasthenie-Beratungslehrer an den Schulen wirken.

Der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ist bekannt, daß an deutschen Schulen im Ausland die Frage der Betreuung und Förderung legasthenischer Kinder mit immer größerem Nachdruck gestellt wird. Da es inzwischen zahlreiche Lehrer gibt, die eine Zusatzausbildung auf dem Gebiet der Legasthenie-Betreuung erhalten haben und bereits über entsprechende schulische Erfahrungen verfügen, sollte dies bei Bedarf für die Vermittlung eines Lehrers an eine deutsche Schule eine Rolle spielen. Zum Aufgabenbereich eines solchen Lehrers gehört es, Kinder im Alter zwischen 6 und 12 Jahren im Hinblick auf ihre Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten bei sonst mindestens befriedigender Intelligenz zu beobachten und gezielt zu betreuen.

Zu diesem Zweck wäre es nötig,

1. kleine Fördergruppen einzurichten,
2. die Kollegen in ihren pädagogischen und methodischen Maßnahmen zu beraten,
3. vor allem auf eine innere Differenzierung in den betreffenden Unterrichtsstunden hinzuwirken und
4. den Eltern, die zur Mitarbeit unbedingt herangezogen werden müssen, geeignete Lern- und Erziehungsprogramme vorzuschlagen.

In der Bundesrepublik Deutschland hat sich ein sehr aktiver Landesverband Legasthenie e. V. (Am Weinberg 31, 3425 Bodenwerder, Tel.: 055 33/23 79) von Eltern betroffener Kinder und Fachleuten gebildet, der als Interessengemeinschaft den legasthenischen Kindern größtmögliche Hilfe bieten möchte. Auch Eltern mit legasthenischen Kindern im Ausland können sich an diesen Verband wenden, von dem sie dann sachgerechte Beratung und konkrete Vorschläge erhalten.

Nachstehend eine kleine Auswahl aus einer Materialliste zum Legasthenie-Problem:

A Arbeitsmittel:

1. Rudolf Müller:

Material für gezieltes Rechtschreibtraining.

2. Helge und Helmut Tamm:

Lies mit uns, schreib mit uns.

Für die Klassenstufe 2/3, 3/4 und 5/6.

Beltz Verlag, 6940 Weinheim.

B Deutsche Schultests:

1. im Verlag Julius Beltz, 6940 Weinheim
zur Feststellung einer Legasthenie
2. im Verlag Huber, Bern
Zürcher Lesetest von Grisseman/Linder

C Bücher zur allgemeinen Information über die Legasthenie:

1. Gerhard Scherzinger:

Diagnose: Legasthenie,
Verlag Beltz (Praxis) 6940 Weinheim

2. Atzesberger/Hahn:

Probleme der Legasthenie-Pädagogik in der Primar- und Sekundarstufe,
Verlag Alfred Kleiner, 7070 Schwäbisch Gmünd

3. Helmut Tamm:

Die Betreuung legasthenischer Kinder
Beltz Verlag (Bibliothek), 6940 Weinheim

Erlasse und Richtlinien

Es sollten nach Möglichkeit von einem oder mehreren Bundesländern direkt die Erlasse, Richtlinien oder Verwaltungsvorschriften zur Sonderbehandlung legasthenischer Kinder angefordert werden.

Nachversicherung in der deutschen gesetzlichen Rentenversicherung für Zeiten des Auslandsschuldienstes

Die Frage der Nachversicherung ehemaliger deutscher Auslandslehrer in der Rentenversicherung konnte durch das Rentenreformgesetz vom 16. 10. 1972 nicht mehr gelöst werden. Das bedeutet, daß Lehrer, die zu irgendeinem Zeitpunkt aus dem Beamtenverhältnis ausscheiden, aufgrund der Rechtslage für Zeiten ihrer Tätigkeit im Auslandsschuldienst nicht nachversichert werden können und somit für solche Zeiten unversorgt sind. Auf diesen Sachverhalt und darauf, daß diesem Mangel nur durch eine freiwillige Versicherung während der Auslandstätigkeit begegnet werden könnte, hat der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung mit Schreiben vom 12. 1. 1977 – IV b 5 4512 – 1016 / 77 – an das Bundesverwaltungsamt hingewiesen.

In diesem Schreiben heißt es u. a.:

„Zeiten des Auslandsschuldienstes werden bei Angehörigen des öffentlichen Dienstes in der Regel in ihrer späteren Versorgung berücksichtigt. Scheiden diese Personen später unversorgt aus dem öffentlichen Dienst aus, werden sie in der gesetzlichen Rentenversicherung nachversichert. Diese Nachversicherung wird aber nur für solche Zeiten einer versicherungsfreien Beschäftigung im öffentlichen Dienst durchgeführt, die im Inland zurückgelegt sind. Eine im Ausland zurückgelegte Beschäftigungszeit kann – auch wenn der betreffende Auslandslehrer weiterhin dem deutschen öffentlichen Dienst angehört – im allgemeinen nicht in die Nachversicherung einbezogen werden.

Eine Sicherung für diesen Zeitraum kann deshalb nur durch eine freiwillige Versicherung in der deutschen gesetzlichen Rentenversicherung erfolgen, die bei Aufenthalt im Ausland seit 1972 grundsätzlich nur noch die deutsche Staatsangehörigkeit voraussetzt. Ihr steht nicht entgegen, daß der Auslandslehrer weiterhin dem deutschen öffentlichen Dienst angehört und bei einer Beschäftigung im Inland grundsätzlich nicht zur freiwilligen Versicherung zugelassen werden könnte, da er bereits einem anderen Sicherungssystem angehört.

Über die Einzelheiten der freiwilligen Versicherung, die bei Ländern, mit denen die Bundesrepublik Deutschland ein Sozialversicherungsabkommen geschlossen hat, abweichend geregelt sein können, geben die Auskunft- und Beratungsstellen der Bundesversicherungsanstalt für Angestellte oder der Versicherungsträger selbst auf Anfrage Auskunft.“

Papierformate

Im Ausland werden für Briefe, Formulare, Berichte u. a. m. häufig Papierformate verwendet, die von den in Europa gebräuchlichen abweichen.

Größere Formate bereiten bei der Bearbeitung, vor allem in den Registraturen, einige Schwierigkeiten; überstehende Teile müssen geknickt oder gefalzt werden. Dies kann die spätere Bearbeitung eines Vorgangs erschweren und macht nicht selten zeitraubende Rückfragen notwendig.

Die Zentralstelle wäre sehr dankbar, wenn nach Möglichkeit im Verkehr mit ihr keine Papierformate benutzt würden, die über das DIN-A 4-Maß (297 x 210 mm) hinausgehen. Gewiß wird sich dies nicht immer erreichen lassen, aber wo es möglich ist, sollte der Bitte entsprochen werden.

Hinweis auf Offsetdruckverfahren

Das Verfahren des Offsetdrucks hat in den letzten Jahren die Verfahren des Umdrucks, des Schablonendrucks und des Hochdrucks überflügelt.

Auch in großen Schulen werden zunehmend Offsetdrucker eingesetzt. Für den Offsetdruck sprechen vor allem folgende Gründe:

- Die Maschinen sind bedienungsfreundlicher, kleiner und leiser geworden und arbeiten mit größeren Druckgeschwindigkeiten als die Bürovervielfältiger der anderen Druckverfahren.
- Die Herstellung von Druckträgern ist besonders einfach, sauber und preisgünstig.
- Der Offsetdruck ermöglicht qualitativ höherwertige Drucke.
- Die Druckvorlagen können verschiedene Schriften, Tonflächen und Bilder enthalten.

Eine nützliche Hilfe bei der Suche nach dem wirtschaftlichsten und zweckmäßigsten Gerät für den jeweiligen Verwendungszweck kann das Heft 256, April 1976, der Zeitschrift Bürotechnische Sammlung bieten.

Es ist für 10,- DM bei der Büro- und Organisationstechnik Verlagsgesellschaft, Spaldingstraße 64, 2000 Hamburg 1, zu beziehen.

Neue Mitarbeiter in der ZfA

1. Collin, Joachim

Oberstudienrat (NW) 25. 4. 1937

Abitur 1957, Studium in Köln, Bonn, Edinburgh, Madrid; 1. Staatsexamen 1962 in Bonn, 2. Staatsexamen 1964 am Staatl. Studienseminar in Aachen.

1964–1970 an der priv. Otto-Kühne-Schule, Bonn-Bad Godesberg;

1970–1974 als vermittelter Lehrer an einer Regierungsschule in N’kongsamba, Kamerun.

1974–1976 weiter in Bad Godesberg;

1976 Aug.–Jan. 1977 Gymnasium St. Augustin I, zwecks Übernahme in den Landesdienst, seit

1. 2. 1977 abgeordnet an das BVA/ZfA, Tätigkeit im Referat VI 3/4 als Afrikareferent.

2. Vorbrüggen, Rüdiger

Regierungsschuldirektor 16. 7. 1935

Abitur 1955, Studium in Edinburgh und Freiburg, dort 1960 Staatsexamen,

1963 päd. Examen (2. Staatsexamen) am Studienseminar in Dortmund.

Von 1963–1969 Schuldienst in Herne, mit Unterbrechung Schuljahr 1966/67, Tätigkeit als Austauschlehrer in den USA.

Von 1969–1975 Leiter der DS New Delhi.

1975/76 Fachkoordinator an der Gesamtschule Gelsenkirchen.

Seit 1. 8. 1976 im BVA/ZfA, Referat VI 3/4 (Grundsatzreferat) tätig.

Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK

Liste der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz auf dem Gebiet des Auslandsschulwesens im Jahre 1976

1. Anerkennung von Zeugnissen der allgemeinen Hochschulreife, die an der Deutschen Schule Rom nach der Neugestaltung der Oberstufe erworben werden (22. 3. 1976)
2. Anerkennung von Abschlußzeugnissen der Hauptschule und der Realschule, die von der Deutschen Schule Djakarta erteilt werden (15. 4. 1976)
3. Anerkennung von Abschlußzeugnissen der Realschule, die vom Colegio Humboldt in Caracas/Venezuela erteilt werden (26. 4. 1976)
4. Ermittlung der Durchschnittsnote bei deutschen Hochschulzugangsberechtigungen, die im Ausland erworben werden (20. 5. 1976)
5. Anerkennung von Abschlußzeugnissen der Realschule, die von der Deutschen Schule Las Palmas erteilt werden (13. 7. 1976)
6. Anerkennung von Abschlußzeugnissen der Hauptschule, die von der Deutschen Schule El Paso/USA erteilt werden (19. 7. 1976)
7. Anerkennung der Humboldt-Schule San José/Costa Rica als Deutsche Auslandsschule, die zur Schlußprüfung führt (20. 7. 1976)
8. Anerkennung von Abschlußzeugnissen der Hauptschule und der Realschule, die von der Deutschen Schule Lissabon erteilt werden (27. 8. 1976)
9. Ermächtigung der Deutschen Höheren Privatschule Windhoek zur erstmaligen Abhaltung einer Reifeprüfung (27. 9. 1976)
10. Zustimmungsbeschluß zu der vom Obersten Rat der Europäischen Schulen am 9. 10. 1975 verabschiedeten Neufassung der Reifeprüfungsordnung der Europäischen Schulen (3. 12. 1976)

Persönliche Nachrichten

Hinausgegangen:

Europa:

Schmitt, Christel, Erz, 5450 Neuwied 21, Heinrich-Haus – ES Brüssel

Afrika:

Puls, Henry, StR, 1000 Berlin 19, Angerburger Allee 59 – DS Pretoria
Luczak, Gerd, StR, 4660 Gelsenkirchen, Fette Wiese 5 – DS Hermannsburg
Jörn, Ernst-W., OStR, 4442 Bentheim, Nordring 18 – DS Windhoek

Amerika:

Spieker, Wolfgang, Dr. StD, 7505 Ettlingen, Schwarzwaldring 56 – DS Guayaquil
Hofbauer, Helmut, RL, 7858 Weil am Rhein, Bläsiring 11 – DS Lima
Lentner, Alois OStR, 7307 Aichwald 2, Pfarrstraße 27 – DS Arequipa/Perú
Lechner, Horst, R, 2300 Kiel-Kronhagen, Kieler Str. 57 – DS Puerto Montt/Chile

Aus aller Welt

Deutschland

Pestalozzi-Preis für Professor Hellbrügge

Nach den Pädagogen Eduard Spranger, Hendrik Brugmans und Georg Eckert erhielt mit Professor Dr. med. Theodor Hellbrügge erstmalig ein Kinderarzt den vom deutschen Lehrmittelhandel gestifteten Pestalozzi-Preis. Dieser zum vierten Mal verliehene Preis ist mit 15 000 DM dotiert. Er wurde während der Eröffnungsfeier der 15. didacta – Europäische Lehrmittelmesse am 7. März 1977 auf dem Messegelände in Hannover überreicht. Die Laudatio hielt Professor Dr. Bernhard Hassenstein, Inhaber des Lehrstuhls für Biologie an der Albert-Ludwigs-Universität, Freiburg, und Vorsitzender der Kommission „Anwalt des Kindes“.

Professor Hellbrügge hat als Vorstand des Instituts für soziale Pädiatrie und Jugendmedizin der Universität München aus jahrelangen Studien bei gesunden Kindern konkrete Schlussfolgerungen gezogen, die nicht nur für die Kinderheilkunde, sondern auch für die Kinderpsychologie, vor allem aber für die Pädagogik neue Erkenntnisse brachten. In systematischen

Entwicklungsstudien stellte er fest, daß eine Pflege außerhalb der Familie, vor allem in Säuglingsheimen, zu schweren Beeinträchtigungen der Sozial- und Sprachentwicklung der Kinder führte.

Aus diesen Erkenntnissen leitete Professor Hellbrügge neue Programme der Frühdiagnostik, Frühtherapie und frühen sozialen Eingliederung behinderter Kinder ab, die er auf Privatinitiative mit Hilfe der „Aktion Sonnenschein“ im Kinderzentrum München realisierte. Bei diesen Programmen steht die Kraft der Familie im Mittelpunkt der Behandlung mit dem Ziel der sozialen Eingliederung des behinderten Kindes in Familie, Kindergarten und Schule.

Der besonderen Bedeutung der Sozialentwicklung trug Professor Hellbrügge 1968 durch die Gründung des ersten Kindergartens Rechnung, in dem gesunde, mehrfach und verschiedenartig behinderte Kinder systematisch gemeinsam erzogen werden. Hier lernen gesunde Kinder, behinderten Kindern zu helfen, behinderte Kinder, sich helfen zu lassen, wobei die Selbstständigkeitsentwicklung der Kinder im Mittelpunkt der pädagogischen Prozesse steht.

Aufgrund der guten Erfahrungen, die er in seinem Kindergarten gesammelt hatte, gründete Professor Hellbrügge als Kinderarzt dann gegen erheblichen Widerstand der Behörden die erste Schule, in der gesunde gemeinsam mit mehrfach und verschiedenartig behinderten Kindern erzogen werden. Dieser Schulversuch hat als „Schule ohne Angst“ auch international Aufsehen erregt. Die Kinder erfüllen die amtlichen Lehrpläne ohne Noten, ohne Sitzenbleiben, ohne Jahrgangsklassen, ohne Hausaufgabenzwang, ohne die Furcht, zu spät zum Unterricht zu kommen, bei fünftägigem Vormittagsunterricht unter Einschluss von täglicher Unterrichtszeit für Spiel, Sport und Kunsterziehung. Auch in dieser Schule steht im Mittelpunkt die pädagogische Förderung der Sozialentwicklung, d. h. des selbständigen Arbeitens und des Lernens, anderen Kindern zu helfen.

Mit diesem Schulversuch setzte Professor Hellbrügge die Tradition einer „medizinischen Pädagogik“ fort, welche von den französischen Ärzten Edouard Seguin und Jean Itard für behinderte Kinder begründet und von der italienischen Ärztin Maria Montessori in ihrem weltweit verbreiteten pädagogischen System für gesunde Kinder ausgebaut wurde. Der gelungene Versuch Hellbrüggens hat bereits jetzt

das pädagogische und sonderpädagogische Denken beeinflusst in einer Zeit, in der das Sonderschulwesen mehr und mehr auffällige und behinderte Kinder absondert und sozial isoliert. Mit der Verleihung des Pestalozzi-Preises an Professor Hellbrügge möchten die Stifter nicht nur dessen vielfältiges und erfolgreiches Wirken zum Wohle des behinderten Kindes und seiner schulischen Eingliederung würdigen, sondern auch die inneren Beziehungen zur Pädagogik von Pestalozzi hervorheben – in dessen Denken das soziale Engagement im Mittelpunkt stand.

Sonstige Länder

Deutsche Schule Madrid

In der Reifeprüfung, die unter dem Vorsitz von Herrn Oberschulrat Brodde aus Hamburg abgenommen wurde, wie in der Aufnahmeprüfung zur spanischen Hochschule erzielten unsere Schüler ein insgesamt befriedigendes Gesamtergebnis, obwohl wir in den Pruebas de Selectividad ein besseres Resultat erwartet hätten. Die Reifeprüfung haben 30 von 31 Kandidaten bestanden; allerdings ergaben sich wegen des Numerus clausus Schwierigkeiten bei der Aufnahme des Studiums in Deutschland. In den Pruebas de Selectividad bestanden 39 von 51 Schülern unserer Schule, die sich zur Prüfung gemeldet hatten. Zuverlässige Vergleichszahlen für den Landesdurchschnitt waren bisher nicht zu erhalten.

(Aus dem Jahresbericht 1975/76)

Deutsche Schule Mailand

Der Jahresbericht 1975/76 der DS Mailand steht wiederum – jetzt unter der Redaktion von Reiner Pompei – unter dem Zeichen deutsch-italienischer Begegnung. Etwa 60 % der rund 1000 Schüler und Schülerinnen haben Deutsch als Muttersprache; im Lehrkörper zählt man ebensoviel deutsche oder österreichische Lehrer wie Ortskräfte. – In lesenswerten Beiträgen werden die Themen „Begegnung“ und „soziale Öffnung“ behandelt. Von der Kunsterziehung handelt ein wertvoller Aufsatz von Helga Guerra. Die Geschichte der Schule wird von Klaus Gruhn in einem weiteren Beitrag bis 1926 verfolgt. Reizvoll ist die Erinnerung von Signora Rosa Paini Gavazano, die nach neunjähriger Mitarbeit leider aus dem Kollegium ausscheidet, an ihren Studienaufenthalt im Tübingen der ersten Nachkriegsjahre. – Wenige Jahresberichte vermögen die

besondere Atmosphäre von Schule und Schulort so lebendig wiederzugeben wie die Berichte der Deutschen Schule in der oberitalienischen Handelsmetropole.

Deutsche Schule Tokyo-Yokohama

Die Schule hat die Genehmigung zur Einführung der reformierten Oberstufe beantragt. Von den beiden angebotenen Modellen – zwei Leistungskurse mit je 6 Stunden oder drei Leistungskurse mit je 3 Stunden – hat sich die Lehrerkonferenz für das letztere entschieden, da dies für kleinere Auslandsschulen mit zahlenmäßig schwachen Oberstufenjahrgängen geeigneter ist. Die Wahlmöglichkeiten in den Fächerkombinationen werden in unserer kleinen Oberstufe freilich eingeschränkt durch die Auflage, daß Leistungskurse in der Regel nur gebildet werden dürfen, wenn die Teilnehmerzahl wenigstens 8 beträgt. Die Leistungskurse sollen überdies auf die Grundkurse „aufgepfropft“ werden, und die Zahl der Lehrerstunden darf um nicht mehr als 10 % gegenüber dem bisherigen System steigen. In den Lehrplänen sind die Auslandsschulen gehalten, sich an die eines Bundeslandes anzulehnen oder sie ganz zu übernehmen. Die Schule hat daraufhin die Curricula von Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Bayern erbeten. In Fachkonferenzen wird nun geprüft, wie weit sie für uns in Frage kommen.

(Deutscher Schulverein Tokyo-Yokohama,
22. Jahresbericht 1976)

Deutsche Schule Kapstadt

Am 2. September 1976 fand in Jonkershoek, hinter Stellenbosch, ein Altschülertreffen der DSK statt. Obwohl die Schule, 1883 gegründet, bald ihr hundertjähriges Bestehen feiern kann, wurde bisher die Verbindung mit den ehemaligen Schülern nicht gepflegt. Die älteren Jahrgänge, die das Matrik an einer Landesschule ablegen mußten, betrachten diese als ihre Alma Mater. Schulvorstände, Lehrerkollegien und auch die Elternschaft der DSK wechseln in schneller Folge, so daß sich kaum eine Tradition bilden kann. (Die durchschnittliche Dienstzeit der Ortskräfte betrug vor kurzem 2,3 Jahre; die der vermittelten Lehrer liegt etwas höher.) Jetzt werden die Altschüler gebeten, der DSK ihre Anschriften mit kurzem Werdegang zuzusenden: „Tradition ist unabdingbares Element einer Auslandsschule. Die Tradition der DSK muß gefördert werden, um die Zukunft zu sichern.“

(Aus der Schulzeitung 1976)

Verein deutscher Lehrer in Chile

Der VdLiCh hat über seine 68. Jahreshauptversammlung, die vom 3. bis 6. Juni in Santiago abgehalten wurde, eine Dokumentation veröffentlicht, die auch eine Zusammenstellung der Deutschen Schulen in Chile enthält. Vermittelte Lehrer sind tätig im Deutschen Schulverband Santiago (insgesamt 27), im Dt. Schulverband Valparaíso (23), an der DS Osorno (13), an den DS Concepción und Temuco (je 8), im Dt. Schulverband Llanquihue (Puerto Montt, Puerto Varas und Frutillar (zus. 7), an der DS Valdivia (6) und an den DS St. Thomas Morus und Ursulinenschule, beide Santiago, und La Unión (je 1), also insgesamt 95. An den genannten Schulen sind 177 deutschsprachige Ortskräfte beschäftigt.

Buchbesprechungen

Liselott Diem: Sport im 7. bis 10. Lebensjahr (Reihe: Kinder lernen Sport, Band 5). Kösel-Verlag, München 1975. 112 S. mit 50 Fotos, Ppb. DM 12,-.

Der vorliegende Band bildet den Abschluß einer fünfteiligen Reihe, die versucht, Kinder – und Eltern – auf eine volkstümliche Weise an sportliche Bewegungen und als Fernziel auch an Sportarten heranzuführen. Da in diesen Büchern vorwiegend Anregungen zur Improvisation gegeben werden, ist dieser Band sicher auch für den Gebrauch an Auslandsschulen geeignet. In fünf Kapiteln (Gleichgewicht, Reaktionsfähigkeit, Kondition und Haltungsaufbau, Schnelligkeit und Schnelleistung, Selbstkontrolle) macht die Verfasserin deutlich, welche Möglichkeiten vor und neben den ausgeprägten Sportarten bestehen, Kinder in diesem besonders lernfähigen Alter zu Bewegungsfreude, Körperbeherrschung und spielerischer Phantasie zu führen. Die Anleitungen sind als Lernprogramme mit einfachen Anweisungen angelegt und begnügen sich mit Vor- und Grobformen zu einzelnen Spiel- und Sportarten. Für den Gebrauch in Kindergärten und Grundschulen scheint der Band geeignet, sofern man es mit Kindern zu tun hat, die in bestimmte Bereiche auf einfache, lockere Art eingeführt werden sollen. Sehr bald wird man aber zur einschlägigen Fachliteratur greifen müssen, worauf die Verfasserin selbst hinweist.

H. Klitzing

Die deutsche Literatur. Texte und Zeugnisse. Hrsg. von *Walther Killy*. Band II: Spätmittelalter, Humanismus, Reformation. Hrsg. von *Hedwig Heger*. 1. Teilband: Spätmittelalter und Frühhumanismus. C. H. Beck Verlag, München 1975. XLI, 685 S., Ln. DM 58,-.

Nach den Bänden I 1/2 Mittelalter, III Das Zeitalter des Barock (bereits in 2. Auflage), V 1/2 Sturm und Drang, Klassik, Romantik, VI 19. Jahrhundert und VII 20. Jahrhundert des anspruchsvollen Sammelwerks liegt nun Band II 1 vor. Er hat auch deshalb lange auf sich warten lassen, weil die dem Laien fast unbekannte Literatur des 15. Jahrhunderts bislang stiefmütterlich behandelt wurde und Aufspüren wie Auswahl der verstreuten, z.T. unveröffentlichten Texte besonders schwierig waren. Die Texte sollen „unserer Gegenwart einen lebendigen, weil unmittelbaren Eindruck von der damaligen historischen Wirklichkeit im Spiegelbild der Literatur geben. Vor allem aber sollten sie zum Lesen verlocken“, heißt es in Hedwig Hegers ausgezeichneten „Vorbemerkung“ (S. XXI). Sie hat recht, wenn sie die in dem Band dargestellte Epoche zwischen der klassischen Zeit um 1200 und der Glanzzeit des Erasmus, zwischen Rittertum und städtischem Bürgertum, in der die Menschen zwischen religiöser Verinnerlichung und entfesselter Lebensgier schwanken, als der Umbruchsituation unserer Gegenwart vergleichbar bezeichnet. Wenn man die Texte liest, kann man nur hoffen, daß die Absage der Schule an unser literarisches Erbe eines nicht zu fernem Tages widerrufen werde. Dann wird, was diese vorzügliche Anthologie aus großenteils schwer zugänglichen Quellen geschöpft hat, dankbarer aufgenommen werden, als es der traditionsfeindlichen Mode heute entspricht.

G. Scholz

Literatur und Leser. Theorien und Modelle zur Rezeption literarischer Werke. 14 Beiträge. Hrsg. von *Gunter Grimm*. Reclam, Stuttgart 1975. 444 S., 15 × 21,5 cm, Ppb. DM 38,80.

Mit der Betrachtungsweise, Sprache sei nicht mehr Substanz, sondern ein Netzwerk von Beziehungen (Strukturen), mußte sich die Distribution (Umgebung eines sprachlichen Elements) als Gegenstand der Forschung melden. Daher bleibt in diesem Werk die Literatur als ein in sich ruhendes Faktum im Hintergrund und die Rezeption (Aufnahme, Annahme, Übernahme) wird entscheidend. „Das Kunstwerk als schematisches Gebilde, als Signalstruktur evoziert verschiedene Inter-

pretationen; für sie gibt es zwei Urteilsinstanzen: den Text selbst und das Publikum“ (61). Dies ergibt eine Verschiebung für die Literaturbetrachtung, deren sich der im Schulalltag stehende Lehrer nicht immer gewärtig ist. Der Gegensatz zwischen Sinn und Bedeutung taucht wieder einmal auf; letztere, die Wertausage, fällt ganz in die Rezipientenseite und unterliegt dem Anspruch der Zeitgemäßheit. So z. B.: Was hat die NS-Ideologie mit Goethes ‚Faust‘ gemacht? G. Mahal untersucht diese ‚Rezeption als Anmaßung‘. Je nach Standort wird gefragt, ob die Erforschung verschiedener und verschiedenartiger Rezeptionen allein dem besseren Verständnis eines Textes dienen oder ob damit ein erzieherisches Programm verbunden sein soll oder ob mehr die Erforschung tatsächlicher Wirkung im Vordergrund steht oder mehr das Programm einer Einflußnahme auf die Leserschaft. Darüber unterrichtet der Hrsg. im Eingangskapitel: Einführung in die Rezeptionsforschung. Den Unterschied zur älteren Wirkungsästhetik, bei der die intendierte Wirkung im Mittelpunkt stand, sieht G. Grimm für die Rezeptionsästhetik in den Maßstäben, die ausschließlich aus der tatsächlich ausgeübten Wirkung gewonnen werden. Der Hauptteil des Werkes widmet sich der angewandten Rezeptionsanalyse. Mit der Rezeption (vielleicht könnte man auch sagen: mit dem Konsum) von Texten im Schulunterricht befassen sich eine Arbeitsgruppe (Böll in Reutlingen) und H. Eggert, H. Ch. Berg, M. Rutschky (die im Text versteckten Schüler). Der Benutzbarkeit des Buches dient ein umfangreiches Namenregister.

C. Schneider

Buchers Führer zu den Zentren der Kultur: MADRID/TOLEDO. Text v. *Fernando Chueca Goitia*, Photos v. *Mario Carrieri*. Aus dem Spanischen v. Felizitas Segesser von Brunegg. 1973. 288 S. mit 67 farbigen und 87 schwarzw. Photographien. – **VENEDIG.** Text v. *Terisio Pignatti*, Photos v. *Mario Carrieri*. Aus dem Italienischen v. Miriam Raggam-Lindquist. 1974. 288 S. mit 76 farbigen und 114 schwarzw. Photographien. – Beide Bücher im Verlag C. J. Bucher AG, Luzern u. Frankfurt/M., Gln. je DM 32,-.

Die schmucken Bücher mit dem handfesten Einband sind keine der herkömmlichen Reiseführer. In ihrer Aussage tiefgründig und einfühlsam, unterstützt durch zahlreiche, z. T. ganz- und doppelseitige, prächtige Bildwiedergaben, beschwören sie eine bezaubernde Atmosphäre des Zusammenwirkens von Orient und

Abendland herauf. Sie reizen zur Nachvertiefung in häuslicher Stille und stellen selbst für Nichtbesucher eine erlesene Gabe dar. Zusammenfassende, alphabetische Überblicke im Anschluß an den Haupttext benennen mit kurzgefaßten Erläuterungen bedeutende Baudenkmäler, historische Sammlungen, Plätze, Straßen und an kultureller Entfaltung wesentlich beteiligte Maler, Bildhauer und Architekten. Kennbuchstaben zum raschen Auffinden auf eingefügten Stadtplänen und Seitenangaben zu Erwähnungen oder ausführlicheren Darstellungen im Buch vermitteln mühelose Orientierung. – Der Autor des Madrid/Toledo-Bandes, Architekt und Schriftsteller Fernando Chueca Goitia, stellt in lebendiger Schilderung Toledo, einst blühendes Zentrum von Kunst und Wissenschaft inmitten Kastiliens, von Dichtern besungen, seinem damaligen militärischen Vorposten, der heutigen Metropole Madrid, gegenüber, die ihre Mission mehr im Fortschritt als in der Erhaltung des Überlieferten sah. Die vielseitigen Kunstschöpfungen ihrer wechselvollen Geschichte erhalten eindringliche Würdigung. – Nicht geringeres Lob verdient der italienische Kunstgeschichtler und Publizist Terisio Pignatti. Was Venedig an kulturellem Reichtum und Glanz in 1500-jährigem Werdegang hinterließ, wird anschaulich dargelegt. Umwandlungen und Rückentwicklungen erfahren kritische Beleuchtung und „ästhetische Greuel“ jüngster Zeit in neu erstandenen Bezirken schonungslos Anprangerung. Trotz aufklingender Sorge auch um naturbedingte Schädigungen bleibt Venedig für den Verfasser „die besterhaltene historische Stadt Italiens, und vielleicht der Welt“.

J. Krull

Eugen Ernst: Der Rhein, eine europäische Stromlandschaft im Luftbild mit 72 farbigen Luftbildern von *Siegfried Luber*. Format 24 × 28 cm. Konkordia AG für Druck und Verlag, Bühl/Baden 1972. 176 S., Gln. mit Schutzumschlag DM 54,50.

Bildbände über den Rhein zeigen gewöhnlich den romantischen Rhein zwischen Rüdesheim und dem Siebengebirge mit Burgen und Schlössern. Das vorliegende Werk des Geographen E. Ernst stellt dagegen die ganze Stromlandschaft vom Quellgebiet in Graubünden über den Bodensee hinweg bis zur Mündung bei Rotterdam und Europoort dar. Jede der gut ausgewählten Luftaufnahmen in großem Format wird auf der gegenüberliegenden Seite sachkundig kommentiert. Neben den Landschaftsaufnahmen sehen wir Luftbilder der

Großstädte Basel, Mannheim, Bonn, Köln und Düsseldorf und der Industrieanlagen von Ludwigshafen, Leverkusens und Rheinhausen, aber auch von Städten, die nicht unmittelbar am Fluß liegen, wie St. Gallen, Freiburg und Colmar. Die Luftaufnahmen lassen die Entwicklung der mittelalterlichen Siedlung zur neuzeitlichen Großstadt gut verfolgen. – In der Einleitung gibt Prof. Dr. Carlo Schmid einen gedrängten, aber inhaltsreichen kulturhistorischen Überblick, in dem er das Gebiet rechts und links des Rheinstroms als europäische Kernlandschaft darstellt, an der Kelten, Römer und Germanen mitgeformt haben. Der Herausgeber E. Ernst behandelt den „Rheinstrom in seinem Naturraum“, Bundesminister Georg Leber den Rhein als „Lebensader Europas“, Staatsminister Werner Best das Problem der Reinhaltung und Prof. Erich Otremba die wirtschaftlichen Zusammenhänge. So ist das Buch nicht nur eine Freude für den Betrachter und daher ein gefälliger Geschenkband, sondern es fördert das Verständnis für eine großartige europäische Kulturlandschaft. Besonders in der Auslandsschule kann es zur Bereicherung des Unterrichts in Geographie, Geschichte und Deutschlandkunde dienen.

G. Lepiorz

Tim Guldemann: Lateinamerika. Die Entwicklung der Unterentwicklung (Beck'sche Schwarze Reihe Bd. 135), Verl. C. H. Beck, München 1975. 167 S., Ppb. DM 12,80.

Der junge Zürcher Wirtschaftswissenschaftler analysiert in dieser polit-ökonomischen Untersuchung Geschichte und Gegenwart unter dem Gesichtspunkt der lat.am. Dependenztheorie, und zwar deren marxistischer Richtung (Fern. H. Cardoso u. a.). Diese stützt sich auf „die klassischen Imperialismussätze Lenins und Rosa Luxemburgs sowie auf die Thesen der lat.am. kommunistischen Parteien“ (S. 17). Konsequenterweise gleicht das Buch einem mathematischen Beweisverfahren, welches die Thesen der Dependenztheorie auf folgende Bereiche anzuwenden unternimmt: die historische Entwicklung der Unterentwicklung, den Agrarsektor, die Industrialisierung, den Imperialismus. Die Unterentwicklung Lateinamerikas ist nach Guldemann ein politisches und kein ökonomisches Problem. Der Verfasser enthält sich einer historischen Darstellung im hergebrachten Sinne. Sie wird in ihrem Grundverlauf vorausgesetzt und in schematischer Kürze vorgetragen, soweit sie dem Thema, den auslösenden Faktoren der Unterentwicklung, dient. Dem wichtigen Agrarproblem ist

mit Recht ein eigenes Kapitel gewidmet. Bei dem Abschnitt über die Industrialisierung ist die Interdependenz zwischen dem Zentrum (Europa, USA) und der peripheren Kolonialzone – im eigentlichen und übertragenden Sinne – das Generalthema. Dieses findet in dem Kapitel über den Imperialismus seine folgerichtige Erweiterung. Das Buch liefert aufrüttelnden Stoff für die Diskussion auf der Suche nach den Ursachen der Unterentwicklung und deren Überwindung. Ein großer Vorzug sind die vergleichenden Zahlenkolonnen nach neuestem Stande. Da die Tendenz des Werkes unverhüllt zutage tritt, erwächst dem Leser die Pflicht zu ernsthafter kritischer Stellungnahme. Daß z. B. das von Guldemann gepriesene Kuba (S. 110) mit seiner Abhängigkeit vom sowjetischen Staatskapitalismus und seinem geistigen und gesellschaftlichen Konformismus nicht als Ziel der „endgültigen Überwindung der Produktionsstruktur“ gelten kann, ist den auf Eigenwürde bedachten Lateinamerikanern nicht zu verübeln, ebenso wenig wie das Streben der Massen nach Erweiterung ihres Freiheitsspielraums und nach individueller Lebensqualität. Da Guldemann die Hilfsprogramme des Zentrums als bloß technokratische, nicht radikal politische Lösungen mit Mißtrauen bedenkt, obwohl er sie nicht in Bausch und Bogen ablehnen kann (S. 151), ist nicht einzusehen, wie sich der Verfasser den künftigen Entwicklungsprozeß praktisch vorstellt.

H. Sewing

Jean Lefas: Gesicht und Charakter. Aus dem Franz. von Evelyne Kolnberger. Herbig, München 1975. 200 × 250 mm, 128 S. mit zahlr., z. T. farb. Fotos, Ln. DM 22,-.

„Sollten Sie das Glück haben, einem Mund zu begegnen, der völlig entspannt und ohne Zwang geschlossen ist, mit wohlproportionierten, gutgeformten Lippen, dazu eine gute Stirn, leicht nach hinten ausschwingend, mit feinen Linien und zarter, beweglicher Haut, ohne tiefeingegrabene Falten – dann freuen Sie sich! Ein solches Gesicht kann nur einem wertvollen Menschen gehören.“ Lavater, von dem dieser Ausspruch stammt, ist einer der zahlreichen Physiognomiker von der Antike über Albertus Magnus und Giambattista della Porta bis Darwin, deren Untersuchungsergebnisse der französische Arzt Jean Lefas durch eigene Beobachtungserkenntnisse ergänzt. Sein mit ausgeprägten Gesichtsbildern und textverdeutlichenden Zeichnungen ausgestattetes und in der Sprache leicht verständliches Buch berichtet über die Grundzüge der Physiognomik

und die geometrischen Gesichtstypen, zeigt und deutet in Einzeldarstellungen Merkmale der Gesichtspartien: Formen, Umrisslinien, Maße, Proportionen, Ausprägungen, Strukturen von Stirn, Nase, Mund, Kinn, Augen, Augenbrauen, Wangen und Ohren. Die Rückschlüsse auf das Seelenleben zielen auf den Grad der geistigen Beweglichkeit, das Vorstellungs-, Gefühls- und Willensvermögen, auf Harmonie und Störungen bis zu geistiger und sittlicher Verwirrung. Begabungen, verborgene Neigungen und Leidenschaften werden entdeckt, kühle Intelligenz, Phlegma, Reizbarkeit und überschäumendes Temperament, Rechtschaffenheit, Großmut, Fanatismus und Rücksichtslosigkeit, Gutmütigkeit und Bosheit, Schüchternheit und Selbstsicherheit, Gefühlsschwäche, sinnliche Genußfähigkeit und vieles mehr. So genau im einzelnen die Gesichtsmarkmale veranschaulicht werden, so sorgfältig sind die Charakterbilder herausgearbeitet. Sie bezeichnen eher den Typ, weniger eine einzelne Person. Solcher Zurückhaltung dienen auch vielfach verwendete Wortbegriffe, wie: im allgemeinen, häufig, meist, kann bedeuten, lassen vermuten. – Mag die Physiognomik als Wissenschaft umstritten sein, zur Charakterprüfung leistet sie ihre Dienste. Gesichter sind nicht stumm. Das wußten schon die Primitiven. Das spürt bereits das Kleinkind. Wer Methoden und Regeln kennenlernen will, greife zu diesem Text-Bild-Band. Er findet mittels der eingestreuten Charakterfotos auch Anregungen zum Gesichterlesen. Und so er in seinem eigenen mitmenschlichen Bereich vorurteilslos beobachtet, mit Spürsinn, Feingefühl und Lebenserfahrung, wird er sicher nutzbare Erkenntnisse gewinnen. J. Krull

Herder Lexikon Psychologie. Sachwörterbuch mit ca. 2800 Stichwörtern und zahlr. Abb., Tab. u. Textbeispielen. I. A. der Lexikonredaktion bearb. von *Franz-Jürgen Blumenberg* u. *Helmut Kury*. Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1975. 10,4 × 19,9 cm, 240 S., Plastik flex. DM 19,80 (Best.-Nr. 16467). Herders dreibändiges „Lexikon der Psychologie“ (1971/72) wurde in 11/71 u. 12/72 besprochen als ein Werk, das weit in die Nachbardisziplinen mit ausführlichen Rahmenartikeln und 4400 kürzeren Informationen hineingreift; für den Pädagogen ein unentbehrliches Nachschlagewerk. Das jetzt vorliegende Sachwörterbuch „Psychologie“ in der Reihe „Herder Lexikon“ im sehr handlichen Taschenformat mit Plastikeinband muß sich naturgemäß beschränken; die über 2800 Stichwörter auf

240 Seiten pressen die Information in die kürzestmögliche Formulierung. Allerdings geben die zahlreichen Verweisungen die Möglichkeit, den Kreis um ein Stichwort beliebig zu erweitern und so trotz der Kargheit zu einer umfassenden Kenntnis zu gelangen. Als sehr fruchtbar in dieser Lexikonreihe erweist sich wiederum die Dreiteilung jeder Seite, die einen genügend breiten Rand läßt, auf dem im Kleindruck beispielhafte Ergänzungen, Tabellen und Zusammenstellungen gegeben werden. Außerdem findet man dort – und wenn nötig in größerem Format – Abbildungen vorwiegend in Strichzeichnungen (dann sind sie besonders klar) als Diagramme, seltener als naturähnliche Darstellung. Sie weisen hin auf optische Täuschungen, Komplizierungsreihen (Drüsen) oder Gliederungen (Gehirnfelder). Diesen schmalen Oktavband sollte jeder, der mit Menschen umzugehen hat, neben seinem Schreibtisch griffbereit zu liegen haben, er gibt in den meisten Fällen hinreichend Auskunft. W. Krieß

Gerhard Storz: Zwischen Amt und Neigung. Ein Lebensbericht aus der Zeit nach 1945. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1976. 267 S., Ln. DM 24,–.

Dies ist der abschließende Bericht aus einem reichen Leben: Gerhard Storz, der vor dem Eintritt in den Schuldienst 1923 bis 1935 Spielleiter an mehreren Theatern war, wurde 1947 Oberstudiendirektor in Schwäbisch Hall, war 1958 bis 1964 bei Gebhard Müller und Kurt Georg Kiesinger Kultusminister des Landes Baden-Württemberg und erhielt anschließend eine Professur in Tübingen. Was Storz nach Kriegsende erlebte, wirkt im Vergleich mit anderen Schicksalen eher idyllisch, und so kann er fast behaglich über kleine Alltagsorgen, biedere Freuden und glimpfliche Zwischenfälle plaudern. Politisch unbelastet, durch sein literarisches Schaffen bekannt und mit manchem der um eine neue Ordnung Bemühten verbunden, beginnt er öffentlich zu wirken und erhält bereits im Sommer 1947 den Posten des Kultusministers angeboten, den er ausschlägt. Reisen nach Italien und in die USA erweitern seine Welterfahrung. Das endlich angenommene Ministeramt fordert mit vielfältigen Aufgaben den ganzen Menschen. Storz zeichnet die Entwicklung des Schulwesens, vor allem die von ihm angeregte „Oberstufenreform“, kritisch nach, umreißt die breitgefächerten Aufgaben und Maßnahmen des Ministeriums und äußert sich erfreulich deutlich über den Anspruch von Regierungs-

parteien, über Kontrolle und Mitsprache hinaus bei Stellenbesetzungen mitzuwirken. Aber so aufschlußreich das Buch sachlich, besonders für die Landeskinder Baden-Württembergs, auch sein mag, die vielen, die den Literarhistoriker und Schriftsteller Storz schätzen, wird es durch die unbeirrbar Menschlichkeit, die natürliche Bescheidenheit und den Humor des Verfassers ansprechen.

G. Scholz

M. L. Mendes Silva: Boa Tarde! Curso de português como segunda língua. Edição da Escola Alemã de Lisboa, Lissabon 1976. 188 S., kart.

Der im Vorwort des Lehrbuchs der portugiesischen Sprache „Bom Dia!“ – es wurde in 12/75 rezensiert – angekündigte zweite Band ist nunmehr erschienen. Mit dieser Ausgabe will die DS Lissabon – wie die Deutsche Schule Istanbul, deren hervorragendes Lehrbuch ‚Türkçe öğrenelim‘ in 12/71 gewürdigt worden ist – einem Teil ihrer Schüler das Erlernen der Landessprache erleichtern. Ziele der erste Band bloß auf die Beherrschung von Grundstrukturen der port. Umgangssprache, sollen die Schüler nun ihren Wortschatz erweitern lernen sowie mit schwierigeren grammatischen Formen und der schriftlichen Handhabung des Portugiesischen vertraut werden. – Die dreißig Lektionen enthalten wiederum zahlreiche didaktisch aufbereitete Anwendungsübungen, wobei besonderes Gewicht auf die Flexion des Verbums gelegt worden ist. – Dem Autor und seinen Mitarbeitern sei für die vorbildliche Arbeit herzlichst gedankt.

K. Nehling

Hans Schmidt: Bolivien (Mai's Weltführer Nr. 8). 3. erweiterte Auflage. Verlag Volk und Heimat, Buchenhaien vor München 1975. 108 S., 8 Bils., Karten, flex. kart. DM 14,90.

Die jüngste Auflage – 2. Aufl. in 3/74 besprochen – hält sich an die bewährte Einteilung: I. Land und Leute, II. Der praktische Reiseführer. Verfasser und Verlag sind mit Erfolg bestrebt, den hohen Standard in dieser erweiterten Auflage noch zu übertreffen: der Verlag beispielsweise durch stark vermehrtes Kartenmaterial. Fast Seite für Seite ist die revidierende Hand des Verfassers wahrzunehmen, um dem letzten Stand Rechnung zu tragen und Neues beizusteuern. Lobend sei auf das ums Vierfache (!) erweiterte Register hingewiesen. Das Fazit: ein prächtiger Führer, dem sich der Reisende mit Vergnügen anvertrauen kann.

H. Sewing

Werner Hüllen: Linguistik und Englischunterricht 2. Didaktische Analysen. Quelle & Meyer, Heidelberg 1976. 173 S., Werkstoff DM 24,-.

Dem Verfasser sei Dank für die verdienstvolle Folge von Veröffentlichungen zur Linguistik und Sprachdidaktik. Da die Thematik jeden Auslandsschul-Kollegen (Deutsch als Fremdsprache!) und insbesondere die Fremdsprachenlehrer unter ihnen angeht, hat unsere Zs. wiederholt einige seiner Publikationen gewürdigt: in 1/73 den 1971 erschienenen 1. Teil obigen Titels; in 12/74 den vom Verfasser herausgegebenen Sammelband „Neusser Vorträge zur Fremdsprachendidaktik“ (Berlin 1973). Die Berücksichtigung des jüngsten Erkenntnisstandes in Verbindung mit einem reifen, abgewogenen Urteil gibt dem soeben erschienenen Folgeband seinen Rang. Exemplarische Vorschläge zur Planung von engl. Grammatik- und Wortschatzunterricht und Kapitel zur Pragmalinguistik und Phonetik bilden die Schwerpunkte. Als Beispiel sei die Passivbildung im Englischen herausgegriffen. In einer idealen didaktischen Grammatik müssen die theoretischen und didaktischen Modelle integriert werden. Wie ergiebig dies sein kann und welche Variantenbreite dabei zu berücksichtigen ist, zeigen außer dem Text S. 48–70 die drei 8spaltigen (!) Klapptafeln 70/1, 2, 3 mit imponierender Beweiskraft, z. B. die Differenz zwischen syntaktischer und semantischer Struktur (aktivische Sätze mit passiver Aussage) und der kontrastive Vergleich Englisch-Deutsch. Die Didaktik wird mit Recht als selbständige wissenschaftliche Instanz und Bewährungsnachweis gewürdigt. Theoretische Modelle dürfen dabei nicht als steinerne Gesetzestafeln angesehen werden, sondern als Möglichkeiten der Auswahl zur freien Entscheidung in der wechselnden Situation. Wer in diesem Sinne sein Bewußtsein für neue Einsichten schärfen will, sollte dankbar die Hilfen benutzen, die ihm hier geboten werden.

H. Sewing

Elementary Dictionary of English. Ein einsprachiges Grundwörterbuch für die Schule. Bearb. von *Klaus Krieger* auf der Grundlage der „Learners' Dictionaries“ des Verlags Longman. Langenscheidt-Longman, München 1976. VIII, 275 S., kart. DM 9,80 (Best.-Nr. L 50800).

Dieses Wörterbuch läßt sich ab 3./4. Unterrichts-jahr Englisch einsetzen. Statt der exakten Definitionen vieler einsprachiger Wörterbücher mit ihrem anspruchsvollen, den jünge-

ren Schüler entmutigenden Definitionswortschatz begnügt es sich mit Definitionen, die „so einfach wie möglich und so exakt wie nötig“ sind und bei den meisten Stichwörtern durch (kursiv gedruckte) Beispielsätze, oft auch durch Illustrationen ergänzt werden. Die rd. 7500 Stichwörter, unter Berücksichtigung des Wortschatzes der in den ersten Jahren des Englischunterrichts verwendeten Lehrbücher ausgewählt, sind mit Silbentrennungsmöglichkeiten markiert, dahinter ist die phonetische Transkription angegeben. Der Anhang enthält eine Liste der unregelmäßigen Verben sowie Zahlen, Maße und Gewichte. Großes Format (14 × 20,5 cm), große Schrift und die vielen Illustrationen kommen Wörterbuch-Anfängern entgegen. Das Buch schließt eine Lücke.

G. Scholz

Diercke Handbuch. 300 Interpretationstexte von 100 Fachleuten. Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1976. 320 S. DIN A 4, kart. DM 20,-.

Ein hundred Fachleute haben auf 293 Seiten interpretierende Texte zu den thematischen Karten, Diagrammen und Graphiken geschrieben, wobei physische Karten nur berücksichtigt werden, wenn auf ihnen Verkehrswege, charakteristische Ballungsräume o. ä. besonders hervortreten. Das Inhaltsverzeichnis enthält 33 reichlich unterteilte Themenkreise, in denen alle Karten des Atlas zu diesen Spezialthemen aufgeführt werden. So ist jede im Atlas eingearbeitete Erscheinung sofort weltweit zu erfassen (Beispiel: Energiestoffe/-wirtschaft). Die Texte sind der Kartenfolge des Atlas entsprechend in dreispaltigen Seiten geordnet, wobei ihre Länge zwischen zwei und zehn Spalten schwankt. Eingearbeitet sind absolute und relative Statistiken mit Jahresangaben, die nicht zufällig, sondern für größere Zeiträume charakteristisch sind. Jedem Absatz sind wenige Literaturangaben angehängt und im Blaudruck ein Lernziel und Vergleichskarten. Dem Handbuch vorangestellt ist eine kartographische und didaktische Einführung in den „Diercke Weltatlas – Neubearbeitung“ (in 6/1975 besprochen), außerdem geben vier Seiten des Anhangs Hinweise auf Medienhilfen des Verlages. So ist hier ein umfangreiches in sich geschlossenes Werk entstanden. Das Handbuch

ist sehr zu empfehlen, weil es eine Fülle von Anregungen und zusammengestelltem Material für den Lehrer enthält. In der Sekundarstufe II kann es auch als Arbeitsbuch verbunden mit den angeführten Medienhilfen für den Schüler eingesetzt werden. W. Krieß

Zeitschriftenschau

Pädagogik der Weimarer Zeit nennt sich ein Sonderheft der „Pädagogischen Rundschau“, das in sieben Beiträgen Aspekte aus Bildung und Erziehung jener Zeit widerspiegelt:

Helmut Kahlert schreibt über die finanziellen Auswirkungen der Weltwirtschaftskrise auf die Bildungsarbeit in „Schulen unter Sparzwang“. Klaus Fricke würdigt den Beitrag Adolf Reichweins zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit.

Werner Hartkopfs Darstellung der Gründung der Schulfarm Scharfenberg vor fünfzig Jahren zeigt ein Stück Nord-Berliner Schulgeschichte. Christoph Lüth gibt einen Literaturbericht zur methodologischen Problematik einer „Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit“.

Paul Röhrig spürt dem Anfang der Freizeitpädagogik nach und würdigt die Bestrebungen von Fritz Klatt, dem Begründer der Freizeitpädagogik.

Zwar mittendrin, doch in seiner Bedeutung für uns hier am Ende vermerkt: Heinrich Langerfeld, der sich für die deutsche Auslandsschule zu Wort meldet und aus der Vergangenheit deutsch-bulgarischer Schulbeziehungen berichtet, besonders über die Ausstrahlungen der einstigen Deutschen Schule Sofia.

R. Schröter

Anschriften der Mitarbeiter

Engelbart Onnen, Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Teheran (Iran). – Harry Werner, Hobsweg 52, 5300 Bonn-Röttgen 1. – Karl Heinz Bieler, ZfA, Postfach 108 008, 5000 Köln 1. – Geert-Henning Schauser, Colegio Alemán, Jaime Roig, 16, Valencia-10 (Spanien).

**BHW: Wir sind die Bausparkasse für
Deutschlands öffentlichen Dienst.**

Fragen Sie nach den BHW-Extras!

Die BHW-Extras sind die Vorzugsleistungen des BHW für Deutschlands öffentlichen Dienst. So kommen auch die Bezieher kleiner und mittlerer Einkommen zu Haus- und Wohnungs-

eigentum. Weil BHW-Spar- und Tilgungsraten extra niedrig sind und weil die Zinskonditionen günstiger sind. Vorteile, die es sonst nirgendwo gibt. Fragen Sie uns!

BHW die Bausparkasse für
Deutschlands öffentlichen
Dienst • 325 Hameln



INTERNATE
DER UPLAND SCHULE

WILLINGEN - HOCHSAUERLAND

— ÖFFENTLICHES GYMNASIUM MIT ABITUR —
INTERNATE FÜR JUNGEN UND MÄDCHEN
BESCHULUNG UND UNTERBRINGUNG AUCH FÜR GRUND- UND
HAUPTSCHULEN MÖGLICH
3542 Willingen, Telefon 0 56 32 / 62 15 und 66 37

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automöbellastzügen
von und nach allen Orten
der Bundesrepublik

sorgfältig,
pünktlich,
zuverlässig

seit 1868
im Familienbesitz

Carl Grove

Internationale Möbelspedition

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

Fordern Sie bitte meine Referenzenliste an

Umzüge:



Tel. 0761 / 420 61

Ihr Spezialist für Südeuropa
Individuelle Beratung und Bedienung

Johann Flamm

Internationale Spedition
78 Freiburg, Haslacherstraße 158—162

Anruf oder Postkarte genügt!

Fertigkeit Schreiben

**Lehr- und Übungsheft zur Förderung schriftlicher Äußerungen
im Sprachunterricht für Fortgeschrittene**

von Gerhard Kirchhoff

Teil 2

56 Seiten, Format DIN A 4, geblockt DM 8,—, Hueber-Nr. 1257

Die Fakten, über die geschrieben werden soll, werden durch Ausgangsmaterial gegeben; Fragen dazu führen aufgrund klarer Arbeitsregeln zu bestimmten Antworten, so daß über Lernerlösungen diskutiert und Einigkeit über die beste mögliche Lösung erzielt werden kann. — Die Themen der 8 Übungsreihen von Teil 2: Lehrer: gestern — heute — morgen; Bundesdeutsche und der Flirt; Jeder sechste jährlich einmal im Krankenhaus; Lohnt sich das Leben in der Wohngemeinschaft?; Steigendes Einkommen — steigender Komfort; Haben Umgangsformen heute noch einen Sinn?; Die Frau im Beruf; Zu Friedrich Dürrenmatts „Grieche sucht Griechin“.

Teil 1 von „Fertigkeit Schreiben“ ist seit längerem lieferbar: DM 7,—, Hueber-Nr. 1256. Ein Lehrerheft (zu Teil 1 und 2) ist in Vorbereitung.

sprachen der welt
hueber

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

*Neue Wortschatz- und Lesehefte
für den Deutschunterricht*

Deutsche Wortschatzübungen Band 2

von Franz Eppert

96 Seiten, kart. DM 7,80, Hueber-Nr. 1293

In diesen Übungen wird versucht, einzelne kommunikative Funktionen gesondert zu üben und damit gleichsam ein Repertoire für die kommunikative Kompetenz zu erarbeiten. – Damit sich das Material gleichermaßen für den Klassenunterricht und das Selbststudium eignet, ist ein Schlüssel angefügt.

Wir und unsere kleine Stadt

A story with pictures for young people of today

von Roland Schäpers

56 Seiten, mit vielen Fotos, geheftet DM 4,—,
Hueber-Nr. 1295

1 Compact-Cassette

1. Halbspur bespielt, Laufzeit 21 Minuten, DM 15,—,
Hueber-Nr. 2.1295

Diese Bildgeschichte für Schüler ab 14 Jahren zeigt, wie junge Leute in der BRD leben, wie sie wohnen und welche Hobbys sie haben. Schwierige Wörter werden in englischsprachigen Anmerkungen erklärt. – Der gesamte Text wurde mit den Stimmen der Jugendlichen, die auf den Fotos des Heftes zu sehen sind, aufgenommen.

sprachen der welt
hueber

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

Kamp

Fibeln

R. Thiele — U. Rieke

Meine liebe Fibel

für das synthetische Lesenlernen
Druckschrift- und Schreibschriftausgabe
mit Arbeitsheften und Lehrerkommentar.

J. Muth — G. Renneberg — W. Herbst

Lustige Leseschule

für das ganzheitliche Lesenlernen
Druckschrift- und Schreibschriftausgabe
mit Arbeitsheften und Lehrerkommentar.

Sprachbuch

B. Weisgerber — Fr. J. Heiliger — H.-J. Hilberoth
— H. Messelken

Unsere Sprache

2.—10. Schuljahr mit Arbeitsheften und Lehrerkommentaren.

Das neue Sprachbuch

B. Weisgerber — Fr. J. Heiliger — H. W. Grahs
— P. Humann

Wörter Sätze Texte

Z. Zt. 2.—6. Schuljahr mit Arbeitsheften und Lehrerkommentaren.

Lesebuch

A. Cl. Baumgärtner — H. Künnemann

Auswahl

2.—10. Schuljahr mit Lehrerkommentaren.

Das neue Lesebuch

A. Cl. Baumgärtner — I. Röhm —
Fr.-J. Thiernemann

Ansichten

Z. Zt. 2.—6. Schuljahr mit Arbeitsheften und Lehrerkommentaren.

W. Hestermayer — E. Niehaus — U. Viet —
W. Ostermann — M. Panknin

Mathematik

1.—4. Schuljahr mit Arbeitsheften und Lehrerkommentaren.

Th. Bartmann — J. Ritter und H. Scherl

Übungsprogramm Rechtschreibförderung

3./4. Schuljahr, mit Lehrerkommentar.

S. Zander — Zeichnungen K. Hermann

Bildergeschichten 1 und 2

für den motivierenden Sprachunterricht, mit Lehrerkommentar.

Kamps pädagogische Taschenbücher

über 70 Titel für den in der Praxis stehenden
Lehrer sowie für das Studium.

Standardwerk des Lehrers

bisher erschienen die Bände Sport, Das 1. Schuljahr, Das 2. Schuljahr und Analyse des Unterrichts.

Bitte fordern Sie unsere Prospekte sowie Prüfexemplare zu den Unterrichtswerken an.

Verlag Ferdinand Kamp

Postfach 10 13 09

4630 Bochum 1

Telefon (0234) 1 50 71

Lernprogramm

Tumalt/Jensen

Deutsch 1

— automatisch kontrolliert —

Mit dem Lernprogramm Deutsch 1 können Aussiedler und Ausländer ihre Grundkenntnisse in der deutschen Sprache in kurzer Zeit ausbauen. Es besteht aus Programmbuch und Kontrollgerät. Es unterstützt und ergänzt im Unterricht bereits vorhandene Lehrwerke. Es eignet sich auch zum kontrollierten Lernen außerhalb des Unterrichts.

Die Programme sind einsprachig. Das Lernziel ist das Beherrschen der schriftlichen und mündlichen Sprache in wichtigen Situationen des täglichen Lebens. Der aktuelle Wortschatz und die in Dialogen angelegten Übungen erleichtern den Umgang mit der deutschen Sprache im privaten und öffentlichen-amtlichen Bereich.

Programmbuch Deutsch 1 (Art.-Nr. 526) DM 15,—
Kontrollgerät in Mappenform (Art.-Nr. 525) DM 12,50

bei **Heinevetter**

Papensir. 41 • 2000 Hamburg 76

Versicherungen

**Wir bieten Ihnen
auch im Ausland:**



Kraftverkehrsversicherungen
(Haftpflicht/Kasko/Insassen-Unfall)

Haftpflichtversicherungen
(Privat-Berufs-Dienst-Tierhalter)

Rechtsschutz — weltweit

Transportversicherung
(Umzüge/PKW-Transporte/Reisegepäck)

Krankenversicherung — DKV

Unfallversicherung weltweit zu
Beiträgen lt. Runderl. d. Ausw.
Amtes 1975 ALLIANZ- **Lebens-**
versicherungen

Albrecht von Hagen

Generalvertretung für die ALLIANZ
Versicherungsgesellschaften
Maximiliansstr. 16, D-5300 Bonn 1
Tel.: 0 22 21-65 29 45/46/47
vormals: Dietrich von Saint Paul

KIRCHE UND STAAT

Erwin Gatz

Akten der Fuldaer Bischofskonferenz

Bd. 1. 1871—1887

ca. 908 S. Ln. ca. 154,— DM

Die hier vorgelegten Dokumente spiegeln nicht nur das eigentliche Konferenzgeschehen, sondern auch jene zahlreichen bischöflichen Sondierungen und Beratungen, die es vorbereiten oder doch eng mit den Konferenzen verbunden waren.

Journalist in Republik, Diktatur und Besatzungszeit

Erinnerungen 1916—1947 von Josef Hofmann
Bearbeitet und eingeleitet von Rudolf Morsey
ca. 224 S. Ln. ca. 29,— DM

Hofmanns Erinnerungen, 1971 niedergeschrieben, bieten eine fesselnde, streckenweise faszinierende Lektüre für die Tätigkeit eines katholischen Journalisten in Republik, Diktatur und Besatzungszeit.

Michael Körner

Staat und Kirche in Bayern 1886—1918

XXVIII + 212 S. Kt. 58,— DM

Gegenstand dieser Studie ist der Prozeß der Normalisierung und Annäherung im Verhältnis von Staat und Kirche in Bayern 1886—1918. In unterschiedlicher Weise waren daran Monarch, Regierung, Kurie, Episkopat und Zentrumsfraktion im bayerischen Landtag beteiligt.

Hugo Stehkämper

Adenauer und Faulhaber 1922

Form und Grenze politischer Entscheidungsfreiheit im kirchlichen Raum

Adenauer-Studien IV
ca. 128 S. Ln. ca. 28,— DM

Diese Untersuchung analysiert eingehend das Zerwürfnis zwischen Adenauer und Faulhaber sowie Äußerungen Adenauers zu Weltanschauungsfragen anlässlich des Katholikentags 1922.

Erwin Gatz

Akten zur preußischen Kirchenpolitik

in den Bistümern Gnesen-Posen, Kulm und Ermland aus dem politischen Archiv des Auswärtigen Amtes Bonn (1885—1914)
ca. 372 S. Ln.
ca. 78,— DM

Heinrich Brauns

Katholische Sozialpolitik im 20. Jahrhundert

Ausgewählte Aufsätze und Reden
Bearbeitet von Hubert Mockenhaupt
VIII + 212 S. Ln.
42,— DM

Heinrich Küppers

Der Katholische Lehrerverband in der Übergangszeit von der Weimarer Republik zur Hitlerdiktatur

Zugleich ein Beitrag zur Geschichte des Volksschullehrerstandes
XXX + 202 S. Kt.
54,— DM

Johannes Schauff

Das Wahlverhalten der deutschen Katholiken im Kaiserreich und in der Weimarer Republik

Untersuchungen aus dem Jahre 1928 von Johannes Schauff.
Herausgegeben und eingeleitet von Rudolf Morsey
X + 214 S. Ln.
39,— DM

Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte.
Bitte fordern Sie das Gesamtverzeichnis an!

Matthias-

Grünwald-Verlag
Postfach 3080
65 Mainz

GRÜNEWALD

Herderbücherei

**...damit die Deutschstunde
wieder Spaß macht:
die neue Fachserie
„Deutschunterricht“**

Kurt Abels

Mehr Erfolg im Deutschunterricht

Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung auf verschiedenen Schulstufen
Band 9301, ca. 160 Seiten, DM 9.90

Oswald Beck – Franz-J. Payrhuber (Hrsg.)

Aufsatzunterricht heute

Zielsetzung – Methoden – Beispiele

Band 9302, ca. 160 Seiten, ca. DM 9.90 (Erscheint im Mai '77)

Albrecht Weber

Das Phänomen Simmel

Zur Rezeption eines Bestseller-Autors unter Schülern und im Literatur-
unterricht. Mit 7 Modellinterpretationen

Band 9303, ca. 208 Seiten, ca. DM 11.90 (Erscheint im Mai '77)

Kurt Bräutigam

Zugänge zum sozialkritischen und politischen Gedicht

Eine didaktische Einführung mit Modellinterpretationen für die Sekundarstufe

Band 9304, ca. 128 Seiten, ca. DM 8.90 (Erscheint im Juni '77)

Karl O. Frank

Sprachförderung durch Unterricht

Grundlagen und Analysen. Fallbeispiele und praktische Vorschläge

Band 9305, ca. 144 Seiten, ca. DM 9.90 (Erscheint im September '77)

Verlangen Sie den neuen Sonderprospekt bei Ihrem Buchhändler oder
direkt beim Verlag Herder, Taschenbuchdienst, Postfach, D-7800 Freiburg

24. Jahrgang Heft 3 – 1977

Der deutsche Lehrer im Ausland

Der deutsche Lehrer im Ausland

24. Jahrgang Heft 3 — 1977

Inhalt

Dem Verleger Ernst Hueber zum Gedächtnis	97	B. Feige Impressionen eines Neulings in Sa- chen Auslandsschule	115
E. Onnen Deutsche Schulen in aller Welt: Kabul	98	Informationen über und für das Auslandsschulwesen	118
H. Brück Ein neues Schulgebäude für die Deutsche Schule San Sebastián . .	102	Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK	123
R. Schröter 15. Europäische Lehrmittelmesse Didacta	107	Persönliche Nachrichten	128
R. Lischka Mit Achtjährigen ins Sprachlabor? 109		Aus aller Welt	129
		Buchbesprechungen	135
		Zeitschriftenschau	137
		Anschriften der Mitarbeiter . . .	138

Begründet von Dr. L. Hettich und R. Schröter

Herausgeber und Schriftleiter:

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

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

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

Unverlangt eingesandte Besprechungsexem-
plare können nicht zurückgesandt werden.

Erscheinungsweise:

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

Bezugsbedingungen:

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

Verlag und Anzeigenverwaltung:

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

© Max Hueber Verlag München (Sprachen-
Hueber Verlagsgesellschaft mbH München)
Satz und Druck: Akademische Buchdruckerei
Stefan Schwarz, München
Printed in Germany

Dem Verleger Ernst Hueber zum Gedächtnis

Am 14. April 1977 erlag Ernst Hueber, Mitinhaber des Max Hueber Verlags und der Pädagogischen Verlage Hueber-Holzmann und Hueber-Didier, im Alter von 54 Jahren dem schweren Leiden, dessen Keim er sich in sowjetischer Kriegsgefangenschaft zugezogen hatte. Nach der Rückkehr aus Sibirien im Jahre 1948 absolvierte der Fünf- und zwanzigjährige eine buchhändlerische Lehre und arbeitete dann im väterlichen Verlag. Er war sich bewußt, daß die Zeit seines Wirkens begrenzt war. Wagemutig und zielstrebig baute er das 1921 von Max Hueber begründete Verlagsunternehmen zum sprachlichen Fachverlag aus. Dabei ging es ihm nicht nur um die „Weltsprachen“; der letzte Verlagskatalog verzeichnet Lehrmittel für über 50 „Sprachen der Welt“.

Seine Bemühungen um den Deutschunterricht für Ausländer gehen auf eine Zeit zurück, da noch kaum jemand glaubte, Deutsch könnte auf Ausländer eine Anziehungskraft ausüben. Das Vertrauen des Verlegers sollte belohnt werden. Im Rahmen dieser Bemühung um die Spracharbeit im Ausland übernahm der Max Hueber Verlag 1957 die drei Jahre zuvor gegründete Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“, die in Ernst Hueber stets einen Förderer fand. Den letzten Sinn seiner Arbeit sah der Verleger nicht im wirtschaftlichen Erfolg, sondern im Dienst an der Verständigung zwischen den Völkern durch die Förderung der sprachlichen Kenntnisse. Den Ländern und Menschen Osteuropas galt dabei sein besonderes Interesse.

Wer die Entwicklung des Max Hueber Verlags in den letzten Jahrzehnten aus der Nähe verfolgen konnte, mußte nicht nur den Fleiß und die Zähigkeit des Verlegers Ernst Hueber bewundern, sondern vor allem die hoffnungsvolle Gläubigkeit eines Menschen, der, stets von einer todbringenden Krankheit bedroht, unbeirrt und gelassen den Weg ging, den er sich vorgezeichnet hatte.

G. Lepiorz

R. Schröter

G. Scholz

Deutsche Schulen in aller Welt: Kabul

Engelbart Onnen, Teheran

König Amanullah, der Vater des Fortschritts

Die Älteren unter uns werden sich deutlich an den ersten Besuch eines fremden Staatsoberhauptes nach dem 1. Weltkrieg in Berlin erinnern: Dies war der afghanische König Amanullah im Jahre 1926. Im Grunde gehen auf diesen mutigen Mann alle Versuche seines weltabgelegenen Landes zurück, mit der westlichen Zivilisation und Technik Verbindung aufzunehmen. Zwar hatte es schon vor und während dem 1. Weltkrieg deutsche „fellow-travellers“ der merkwürdigsten und verwegensten Provenienz gegeben, unter denen nur der Name Niedermayer genannt sei, aber deutsche Wissenschaftler, Ärzte, Ingenieure und Lehrer, die dem Lande zu technischem und zivilisatorischem Fortschritt verhelfen sollten, kamen in größerer Zahl erst unter dem König Amanullah ins Land. Unter ihnen befand sich auch der „Direktor der Königlichen Amani-Oberrealschule in der Entwicklung“, Dr. Walther Iven, ein hervorragender Lehrer und Organisator, auf den die heutige Amani-Oberrealschule (AOR, gegr. 1925) und im Grunde auch die Deutsche Schule Kabul (DSK) zurückgehen. In einem seiner Aufsätze heißt es in bestem Philologendeutsch: „Wer Lust hat, nach Afghanistan zu kommen, muß zunächst über eine gute Gesundheit verfügen, Tropendienstezeugnis besitzen, schon möglichst vorher die persische Sprache lernen, ein großes Anpassungsvermögen an die eigenartigen Zustände und Sitten des Orients haben und vor allem auf Alkohol, Zigarren und Zigaretten sowie weiblichen Verkehr verzichten können. Meine Frau und ich fühlen uns durchaus wohl hier...“

Während die AOR im 2. Weltkriege fortbestand, wurde die DSK erst nach dem Kriege für die besonderen schulischen Bedürfnisse derjenigen deutschen Kinder gegründet, deren Väter als Experten, Botschaftsangehörige, Kaufleute usw. in Afghanistan tätig sind. Die AOR wird nur von afghanischen Jungen besucht, und zwar erst ab Klasse 7.

Warum zwei deutsche Schulen in Kabul?

Das mag den zahlreichen, von humaner Wärme durchpulsten Begegnungs-Enthusiasten, die im allgemeinen nie Kinder in „Begegnungsklassen“ gehabt haben, befremdlich erscheinen, aber unter pädagogischen Kriterien war diese Trennung völlig logisch. Kinder müssen normalerweise zunächst in ihrer *Muttersprache* völlig sicher werden, in ihr die Grundzüge ihrer geistigen Welt aufbauen und ein zuverlässiges Zuhause („Identität“) finden, bevor man sie der – zunächst immer verwirrenden – Belastung der Erlernung einer völlig fremden Sprache aussetzt und sie in dieser dann auch noch so anspruchsvolle Fächer wie Mathematik, Physik, Chemie und Biologie lernen läßt.

Den deutschen Kindern hinwiederum, die ja im Ausland immer eine Begabungs-Zufallsauswahl darstellen und die sich i. a. nur 2–5 Jahre am Ort befinden, kann in Kabul – aber nicht nur dort! – am besten eine Schule dienen, die sich am Schulwesen der Bundesrepublik orientiert und zum Ziele setzt, die so verschiedenartig begabten und von so unterschiedlichen Schulen kommenden Schüler so individuell wie möglich zu fördern, damit sie einerseits ihre bisherige Schulbildung fortsetzen und andererseits nach ihrer

Rückkehr in die Heimat sich möglichst ohne große Schwierigkeiten wieder eingliedern können.

Im übrigen darf man nicht übersehen, daß sich die Lebensverhältnisse, das Schülerverhalten und die Organisation des Bildungswesens in Afghanistan so sehr von dem uns Gewohnten unterscheiden, daß eine sogenannte Begegnungsschule fehl am Platze gewesen wäre, ganz abgesehen davon, daß sie nur auf der Basis der Beherrschung der deutschen Sprache, also etwa ab Kl. 10 sinnvoll sein kann.

Die Deutsche Schule Kabul

Die DSK hat ihre Aufgabe bisher mit beachtlichem Erfolg gemeistert, obwohl die äußeren Voraussetzungen dies nach gängigen Vorstellungen nicht erwarten lassen. Sie ist auf einem mittelgroßen Grundstück zwischen Botschaft und Regierungsviertel in einer altmodisch, freundlich verschnörkelten Villa und einem einfachen, aber auch sehr praktischen Klassentrakt mit kleiner Mehrzweckhalle untergebracht. Rasenflächen, Baum- und Buschreihen umgeben die Schul-Wohn-Räume. Das Ganze ist also alles andere als „moderne deutsche Schularchitektur“ und dennoch – oder infolgedessen? – das Musterbeispiel einer freundlichen und bergenden Schulatmosphäre, in der Kinder, Lehrer und Eltern sich offenbar wohlfühlen.

Die Klassen und Gruppen sind klein, jeder kennt jeden; der Direktor, die Schulsekretärin, der Busfahrer, der Klassenlehrer und der alte Diener Mehrab – seit 15 Jahren treu der Schule dienend –, sie alle sind den Schülern täglich nahe.

Summerhill? Nein, sicherlich nicht! Abgesehen davon, daß ich an diesen Mythos nicht glaube: Die Vorbedingungen wären zu verschiedenartig. Die DSK ist eine Schule, in der sauber, fleißig und effektiv gearbeitet wird, aber in der auch Raum und Zeit für Arbeitsgemeinschaften und Liebhabereien ist, in der ein freundlicher Umgangston herrscht, im ganzen ein bißchen angenehm altmodisch, aber mit dem bemerkenswerten Ruf, daß Rückkehrkinder in der Bundesrepublik nur ganz selten – und dann sicherlich nicht durch Verschulden der Schule – ernsthafte Schwierigkeiten in ihrer neuen Schule haben, und schließlich: Seit Jahren ist die DSK eine von der Kultusministerkonferenz anerkannte, zur Schlußprüfung führende Deutsche Schule. Die Schlußprüfung findet am Ende der 10. Klasse statt. Sie entspricht etwa der sog. mittleren Reife (Abschluß der Sekundarstufe I). Was will man mehr?

In der Alterspyramide der Schüler ist die DS Kabul eine typische Expertenschule: Die Zahl der Kinder im Alter von 5–12 Jahren ist relativ groß, und dann nehmen die Zahlen rapide ab. Das hängt wohl auch in Kabul damit zusammen, daß Kaufleute, Techniker, GTZ-Leute und andere Experten vorwiegend im jüngeren und mittleren Alter in Entwicklungsländern tätig sind.

Für den Unterricht hat diese Pyramidenstruktur die Folge, daß vom 7. Schuljahr an aus ökonomischen Gründen weit mehr Klassen- und Gruppenkombinationen erforderlich werden als in den Klassen 1–6. Nicht nur, daß keine Real- oder Hauptschulklassen gebildet werden können, sondern es müssen in vielen Fächern auch die Klassenstufen 7/8 und 9/10 kombiniert werden. Wenn eine Lehrerwochenstunde im Jahr im Schnitt DM 3000,- kostet, dann kann man sich keine „Klasse“ von 8 Schülern leisten, sondern muß eben die 11 Schüler der Klasse 7 mit den 8 Schülern der Klasse 8 in den meisten Fächern kombinieren, übrigens – wie schon erwähnt – ohne besonders negative Folgen,

jedenfalls dann nicht, wenn der Lehrer sein Handwerk versteht oder wenigstens die Kunst der „Binnen-Differenzierung“ neu lernt. Darauf allerdings kommt hier alles an: Der Lehrer muß genügend Improvisationsgabe und Beweglichkeit mitbringen, um mit der ihm neuen Situation fertigzuwerden: 14 Kinder der Klassen 9/10 mit den verschiedensten Begabungsvoraussetzungen und mit verschiedenen schulischen Entwicklungsgängen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) z. B. im Englischen so zu fördern, daß die einen nicht ständig überfordert und die anderen für die Schlußprüfung (nach Klasse 10) vorbereitet werden. Die Schwierigkeiten einer solchen Aufgabe vermögen Laien sich i. allg. kaum vorzustellen. Daß sie auch ihren Reiz hat und daß unsere Lehrer trotz der fehlenden Vorbildung mit der Schwierigkeit aus eigenem Überlegen und Tüfteln fertigwerden, habe ich immer wieder feststellen können.

Daß solche Kombinationen kein Idealzustand sind, sollte natürlich nicht übersehen werden. Am wenigsten kommen in ihnen schwach begabte Kinder zu ihrem Recht. Sie werden ohnehin durch den Auslandsaufenthalt schon geschädigt – und das gilt auch für andere Schulorte! –, denn sie können einfach die fremde Umwelt nicht genügend verarbeiten; sie erhalten auch viel zu wenig sprachliche Förderung, und sie erfahren – immer in der Konkurrenzsituation mit den Klügeren und Schnellen – zu selten Bestätigung und Ermunterung. So verstummen sie oder reagieren aggressiv, und beides ist schlimm für ihre weitere Entwicklung. Leider bringen Eltern nur selten so viel Verständnis für sie auf, daß sie einen anderen Schulort suchen, z. B. Ehingen oder Eckernförde; das einfachere ist immer, der Schule die Schuld zuzuschreiben. Zu Unrecht, denn eine kleine Expertenschule hat nur beschränkte Möglichkeiten. Diese können kunstvoll genutzt werden, aber auch pädagogische Kunst hat ihre Grenzen.

Die Amani-Oberrealschule

Nur ein paar hundert Meter entfernt von der DSK liegt die AOR. Alles ist anders hier. Das Schulgelände ist über 5 ha groß. Das Schulgebäude wurde vor wenigen Jahren mit entscheidender Hilfe der Bundesrepublik neu erbaut. Der Bau wirkt imponierend, aber auch streng und nüchtern, fast abweisend. Allmählich erst beleben Bäume und Blumengruppen das Bild und bringen in die Funktionalität des Baus einige – freilich noch schüchterne – freundliche Tupfen. Die naturwissenschaftlichen Räume sind exzellent ausgestattet und „das Beste am Ort“; das gleiche gilt für die 40 × 40 m große Turnhalle. Sie soll nach der Idee der Erbauer auch dem Theater und festlichen Veranstaltungen dienen, ist hierfür aber nur wenig geeignet.

Die guten Sportplatzanlagen sind – für eine Schule – ebenfalls einzigartig in Kabul. Diese Schule, die bisher die Klassen 7–12 umfaßte, hat ca. 1400 Schüler im Alter von 12–23 Jahren. 21 aus der Bundesrepublik vermittelte Lehrer und einige Ortskräfte unterrichten die Schüler in den Klassen 7–9 in Deutsch und von Klasse 10–12 in Deutsch, Mathematik, Physik, Chemie und Biologie; die übrigen Fächer werden von afghanischen Lehrkräften erteilt. Die AOR steht unter der Gesamtleitung eines afghanischen Direktors, der vorzüglich Deutsch spricht. Der auf deutsch erteilte Unterricht wird vom „Leiter des deutschen Kollegiums“ koordiniert.

Bisher begann die Schule in Klasse 7, nahm Schüler aus allen 6. Klassen der Stadt und des Landes auf der Basis eines wenig effektiven Aufnahmeverfahrens auf und brachte sie – wenn auch mit großen Verlusten – zum Schulabschluß. Die hohe Dropout-Rate hatte ihre Ursache einerseits in der Diskrepanz zwischen der Umwelt, aus der die Schüler

kommen, und der Bildungswelt der Schule, andererseits in dem unzureichenden Aufnahmeverfahren.

Die erste Ursache für die hohe Dropout-Rate hat man dadurch gemildert, daß 1. das moderne Sprachlehrwerk „Vorwärts“ eingeführt und den Bedingungen Kabuls angepaßt wurde und 2. die deutschen Lehrer für Mathematik und alle naturwissenschaftlichen Fächer in mühsamer Arbeit Glossare und Lehrbücher herstellten, die die besonderen Schwierigkeiten der Schüler berücksichtigen.

Die zweite Ursache soll in Zukunft dadurch beseitigt oder doch entscheidend gemildert werden, daß der Deutschunterricht schon in der 6. Klasse beginnt und daß aus allen Schulen des Landes mit Hilfe eines sorgfältig komponierten Prüfungs- und Testverfahrens Schüler ausgesucht werden, die sich für diese besondere und sicherlich schwere Schule eignen. Die bisherigen Erfahrungen an anderen Schulen – u. a. auch in Teheran – lassen mit Sicherheit erwarten, daß sich die Erfolgsrelation entscheidend verbessert.

Die AOR stellte sich bisher schon in Mathematik, in den Naturwissenschaften und im Sport in den Dienst der Lehrerweiterbildung des Landes; sie soll diesen Akzent im Interesse des Landes in Zukunft noch erheblich verstärken.

In den 50 Jahren ihres Bestehens hat die AOR viel für Afghanistan geleistet. Bedeutende Persönlichkeiten des Landes haben sie besucht. Zusammen mit der französisch orientierten Isteqlal-Schule, zu der ein gutes Verhältnis besteht, hat die AOR viele junge Afghanen für das Studium in Afghanistan und an Universitäten Mitteleuropas vorbereitet, die heute an den Hochschulen des Landes, in der Verwaltung, in der Wirtschaft und in vielen verantwortungsvollen Berufen tätig sind.

Daß zwischen Afghanistan und Deutschland seit dem Besuch des Königs Amanullah immer sehr freundschaftliche Beziehungen bestanden haben, ist nicht zuletzt auch der stillen und fruchtbaren Wirksamkeit der AOR zu danken, und lange bevor „Entwicklungshilfe“ zu einem der am häufigsten gebrauchten und am stärksten strapazierten Begriffe unserer Zeit wurde, hat die AOR ohne großes Brimborium und Blabla, aber konsequent und erfolgreich den Sinn dieses Leitwortes unserer Zeit erfüllt.

Man darf hoffen, daß die neuen Vereinbarungen über Zielbestimmung, Struktur und Unterricht die Wirksamkeit dieser Schule noch verstärken.

Pädagogisches Fazit

Die in der Expertenschule (DSK) und in der bikulturellen Schule (AOR) in ihrer strukturierenden Wirkung erkennbaren Zielbestimmungen sind an anderen Schulen häufig „vereinigt“ worden, womöglich noch vermengt mit einer weiteren, wie z. B. Volkstumspflege, und das hat fast ebenso häufig zu Begriffsverwirrungen und Unklarheit über das pädagogische Konzept geführt.

Das schönklingende Leitwort „Begegnung“, das nicht aus der Pädagogik, sondern aus der Politik stammt und letzten Endes wohl unserem schlechten Gewissen entsprungen ist, hat in unseren Auslandsschulen im ganzen gesehen mehr negative als positive Wirkungen gehabt, weil es einerseits die Bedingungen einer handwerklich sauberen Schularbeit vernebelte und andererseits völlig illusionäre Erwartungen assoziierte.

Um die negativen Wirkungen eines solchen Wunschenkens – das ich übrigens zu unseren Nationalfehlern rechne – zu vermeiden, ist es, außer unter so extremen Be-

dingungen wie in Afghanistan, sicherlich nicht erforderlich, zwei Schultypen in getrennten Gebäuden unterzubringen, aber man muß sich unerbittlich streng fragen, wie das Bildungs- oder Schulziel für die Schülergruppe(n) beschaffen ist und wie *demgemäß* die Schulstruktur aussehen muß. Daß es dann nicht nur eine Lösung geben muß, zeigen so erfolgreich und doch verschiedenartig arbeitende Schulen wie Athen, Istanbul (Erkek Lisesi und Alman Lisesi) und neuerdings auch die Deutsche Schule Teheran.

Ein neues Schulgebäude für die Deutsche Schule San Sebastián

Heinrich Brück, San Sebastián

Warum war ein neues Schulgebäude nötig, und wie wurde ein solcher Neubau ohne amtliche deutsche Subventionen möglich?

Bis Ende 1976 war die deutsche Schule in San Sebastián in 5 alten, defekten Villen untergebracht, die baupolizeilichen, hygienischen und pädagogischen Vorstellungen nicht mehr genügten und die den Leiter der Enquête-Kommission Auswärtige Kulturpolitik beim Besuch der Kommission 1972 zu dem lapidaren Urteil veranlaßten: „Schließen oder Neubau!“ Mittel für einen Neubau konnte er allerdings nicht in Aussicht stellen, sondern nur auf eigene Initiative hinweisen, die schon honoriert werde.

Änderung der Struktur der Schule

Entscheidender Anstoß für einen Neubau war jedoch ein Erlaß des Auswärtigen Amtes vom 28. 2. 1972, in dem die Notwendigkeit der Änderung der Struktur der Schule und der Abbau der Schulbeihilfe mitgeteilt wurden.

Ein Weiterleben der Schule mit weitgehend eigenen Mitteln erschien den Eltern und den für die Schule Verantwortlichen nur in weiten Räumen mit größeren Klassenfrequenzen in einem neuen Schulgebäude möglich. Die bisherigen Unterrichtsräume in Privathäusern ließen teilweise nur Klassenfrequenzen bis zu 20 Schülern zu.

Während die Schule bis zum erwähnten Erlaß in ständigem Wachsen war und seit 1966 Schlußprüfungen nach der 10. Klasse mit der offiziellen Anerkennung als „Deutsche Auslandsschule, die zur Schlußprüfung führt“ abnahm, wurden durch den Erlaß das Modell I und die Reduzierung des Deutschen Zweiges auf die ersten 6 Klassen verfügt, und zwar mit 5 entsandten Lehrkräften und einer entsandten Kindergärtnerin. (Der inzwischen erfolgte weitere Abbau der entsandten Lehrkräfte trifft wohl alle deutschen Auslandsschulen.)

Nach Abschluß der Strukturänderung, die bis 1975 durchgeführt sein mußte, ergab sich für unsere spanischen Schüler ein anderer sinnvoller Abschluß nach der 10. Klasse, die Prüfung zum Deutschen Sprachdiplom. 1975 konnte die Schule erstmalig auf der Iberi-

schen Halbinsel die Prüfung zum Sprachdiplom I durchführen. Nachdem auch im Jahre 1976 diese Prüfung erfolgreich verlief, kann die Schule 1977 zum erstenmal die Prüfung für das Sprachdiplom I und II durchführen.

Alternativen für die Fortführung der Deutschen Schule San Sebastián und Beschluß der Eltern, eine Cooperativa für einen Schulneubau zu gründen

Die spanischen Eltern unserer Schüler hatten immer für ihre Kinder ein Maximum an Deutschunterricht, der von deutschen Lehrkräften erteilt wird, gewünscht. So traf sie der Erlaß des Auswärtigen Amts vom 31. 1. 1972 hart und verbreitete auch weitgehend ein Gefühl der Unsicherheit, ob mit der Reduzierung der aus Deutschland vermittelten Lehrkräfte nicht der erste Schritt für die Liquidierung der Deutschen Schule getan sei. Einige Eltern zogen deshalb ihre Kinder von der Schule zurück, andere wollten die weitere Entwicklung noch abwarten. Auch deutsche Eltern meldeten ihre Kinder von der Schule ab und verlegten sogar ihren Wohnsitz, da ihnen ein deutscher Zweig, der nur bis zur 6. Klasse führte, wenig sinnvoll erschien.

Zu der Reduzierung der deutschen Lehrkräfte und des Deutschunterrichtes kam dann noch der entscheidende Abbau der Schulbeihilfe.

Im November 1973 kündigte der Schulverein den Eltern die Einberufung einer außerordentlichen Versammlung für die zweite Januarhälfte 1974 an, in der 3 Vorschläge für die Weiterentwicklung der Schule besprochen werden sollten:

1. Die Schule besteht weiterhin. Die Struktur des Modells I wird übernommen. Ein deutscher Zweig wird angehängt.
2. Die verbleibenden deutschen Lehrkräfte werden einer guten spanischen Schule in San Sebastián mit der Verpflichtung, Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten, übergeben. Diese Schule muß dann auch den kleinen deutschen Zweig übernehmen.
3. Die Deutsche Schule San Sebastián läuft mit dem Abbau der Schulbeihilfe aus.

Am 24. 1. 1974 fand nun diese sehr besuchte Elternversammlung statt, in der die Anwesenden klar zum Ausdruck brachten, daß man die Deutsche Schule nach Modell I erhalten wolle. Nicht nur der Deutschunterricht, sondern auch der deutsche Charakter der Schule müsse weitgehend erhalten bleiben. Vielleicht sei es möglich, neben dem einstündigen Deutschunterricht täglich eine zweite deutschkundliche Stunde durch eine Ortskraft aus eigener Kraft zu finanzieren. Die Voraussetzung für eine Weiterführung der Schule sei jedoch eine bessere Unterbringung mit größeren Klassenräumen. Möglichkeiten für die Finanzierung dieses Neubaus sollten von Eltern, die Interesse und Fachkenntnisse dafür mitbringen, bis zu einer neuen Versammlung im Februar erkundet werden.

In der Versammlung im Februar 1974 wurden dann detaillierte Ausarbeitungen für einen Schulneubau vorgetragen. Eine Kommission übernahm die Überprüfung und Präzisierung dieser Pläne.

Bereits am 26. 3. 1974 wurde den Eltern in einer neuen Versammlung der Entwurf für Statuten einer *Cooperativa* für einen Schulneubau vorgelegt, der nach eifriger Diskussion in einer weiteren Versammlung genehmigt wurde. (Das Wort *Cooperativa* bedeutet in diesem Fall gemeinnützige Gesellschaft.) So entstand die *Cooperativa San Alberto Magno*.

Wichtiges aus den Statuten der Cooperativa

1. Die Mitgliedschaft in der Cooperativa, der alle Eltern beitreten sollen, wird durch einmalige Zahlung einer Eintrittssumme erworben. Diese Eintrittssumme, die im Jahre 1974 30 500,- Pts. betrug, wird der Kostensteigerung angepaßt. Im Augenblick beträgt sie 40 500,- Pts. (ungefähr DM 1400,-). Wenn das letzte Kind einer Familie die Schule verläßt, wird das Geld, das pro Familie und nicht pro Kind gezahlt wird, zinslos zurückerstattet. Pro Kind muß allerdings jede Familie neben dem Schulgeld die Zins- und Amortisationslast für die Darlehen des neuen Schulgebäudes tragen.

Auch Freunde und Gönner, die keine Kinder auf der Schule haben, können der Cooperativa beitreten und das Recht des Schulbesuches für andere Kinder erwerben. Diese Mitglieder tragen allerdings keine Zins- und Amortisationsverpflichtungen. Wenn einer Familie das Aufbringen der Eintrittssumme schwerfällt, kann sie diese Summe auf der Sparkasse, mit der eine besondere Vereinbarung getroffen ist, gegen günstigen Zinssatz leihen.

2. Die Cooperativa stellt dem Schulverein das Gebäude für eine *Deutsche* Schule zur Verfügung, d. h. eine Schule, in der Deutsch die erste Fremdsprache ist und in der neben der spanischen Sprache und Kultur auch die deutsche Kultur eine bevorzugte Stellung einnehmen soll.

3. Die Aufgaben der Cooperativa berühren nicht die Aufgaben des Schulvereins, dessen Rechte und Pflichten unangetastet bleiben. Die Abgrenzung zwischen Cooperativa und Schulverein ist in einem Vertrag geregelt. Für eine harmonische Zusammenarbeit zwischen den Vorständen der Cooperativa und des Schulvereins sowie für eine gegenseitige Informierung sorgt ein Mitglied, das gleichzeitig beiden Vorständen angehört.

Während für die Mitgliedschaft im Vorstand des Schulvereins die Kenntnis der deutschen Sprache Voraussetzung ist, gilt diese Voraussetzung nicht für den Vorstand der Cooperativa, in der gegenwärtig bis auf ein Mitglied nur spanische Staatsangehörige sind, die der deutschen Sprache nicht mächtig sind.

Nach Gründung der Cooperativa traten die meisten Eltern ihr bei. Auf diejenigen, die sich nicht zum Beitritt entschließen konnten, wurde jedoch kein Zwang ausgeübt. Allerdings sind auch diese Eltern verpflichtet, neben dem Schulgeld den entsprechenden Anteil an den laufenden Zins- und Amortisationslasten zu tragen. Neu in die Schule aufgenommen werden jedenfalls nur Kinder von Eltern, die der Cooperativa beitreten.

Instanzenweg

Der erste Schritt auf dem langen Instanzenweg war der Antrag auf Anerkennung der Statuten der Cooperativa beim spanischen Arbeitsministerium. Gleichzeitig gingen die Baupläne zur Genehmigung an die städtische Baubehörde, die in unserem Fall wegen eines zu hohen Baukoeffizienten recht lange auf sich warten ließ. Als die Anerkennung der Statuten erfolgt war, mußte für das Bauobjekt beim Ministerium das *interés social* (das „öffentliche Interesse“) beantragt werden, das dann wiederum die Voraussetzung für zinsgünstige Staatskredite des *Banco de Construcciones*, der für die Finanzierung von Schulneubauten zuständigen Bank, war. Als die Zuerkennung des *interés social* vorlag, entschied der Ministerrat über die Zuwendung eines Darlehens. Zwischen der Entscheidung des Ministerrates und der Zuteilung des Kredites lag mehr als ein Jahr.

Diese summarische Darstellung sagt nichts aus über die wöchentlichen Sitzungen, die vielen Einzelschritte, persönliche Bürgschaften, Reisen mit Bahn und Flugzeug, Antragsbegründungen, Rücksprachen, das Auf und Ab zwischen Hoffnung und Enttäuschung. Nur mit ungeheurem Idealismus konnte diese Arbeit geleistet werden. Zwischen Gründung der Cooperativa und Baubeginn lagen etwa 2 Jahre.

Bauplan und Finanzierung

Voraussetzungen für die Bauplanung waren die Festlegung der maximalen Schülerzahl und ein geeignetes Baugrundstück. Die Schule soll laut Erlaß außer dem Kindergarten bis einschließlich 11. Klasse einzügig nach Modell I geführt werden. Der deutsche Zweig, der nur bis zur 6. Klasse gehen darf, wird in 3 Gruppen, die jeweils mehrere Jahrgänge umfassen, zusammengefaßt. Die Richtzahl für die Klassen 1–5 ist 40 Schüler, für die Klassen 6–8 35 Schüler und für die Klassen 9–11 25 Schüler. Wenn diese Klassenfrequenzen, die im Augenblick noch überschritten werden, für einen modernen Sprachunterricht auch zu hoch sind, so ist die Schule doch zu solchen großen Klassen gezwungen, wenn sie aus eigener Kraft leben will. Es muß versucht werden, deutsche Ortskräfte zu finanzieren, die wenigstens eine Teilung der Klassen 1–8 im Deutschunterricht ermöglichen. Die Anzahl der Schüler muß sich auf 500 Schüler einpendeln.

Ein geeignetes Grundstück wurde in San Sebastián-Ayete, auf den Höhen oberhalb des Stadtkerns, gefunden, das an der Autobuslinie San Sebastián-Hernani liegt. Wenn auch noch nicht auf den Betrieb von Schulbussen verzichtet werden kann, so erschien es uns doch wichtig, daß die Schule auch mit Linienbussen zu erreichen ist.

Das Grundstück liegt an einem Hang und ist mit 5 übereinanderliegenden Stockwerken bebaut. In der Höhe der Straße liegen Empfangs- und Pfortnerraum, Verwaltung, Elternsprechzimmer, Arzttraum und Kindergarten. Vor den Klassenräumen des Kindergartens liegt der Pausenhof des Kindergartens, der vom Sportplatz, der auch als Pausenhof für die oberen Klassen dient, durch eine überdachte Eingangshalle getrennt wird. Oberhalb des Erdgeschosses liegen Hausmeisterwohnung, Lehrerbibliothek, Lehrerzimmer, Dienstraum der deutschen und spanischen Direktion sowie die Klassenräume des BUP (spanische Oberstufe 9.–11. Klasse) und ein kombinierter Musik- und Zeichenraum. Im 1. Stock unterhalb des Erdgeschosses liegen Aula und 5 Klassenräume, die für den 1. Teil der *Básica* (Klassen 1–5) geplant sind. Im 2. Stock unterhalb des Erdgeschosses befinden sich die Räume der 6.–8. Klasse sowie Fachräume und Archiv. Turnhalle und überdeckter Pausenhof der Klassen 1–4 befinden sich im 3. Stock unter dem Erdgeschoß. So ist das Grundstück, das etwa 7000 m² groß ist, mit über 4000 m² Nutzfläche maximal genützt. Der Backsteinbau fügt sich harmonisch in das Gelände ein.

Mit dem für den Eintritt in die Cooperativa gezahlten Geld wurde das Grundstück gekauft. Etwa 80 % der Bausumme sollte durch einen langfristigen Kredit des *Banco de Construcciones* gedeckt werden, der Rest durch kurzfristige Darlehen und weitere Beiträge der Eltern. Zwischen dem Antrag auf den Kredit und der Ausführung des Baus erfolgte jedoch eine fast 100%ige Kostensteigerung, die nicht mehr vom *Banco de Construcciones* gedeckt werden kann, sondern durch kurzfristige Kredite abgefangen werden muß, deren Zins- und Amortisationslasten jedoch auf die Dauer für die Eltern nicht tragbar sind, zumal das Schul- und Busgeld sehr hoch ist. Die Schule ist bemüht, diese Last durch private Spenden zu mildern.

Für die Einrichtung des neuen Schulgebäudes steht zunächst nur das alte Mobiliar zur Verfügung, das längst nicht ausreicht und wenig zu den schönen Räumen paßt. Man hofft jedoch, daß hierfür von amtlicher deutscher Stelle im Rahmen des Möglichen Hilfe geleistet wird.

Für die spanischen Eltern, die persönlich große Opfer für eine deutsche Schule bringen, ist es schwer verständlich, daß die in ihren Augen „so reiche“ Bundesrepublik keine Mittel für den Schulneubau bereitstellen kann, wo doch der spanische Staat billige langfristige Kredite gebe. Es ist äußerst schwer, ihnen die finanzielle Situation der Bundesrepublik klarzumachen.

Zusammenfassung

Die Frage erübrigt sich, ob der Schulneubau begonnen worden wäre, wenn man alle Schwierigkeiten und Enttäuschungen vorhergesehen hätte. Eine Kopie unseres Werkes ist schwer möglich. Erste Voraussetzung für ein solches Werk sind private Initiative und eine opferbereite Elternschaft.

Die Triebfeder für eine solche Opferbereitschaft mag verschieden sein, aber sicherlich haben für die meisten Eltern deutsche Sprache und deutsche Kultur einen hohen Stellenwert. Früher mag auf deutschen Auslandsschulen soziales Prestige bei manchen Eltern mitgespielt haben. Prestigedenken ist jedoch heute nicht mehr ausschlaggebend. Was die Eltern vorwiegend bewegt, ihre Kinder in die Deutsche Schule zu schicken, ist der Wunsch, ihnen Aufstiegsmöglichkeiten zu verschaffen und den Zugang zu deutscher Wissenschaft und Technik zu öffnen, welche hier ein großes Ansehen genießen.

Theologische und Juristische Fakultät forderten von der Schule Spezialkurse für die deutsche Sprache. Die Industrie in Nordspanien, die internationalen Transportunternehmen, die sich in der Nähe der Grenze angesiedelt haben, die Zollbehörden und Zollagenturen, die Dienststellen des Hafens, alle sind auf Mitarbeiter mit Deutschkenntnissen angewiesen, die man an der Deutschen Schule zu erwerben sucht.

Das vorhandene Interesse für deutsche Sprache und Kultur, der Wille, eine Deutsche Schule zu errichten, benötigen jedoch Sprecher und Sachwalter mit großem Opferwillen.

Dabei sollten sich Lehrerkollegium und Schulleitung zurückhalten, vor übertriebener Hoffnung auf fremde Hilfe warnen und immer wieder nach der Realisierbarkeit der Pläne fragen, denn die Eltern haben die finanzielle Last zu tragen.

Es ist schon eine glückliche Fügung, wenn sich Idealisten, die von Sachkunde und Realismus geleitet werden und die finanzielle, architektonische, pädagogische, juristische sowie organisatorische Fähigkeiten haben, zusammenfinden und von keiner Enttäuschung, von keiner Ungewißheit, von keinem Besserwisser gelähmt werden.

15. Europäische Lehrmittelmesse Didacta '77

Rudolf Schröter, Halle/Westfalen

„Wärmster Märztag seit 120 Jahren“ schrieben die Zeitungen zum 9. März 1977, als für diesen Bericht die Ausstellung in Hannover besucht wurde. Es blieb ein wolkenloser Himmel bis zum rotglühenden Sonnenuntergang. Befreiend die Luft außerhalb der großen Hallen, bedrückend drinnen. Entsprechend das äußere Bild: auf Grünstreifen Lagernde, in unempfindlichen Jeans, mit wallenden Bärten als Zeichen moderner Männlichkeit und prall mit Prospekten gefüllten Plastiktüten, Pädagogen ganz ungezwungen Eis schleckend, Würstchen essend. Schon vor den Hallen das Bild veränderter pädagogischer Landschaft.

Drinnen sollte dies in vielfältiger Weise noch deutlicher werden bei einer Atmosphäre entsprechend der in den meisten Schulstuben. Doch das minderte keineswegs das Interesse der in der Mehrzahl jugendlichen Besucher an den tausenderlei Dingen, die verlockend im Angebot stehen, mit magnetischer Kraft anzuziehen scheinen, durch Bewegung Aufmerksamkeit erheischen oder akustisch den flüchtig Hinschauenden festzuhalten versuchen. Fünf große Hallen sind in ein pädagogisches Elysium verwandelt worden, wo alles vorhanden ist, was geheimsten Wünschen und kühnsten Hoffnungen entsprechen könnte.

Einer mehrstündigen Wanderung gleich ist der Gang durch die fünf Hallen, um einmal einen Überblick zu gewinnen. Schon flüchtiges Hinsehen ergab, daß Schulausstattungen und Technisches den weitaus größten Platz benötigten. Stillstand oder Fortschritt in all dem verwirrend vielfältigen Angebot? Welcher Industriezweig gäbe sich mit Stillstand zufrieden? Doch Fortschritt festzustellen ist nur im Vergleich möglich. Und hierbei mag sich ergeben, daß eine Zeit der Besinnung, des Nachholens und Aufarbeitens gekommen ist und bahnbrechend Neues schon aus Sparsamkeitsgründen vorerst gar nicht erwünscht ist, wie etwa das Prinzip eines computergesteuerten Unterrichts. Die vielfältig angebotenen ‚Programme‘ und ‚Systeme‘ erfordern Anlauf- und Vorbereitungszeiten, sind keine Wegwerfware, die heute aktuell und morgen veraltet ist.

Anders scheint es mit den Schulbüchern zu sein, von denen gesagt wird: Schulbücher von heute sind morgen von gestern. Mag das die Unruhe erklären, die sich in Halle 19 allenthalben bemerkbar machte? Nirgendwo waren Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten so eifrig suchend tätig, wie es in und an den Ständen der bekannten Schulbuchverlage zu beobachten war. Informieren, diskutieren, probieren – Fragen über Fragen, und die Vertreter der Verlage scheinen überfordert zu sein, freuen sich aber trotzdem über das unverminderte Interesse ihrer Kunden. Trotz mancher Einwände und Beanstandungen sollten mehrere Tatsachen über Schulbücher unbestritten bleiben: Die Fülle des Angebots mag verwirrend erscheinen, doch es gibt nicht zu viele Schulbücher. Und wer über die Preise klagt, dem wird gesagt, daß Schulbücher im Vergleich zu anderen Editionen nicht zu teuer sind; denn der Durchschnittspreis beträgt beim Schulbuch DM 9,31, bei allen anderen Büchern aber DM 23,67! Zum Einwand, Kinder schleppten sich an ihren Büchern krumm und schief, wird geantwortet: Die Schulbücher wiegen nicht mehr, als sie wiegen dürfen. Zum angeblichen Überfluß an farbiger Bildgestaltung antworten die Verleger: Schulbücher werden nicht aufwendiger gestaltet als nötig. Wirklich nicht?

Verwirrt und überfordert nicht selten die Vielzahl und Buntheit der Bilder das kindliche Auge? Treibt hier nicht auch Konkurrenzdenken zu einem Überfluß, der nicht immer pädagogisch ist? – Und welches Verhältnis sollte das Kind zu seinem Schulbuch haben? Dazu wurden im ‚Schulbuch-Forum‘ manche klugen Gedanken geäußert und unterschiedene Forderungen gestellt bis hin zur totalen Lehr- und Lernmittelfreiheit ohne Büchertausch mit allen seinen Schwierigkeiten und Nachteilen. Das Schulbuch als Eigentum des Kindes würde zwischen beiden das rechte Verhältnis aufkommen lassen.

Schule ist überall, so wird betont, doch zeigt sie sich ohne jegliche Einheitlichkeit als wild zerklüftete, bizarre pädagogische Landschaft, schon allein durch den Wirrwarr der Genehmigungspraxis für Schulbücher und sonstige Lehrmittel, gehemmt durch Lehrplanreformen, die in der Eigenbrötelei der Länder ersticken. ‚Hypertrophie des Föderalismus‘ nennen es die Schulbuchverleger. Unrühmliches Beispiel ist das Fach Gemeinschaftskunde mit unterschiedlicher Nomenklatur. Eine neu gegründete Kommission hat den Auftrag, Begriffskonfusionen nach Möglichkeit zu beseitigen, und der neue KMK-Präsident versprach, das Problem der Lehrplanzersplitterung energisch anzugehen. Verfliegen ist die Bildungseuphorie der 60er Jahre. Auch die Bildungs-„Industrie“ mußte umdenken. So findet die Lehrmittelmesse 1977 vor dem Hintergrund einer gewandelten bildungspolitischen und bildungsökonomischen Landschaft statt. Zu hören ist, daß in der Vergangenheit Apparate und Programme überbetont waren und jetzt der Akzent auf der optimalen Funktion des Vorhandenen und seiner Anwendung liege. Die universelle Machbarkeit der „Steckdosenpädagogik“ hat Zweifel aufkommen lassen, und die Begeisterung für die neuen Medien – Sprachlehranlagen, Sprachlabors, Phonotype-Anlagen, Lehrautomaten, Bildplattenspieler, Fernsehgroßprojektoren u. a. – hat einer nüchternen Denkweise Platz gemacht. Und wo bleibt bei alledem der Lehrer? Er ist wieder mehr der Mittelpunkt des Unterrichts. Auch der Präsident des Deutschen Lehrmittel-Verbands argumentierte, jedes Lehrmittel sei soviel wert, als der Lehrer dadurch fachlich und menschlich motiviert werde, da die Heranführung der Schüler an Lehrinhalte nicht den Maschinen und Apparaten überlassen werden könne. Auch für die Lehrmittelhersteller gelte das neue Stichwort: Lernen unter sozialem Aspekt! Bisher sei sowohl das Geistig-Intellektuelle als auch die „Maschinengläubigkeit“ zu sehr betont worden. Jetzt müßten Unterrichtshilfen für die Arbeit in Gruppen, für ein „solidarisches Lernen“ geschaffen werden, um dem Ziel einer „menschlichen Schule“ näherzukommen. Ist sie das früher nicht gewesen, oder war ihr dieser Charakter verlorengegangen?

Auf jeder Didacta stellt sich von neuem die Frage, wieviel Unterrichtstechnologie es in den Schulen geben sollte. Auf der 15. Europäischen Lehrmittelmesse ergab sich der Eindruck, daß durch technische Mittel weder das Schulbuch noch der Lehrer selbst zu ersetzen sind. Die Medienhersteller haben sich mit dem Gedanken abgefunden, daß Lernmaschinen vorerst keine Revolutionierung des Unterrichts auslösen werden. So bleibt das Leitmedium das Buch, das durch Medien angemessen zu bereichern sei. Auch aus der Sicht der Lehrer hat sich die Perfektion und Vielfalt der Medien als unpädagogisch und unpraktikabel herausgestellt. Zu Recht fragt der Lehrer: Wann sollen wir das alles einsetzen, die Tonkassetten, Dias, Filme, Videokassetten, Folien, Schautafeln u. a.? Selbst die mit soviel Vorschußlorbeeren bedachten Sprachlabors sind ins Hintertreffen geraten. Auf diese Trendwende haben Erziehungswissenschaftler hingewiesen und vor einer Übertechnisierung und Verwissenschaftlichung der Schulen gewarnt. Sie betonen die ‚Wiederentdeckung des Kindes‘ in einer ‚humanen‘, einer ‚kindergerechten‘ Schule. Es zeichnete

sich auf der Didacta 77 eindeutig der Sieg des Schulbuches über die Technik ab. Und wer es gern durch Zahlen belegt haben will, der sei darauf verwiesen, daß 98 % aller verkauften Lehrmitteleinheiten Schulbücher und Arbeitshefte sind und weniger als ein Prozent Filme, Schallplatten, Kassetten und Folien.

Trotz dieser „Didacta des Schulbuches“ sind die Verleger nicht ohne Sorgen und wissen nicht so recht, wie es weitergehen soll bei all den steckengebliebenen Reformen, den Schwierigkeiten im Genehmigungsverfahren, den Unsicherheiten mit den Rahmenrichtlinien und den mehreren hundert Lehrplankommissionen.

Ein weithin unbeackertes pädagogisches Feld wurde gleich am Eröffnungstage angegangen. Die Deutsche Unesco-Kommission veranstaltete ein öffentliches Forum zum Thema „Schule und Dritte Welt“ mit dem Ziel, über den Stand und die Tendenzen des entwicklungspolitischen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland zu informieren, vor allem mit den Zielfragen: Verstehen wir die Dritte Welt? Was kann Erziehung zu ihrem Verständnis beitragen?

Mit Achtjährigen ins Sprachlabor?

Rainer Lischka, Freiburg

1.1. Die DS Bilbao verfügt seit 1975 über eine Hör-Sprech-Anlage, die ich während des letzten Jahres meiner dortigen Tätigkeit benutzte. Die 28 Schülerplätze sind nur mit Mikrophonkopfhörern ausgerüstet. Es können die Lautstärken „Tonband-Lehrer“ und „eigene Stimme-Schüler“ geregelt werden. Mehr ist an den Schülerplätzen nicht nötig, zumindest in der Altersstufe der Acht- bis Neunjährigen.

1.2. Grundlage der Arbeit war der fremdsprachig konzipierte Deutschkurs „KOMM BITTE!“. Zu Aufbaukurs 2 liegt ein Tonband vor, das mit den wichtigsten Texten aus den Leseheften 1–3 bespielt ist. Das zu Aufbaukurs 3 gehörende Tonband enthält zu jeder Lektion die dialogisch aufgebauten Sprech- und Spielszenen (Teil B jeder Lektion), Frage- und Antwortübungen (Teil D) und Übungen zum Erkennen der Fragepronomina bzw. Einsetzübungen.

1.3. Dazu kamen dialogisch gestaltete Sprechübungen. Ich entwickelte sie aus den mir wichtig erscheinenden Satz- und Grammatikstrukturen der Texte in den Leseheften 2 und 3 des Aufbaukurses 2. Zusammen mit meiner Frau sprach ich diese Übungen als Vier-Phasen-Drills auf Tonband.

1.4. Die Arbeitsmittel lagen bereit. Nun mußten noch die disziplinären Voraussetzungen für einen regelmäßigen Besuch des Sprachfachraumes geschaffen werden. Die Acht- bis Neunjährigen sind stolz, wenn sie ins „Sprachlabor“ dürfen. Aus diesem Stolz erwuchs ihnen die nötige Selbstdisziplin und damit das Bewußtsein der Verantwortung für die ihnen zugewiesenen Plätze. Außerdem respektierte jeder Schüler, daß er nur auf An-

weisung des Lehrers oder des Schülers, der im Wechsel die Lehrerfunktion teilweise übernahm, mit dem Kopfhörer hantieren durfte.

1.5. Schüler dieser Altersstufe ermüden naturgemäß schneller als ältere. In der Planung der Unterrichtsstunde muß dem selbstverständlich Rechnung getragen werden. Nach kurzer Zeit (nach ca. 5 Minuten) haben sie „heiße Ohren“, weil die Kopfhörer trotz Justierens immer belästigen. Es ist also nötig, gleichmäßige Zeitabschnitte einzuplanen, die abwechselnd mit Tonbandarbeit und Übungen ohne Kopfhörer gestaltet werden. Für die Phasen ohne Kopfhörer bieten sich folgende Möglichkeiten an:

- a) Vorbereitung der nächsten Tonbandübung (z. B. Besprechung, Beispiel an der Tafel, allgemeine oder spezielle Ausspracheprobleme, grammatische Probleme).
- b) Nachbereitung der vorangegangenen Tonbandübung; gleichzeitig Leistungskontrolle und Benotung.
- c) Vorspielen auswendig gelernter Szenen zur Auflockerung (Wiederholung) und als Stimulus für die nächste Phase mit Kopfhörern.
- d) Frei erspielte Szenen nach den Texten der Originalbänder mit Unterstützung durch den Lehrer.

1.6. Eine andere Möglichkeit zur Gliederung der Unterrichtsstunde ergibt sich, wenn zwei Tonbandtypen vorhanden sind:

- a) Die zum Kurs gehörenden Originalbänder bringen die Grundtexte.
- b) Die mit dialogischen Sprechübungen bespielten Tonbänder erweitern die aus dem Kurs stammenden Grundstrukturen, verändern dabei das Vokabular und bereiten den Transfer zum freien Gebrauch vor. Durch das Vorhandensein der beiden Tonbandtypen läßt sich eine Stunde im HS-Raum in zwei Hauptteile gliedern, die dann wiederum durch die oben genannten Phasen ohne Kopfhörer „entspannt“ werden.

2.1. Am Beispiel eines Stundenablaufs möchte ich das eben Gesagte konkretisieren. Durchgenommen wird aus Lesen 3 (Aufbaukurs 2) „Keine neue Hose“, S. 50 ff., in der Vertiefungsphase, und aus „KOMM BITTE 3“, Lektion 3, wird B2, ein Dialog von 74 Wörtern, neu eingeführt. (Die 28 Schüler der Klasse, alle spanischer Muttersprache, besetzen den Sprachfachraum voll; für jeden ist ein Kopfhörer vorhanden.)

2.2. Zur Einstimmung spielen zwei Schüler die Szene B 1 aus „KOMM BITTE 3“, Lektion 3 (S. 48), die gedanklich der neu zu erlernenden Szene vorausgeht. Die Klasse stellt die Geräuschkulisse (Dusche, Donner).

2.3. Einführung der Szene B 2 – 1. Phase mit Kopfhörern.

2.3.1. Erstes Abhören der ganzen Szene über die Kopfhörer.

2.3.2. Zweites Abhören mit kurzen Pausen nach jedem Sprechpart zum stillen Memorieren der einzelnen Parts.

2.3.3. Drittes Abhören, ohne Pause, wobei die Schüler den Gesamteindruck vertiefend geboten bekommen.

2.4. 1. Phase ohne Kopfhörer.

2.4.1. Vorstellen der sprechenden Personen: Die Schüler finden selbst die Sprecher Mutter, Vater, Gerda, Maria.

2.4.2. Frage und Antwort zu dem Dialog zur gedanklichen Durchdringung; z. B. „Was sagt Mutter, als sie die Tür öffnet?“

„Sagt Vater: Habt ihr mit den Schuhen geduscht?“ usw.

2.5. Zum Erlernen des Dialogs unterteilen wir diesen in zwei Kurzszenen:

a) bis „Gerda und Maria: Danke“

b) bis Ende.

2.5.1. 2. Phase mit Kopfhörern.

Erstes Abhören des ersten Teils mit Pausen zum Nachsprechen. Der Lehrer schaltet sich bei einzelnen Schülern ein, hört mit und läßt Fehler verbessern. Die Korrektur kann über das Originaltonband (Repetitionstaste) oder über Lehrerstimme erfolgen und wird der ganzen Klasse geboten.

2.5.2. Zweites Abhören und Nachsprechen, nur noch mit vereinzelt Korrekturen. Zweckmäßiger ist es, die notwendigen Verbesserungen von Aussprache und Intonation nach Ablauf des ersten Teils anzuschließen (evtl. als Echo- oder Unterscheidungsübung; vgl. Lehrerhefte zu „KOMM BITTE“).

2.5.3. Drittes Abhören des ersten Teils bei geöffneten Büchern. Die Schüler lesen still mit und konzentrieren sich auf das Hören und Nachsprechen nach dem Gehör. (Solches das Hören und Sprechen unterstützende Lesen erfordert einige Übung.)

2.6.1. 2. Phase ohne Kopfhörer.

Die Teilszene wird frei gespielt; der Lehrer souffliert.

2.6.2. Erstes Lesen der Teilszene mit verteilten Rollen (zweimalig). Dabei kann der Lehrer Aussprache und Intonation kontrollieren, um bei der noch folgenden vertiefenden Behandlung der Szene korrigieren zu können.

2.7.1. 3. Phase mit Kopfhörern.

Abhören und Nachsprechen beider Teile der Szene. Gründliche Aussprache- und Intonationskorrektur des zweiten Teils.

2.7.2. Abhören und Nachsprechen nur des zweiten Teils der Szene.

2.7.3. Erneutes Abhören und Nachsprechen der vollständigen Szene B 2 bei geöffneten Büchern.

2.8.1. 3. Phase ohne Kopfhörer.

Leseübung: Zweimaliges Lesen der Szene B 2 mit verteilten Rollen. Jetzt muß besonders auf die korrekte Intonation und Aussprache geachtet werden, damit sich beim Auswendiglernen der Szene keine Fehlformen einschleifen. Das Auswendiglernen der Szene wird als Hausaufgabe gegeben und kann, da keine Schülertonbänder oder -kassetten vorliegen, nur mit Hilfe des Buches geschehen. (Hier sei angemerkt, daß seitens der Eltern oft der Wunsch nach der Erstellung von Schülerbändern (-kassetten) mit den Originaltexten geäußert wurde.)

2.8.2. Wiederholtes freies Spielen der Szene B 2. Auch jetzt souffliert der Lehrer noch, gibt Hilfen bei Mimik und Gestik und animiert die Klasse zu positiver Kritik am Gesamt Vortrag der Darsteller.

3.1. Etwa 30 bis 35 Minuten wurden für die Erarbeitung der Szene B 2 benötigt. Den Rest der Stunde, die 50 Minuten dauert, können wir für die Arbeit mit dem zweiten Tonbandtyp verwenden.

Für diese Stunde wurde das Verb „gefallen“ zum Thema genommen, als idiomatischer Ausdruck „gefällt – gefallen mir besser“, in seiner 3. Person Singular (Umlautung) und Plural. Dazu kamen als weitere Probleme die Plurale verschiedener Kleidungsstücke und die Personalpronomina im Dativ „ihr“ und „ihm“. Diese Probleme sind in zwei Sprechübungen enthalten, die nun in der weiteren Schilderung des Stundenablaufs vorgestellt werden.

3.2.1. 4. Phase mit Kopfhörern.

Sprechübung zu „Keine neue Hose“, aus Lesen 3

Stimulus: Brigitte bekommt heute keine Hose.

Response: Manche Hosen passen, aber die gefallen ihr nicht.

S: Brigitte bekommt heute keinen Rock.

R: Manche Röcke passen, aber die gefallen ihr nicht.

S: Brigitte bekommt heute kein Kleid.

R: Manche Kleider passen, aber die gefallen ihr nicht.

S: Peter bekommt heute keinen Mantel.

R: Manche Mäntel passen, aber die gefallen *ihm* nicht.

S: Peter bekommt heute keine Jacke.

R: Manche Jacken passen, aber die gefallen ihm nicht.

S: Peter bekommt heute keinen Anzug.

R: Manche Anzüge passen, aber die gefallen ihm nicht.

Mutter: Ja, so schwer ist das mit den Kindern! (Art von Pointe, die den Situationszusammenhang zwischen den einzelnen Teilen der Übung herstellt.)

3.2.2. Die Sprechübung wurde in ihren Einzelproblemen im Klassenunterricht vorbereitet, so daß jetzt für die Response keine Unbekannten auftauchen. Sie wird im Vier-Phasen-Drill durchgeführt. Das erste Paar (Stimulus-Response; S – R) wird als Beispiel komplett in den vier Phasen gegeben und zwar wechseln S und R in männlicher und weiblicher Stimme ab.

Beispiel:

S (männl. Stimme): Brigitte bekommt heute keine Hose.

R (weibl. Stimme): Manche Hosen passen, aber die gefallen ihr nicht.

R (männl. Stimme): Manche Hosen passen, aber die gefallen ihr nicht.

R (weibl. Stimme): Manche Hosen passen, aber die gefallen ihr nicht.

Die Schüler erkennen an den unterschiedlichen Stimmen, welchen Part sie während der Übung zu übernehmen haben. Nach Anhören des Beispiels kommt vom Tonband die Erklärung „Das Beispiel kommt noch einmal“ und die Anweisung „Macht bitte das gleiche!“

3.2.3. Nun beginnt der sprechaktive Teil für die Schüler. Sie formen analog dem gehörten Beispiel ihre Response auf den jeweiligen Stimulus, hören die korrekte Response noch

einmal vom Band und bekommen danach die Möglichkeit, sie grammatikalisch richtig, gut ausgesprochen und intoniert zu wiederholen.

Während des Ablaufs der Übung kontrolliert der Lehrer durch Mithören bei verschiedenen Schülern die Fähigkeit zu antworten und beachtet dabei auch Intonation und Aussprache.

3.3. 4. Phase ohne Kopfhörer.

Nach Abschluß der Übung vom Band erfolgt eine Leistungskontrolle, durchgeführt als Lehrer-Schüler-Dialog ohne Kopfhörer. Der Lehrer kann hier durch einen Schüler ersetzt werden.

Der Lehrer (oder ein Schüler) liest die Stimuli und ein Schüler erwidert im vorgegebenen Muster. Der kontrollierte Schüler hat sein Ziel erreicht, wenn er alle Responses auch in Intonation und Aussprache korrekt wiedergegeben hat (es sind nur je sechs!).

3.4. 5. Phase mit Kopfhörern.

In der letzten Phase mit Kopfhörern wird eine weitere Sprechübung zu „Keine neue Hose“ durchgeführt.

3.4.1.

S: Die Bluse ist schön, die Hose ist auch schön.

R: Die Bluse gefällt mir besser als die Hose.

S: Peters Bild ist gut, Brigittes Bild ist auch gut.

R: Peters Bild gefällt mir besser als Brigittes Bild.

S: Martas Puppe ist lieb, Annas Puppe ist auch lieb.

R: Martas Puppe gefällt mir besser als Annas Puppe.

S: Die rote Krawatte ist schön, die blaue Krawatte ist auch schön.

R: Die rote Krawatte gefällt mir besser als die blaue Krawatte.

S: Die blaue Hose ist Klasse, die schwarze Hose ist auch Klasse.

R: Die blaue Hose gefällt mir besser als die schwarze Hose.

S: Das Asterix-Heft ist schön, Lesen 3 ist auch schön.

R: Das Asterix-Heft gefällt mir besser als Lesen 3.

Lehrer: Gut, von jetzt an lesen wir nur noch Asterix-Hefte! (Pointe)

3.4.2. Auch hier hört der Schüler wieder als Beispiel das erste S-R-Paar vom Band, vorgetragen von einer männlichen und einer weiblichen Stimme. Nach der Erklärung „Das Beispiel kommt noch einmal“ und der Anweisung „Macht bitte das gleiche!“ wird die Übung von den Schülern durchgeführt.

3.5. 5. Phase ohne Kopfhörer.

Es folgt die Leistungskontrolle bei einem oder mehreren Schülern, ohne technischen Mittler, dialogisch von Person zu Person, die natürliche Sprechsituation imitierend.

4.1.1. Allgemeines

Die als erstes Beispiel ausgewählte Übung enthält für die Schüler zwei unterschiedliche Schwierigkeiten:

a) Sie müssen in der Response die Plurale der im Stimulus im Singular genannten Kleidungsstücke einsetzen.

b) Im zweiten Teil der Übung ist statt des femininen Dativpronomens das maskuline zu sprechen, da jetzt im Stimulus Peter die Bezugsperson ist. Diese zweite Schwierigkeit erhöht die Aufmerksamkeit, und aus meiner Beobachtung konnte ich folgern, daß sie keine Überforderung darstellte, zumal die beiden Dativpronomina bekannt waren und der zweite Teil der Übung mit dem maskulinen Pronomen zu Ende geführt wird, so daß keine Verwirrung entstehen kann.

4.1.2. Allgemein gilt bei der Konstruktion von Sprechübungen das Prinzip der Einschrittigkeit. Die Response sollte so gestaltet werden, daß der Schüler im Vergleich zur vorangegangenen Response nur ein Partikel verändern muß. Dies ist im Beispiel der Plural des im Stimulus genannten Kleidungsstückes.

4.2. Im zweiten Übungsbeispiel ist die Einschrittigkeit ebenfalls gewahrt durch die Herübernahme der in den Stimuli jeweils neuen Subjektteile in die Response. Allerdings werden hier höhere Anforderungen an Konzentration und Gedächtnis gestellt.

4.3. Der Nutzen einer Hör-Sprech-Anlage für den fremdsprachlichen Unterricht, nämlich die Schulung des Hörverständnisses und die große Ausdehnung der sprechaktiven Zeit jedes einzelnen Schülers, ist allgemein bekannt.

4.3.1. Eine weitere Nutzenanwendung möchte ich hier jedoch noch zur Diskussion stellen. Wie unter 3.3. angedeutet, folgt der Vier-Phasen-Sprechübung die Leistungskontrolle. Der Schüler hat das Ziel erreicht, wenn er alle Responses fehlerlos bringt. Dieser Erfolg wird als Anzahl der richtigen Antworten in eine Liste eingetragen. Gelingen einem Schüler weniger richtige Responses, so notiert der Lehrer deren Anzahl. Alle Schüler der Klasse bekommen nach und nach die gleiche Übung vorgelegt, zum großen Teil natürlich auch während des Unterrichts im Klassenzimmer, z. B. während der Wiederholungs- oder Aufwärmphase einer Stunde.

4.3.2. Zur Notengebung setzt der Lehrer die Summe der in der Liste eingetragenen richtigen Antworten in Relation zur Gesamtzahl aller erfragten Responses und ermittelt aus dem Prozentsatz die Note für die mündliche Leistung. Auf diese Weise bekommt der Lehrer ihre Messung in den Griff, sie wird durchschaubar, nachprüfbar und vergleichbar. Konsequenter während des Schuljahres durchgeführte Kontrollen dieser Art ergeben ein genaueres Bild der mündlichen Leistungsfähigkeit eines Schülers als die bisher häufig geübte, unbefriedigende Praxis der Beurteilung „über den Daumen“, so tief die Meditation über die zu erteilende Note auch gewesen sein mag. Außerdem ist diese vorgeschlagene Methode gerechter, wird doch die Leistung eines jeden Schülers am gleichen Problem gemessen. Vorteile für einzelne Schüler ergeben sich dann nicht, wenn der Lehrer auf den Ausgleich in der zeitlichen Abfolge Schülerleistungskontrolle – Übungsnummer achtet (rollierendes System).

5. Sprachlabors – Hör-Sprech-Anlagen – Sprachfachräume mit Kassettenrecordern sind an den Auslandsschulen vielerorts vorhanden und werden von der 5. Klassenstufe an benutzt. Auch für Schüler ab acht Jahren kann Lernen abwechslungsreicher und intensiver gestaltet werden, wenn man die gegebenen Möglichkeiten ausschöpft. Die Schulleitungen legen erstens Versuchen sicher nichts in den Weg. Allerdings kann der Sprachfachraum, besonders auf dieser Altersstufe, nicht alles ersetzen. Unmittelbares Agieren, das Spiel mit Handpuppen oder mit Lottos usw., werden auch weiterhin vor der Arbeit im Fachraum rangieren. Trotzdem sollte auch die Grundschule bei der Besetzung des Sprachfachraumes berücksichtigt werden. Vom vorliegenden Tonbandmaterial her ist dort ein effektiver Unterricht möglich.

Impressionen eines Neulings in Sachen Auslandsschule

Bertold Feige, Barcelona

Er ist frisch entsandt und immer noch ganz stolz auf seinen Dienstpaß. Vor allem aber ist er stolz darauf, einen wenn auch bescheidenen – das räumt er ohne zu zögern ein – Beitrag zur auswärtigen Kulturpolitik und zum Völkerverständnis leisten zu dürfen. So etwas Ähnliches hat er jedenfalls von Köln aus mit auf den Weg genommen. „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.“¹ Ein wahrhaft großartiges Unternehmen! Und der Neuling will in Spanien sein Scherflein dazu beitragen.

Leider stellt er jedoch schon nach kurzer Zeit einige Widersprüche zwischen Ideal und schulischer Wirklichkeit fest. Es wäre übertrieben, in diesem Zusammenhang die bekannte Metapher von der kalten Dusche bemühen zu wollen. Sicher ist, daß unser *novato* eine gewisse Ernüchterung erfahren hat.

Zwar weiß er, daß er eigentlich nichts weiß, hat er doch – und das gibt ihm Trost – an mehr als einer Stelle gelesen, daß der Neue eine teilweise mehr als einjährige Einarbeitungszeit braucht, bevor er das leistet, was er leisten sollte.² Er weiß nichts von den gewachsenen Traditionen. Er kennt weder die Hinter- noch die Vordergründe der Politik seines Schulvorstandes. Er weiß nicht um die Bedingungen, die zu dieser oder jener Entscheidung einer Fachkonferenz geführt haben, mit der er sich jetzt rumplagen muß. Er durchschaut noch nicht die subtilen Spielregeln des Miteinander, Füreinander, Gegeneinander und Aneinandervorbei von AA, ZfA, Schulvorstand, Schulleitung, Elternkommissionen und Unterrichtsministerium des Gastlandes.

Auf der Suche nach Leitlinien, Erlassen und Verfügungen, die ihm als Stützen (oder Krücken) dienen könnten, stöbert er seine Schulbibliothek durch. Er findet nicht, was er sucht. Die Mühen des Neulings waren jedoch mitnichten nutzlos, denn erstens haben die von ihm bewegten Staubmengen ihm das eindrucksvolle Gefühl vermittelt, echte Forschungsarbeit auf dem Gebiet der pädagogischen Archäologie geleistet zu haben, und zweitens hat er nun doch wahrgenommen, daß es *die* deutsche Auslandsschule nicht gibt, daß jede Auslandsschule eine Schule sui generis ist.

Trotzdem: Unser *novato* hatte sich das alles etwas anders vorgestellt. Mehr als einmal befragte er die alten Hasen im Kollegium ob dieser und jener Ungereintheit, und mehr als einmal hörte er die ermutigende Antwort: „Daran werden Sie sich noch gewöhnen.“ – Woran soll er sich gewöhnen? Zum Beispiel an die Organisation des fremdsprachlichen Deutschunterrichts in seiner 5. Klasse? Deutsch als Fremdsprache wird in vier Wochenstunden unterrichtet. Zwei davon entfallen auf die nachmittägliche Laborarbeit. Da die fremdsprachliche Gruppe zu groß ist (oder das Labor zu klein), wird nach sportlichem Platzwechselsystem gearbeitet. Während die einen schön brav im Vier-Phasen-Rhythmus in ihre Mikrophone parlieren, werden die anderen mit einer Stillarbeit beschäftigt, die

weder still noch Arbeit ist. Dazu sind die zehnjährigen Mini-Iberer, Mini-Iberoteutonen und Mini-Teutoiberer zu quicklebendig. (Übrigens: Die gleiche Arbeit könnte als Hausaufgabe mit größerer Sorgfalt und besserem Lernerfolg erledigt werden.) – Die vier Wochenstunden sind somit systemvoll auf drei reduziert worden. Es sei denn . . . , ja, man müßte . . . doch, das könnte gehen. Der Sergio hat eine deutsche Großmutter, die er in den großen Ferien besucht. Den könnte man zu den Muttersprachlern packen. Und die Rocío auch. Und den Alfred auch; der sagt zwar immer noch „ein schönes Baum“, aber schließlich heißt er Alfred und nicht Alfredo. Das dergestalt sorgfältig durchdachte und abgewogene System sprachlicher Selektion könnte die vierte Wochenstunde retten. Dem Neuling ist nicht wohl in seiner Haut. Er nimmt seinen Beruf wohl noch zu ernst. Aber: „Daran werden Sie sich noch gewöhnen.“

Welch ein Glück, daß da noch die zwei „integrierten“ Wochenstunden sind! Muttersprachler und Fremdsprachler (sic!)³ sind hier zusammengefaßt. Erfolgreicher als in diesen Stunden hat unser *novato* noch nie an einem guten Teil seiner Schüler vorbeigunterrichtet. Immer wieder analysiert er selbstquälerisch sich und seinen Unterricht. „Warum quatschen die da hinten schon wieder? Und jetzt die hier vorn! Ich habe doch sonst nie Schwierigkeiten mit der Disziplin gehabt. Einen unterdrückten Eindruck haben meine früheren Schüler eigentlich nicht gemacht. Aber die hier, knebeln müßte man die Bande.“ Freilich, vom iberischen Temperament hat der *novato* auch vorher schon etwas gewußt.⁴ Nur, teutonisches Temperament scheint dem iberischen in nichts nachzustehen.

Was bleibt übrig, als sich in einem Anflug von Selbstzerstörung pädagogische Unfähigkeit zu bescheinigen. Der *novato* hätte halt doch U-Bahn-Fahrer werden sollen! Zu dumm! Eigentlich wäöhnte er die grübelnde Frage nach der Richtigkeit seiner Berufswahl spätestens nach dem fünften Referendar, den er durch die Examenslehrprobe gehievt hat, überwunden. Die fast schamvolle Besinnung auf seinen Dienstgrad gibt ihm wieder ein bißchen Selbstvertrauen. So sucht er nach anderen Gründen für den unbefriedigenden Ablauf seiner „integrierten Stunden“.

Fast zwangsläufig stößt er auf das Problem der Zahl. 36 Schüler sind zu versorgen: Muttersprachler, Fremdsprachler, Großmuttersprachler und Urgroßvatersprachler. Irgendeine Gruppe schaltet immer ab. Der *novato* kann zufrieden sein, wenn das Abschalten nur in Form intensiver Betrachtung der Außenwelt stattfindet, so als marschierte gerade ein Kamel vor dem Fenster vorbei. Der *novato* läßt sich nicht erschüttern. Er glaubt immer noch die Sache mit dem kulturpolitischen Auftrag und macht deswegen einen eher fremd- denn muttersprachlichen Unterricht. Vor allem: Satzbögen kann auch Manolo an die Tafel malen, ohne daß jedes dritte Wort korrigiert werden müßte. Aber da platzt Miguel in so einen schönen Satzbogen hinein: „Herr Feige, das Klassenbuch hat sich verloren.“

„Aha“, denkt der *novato*, der gerade Interferenzlisten durchgekauht hat. „Typischer Interferenzfehler, muß gleich aufgegriffen werden.“ Und er erinnert sich an den „fruchtbaren Moment“ bei Copei⁵ und an Krause⁶. In seiner herrlichen Ahnungslosigkeit antwortet er: „Aber Miguel, ist denn das Klassenbuch allein spazieren gegangen?“

Miguel guckt ganz komisch und versteht gar nichts mehr. Die Klasse wiehert. Und dem *novato* schießt es durch den Kopf: „Was soll der Blödsinn? ‚Perderse‘ heißt zwar auch ‚sich verlaufen‘, aber diesen Interferenzfehler im Bereich der Lexik hat Miguel gar nicht gemacht. Den habe ich gemacht.“ In der Zwischenzeit ist Michael vom Stuhl gefallen und hat den Tisch gleich mitgenommen. Sechsenddreißig kleine Biester proben den Auf-

stand. Gerade jetzt hört der *novato* sich zu einem seiner Referendare sagen: „Eigentlich ist das gar nicht so schwer. Sie müssen immer nur daran denken, daß ein ruhiges Arbeitsklima die wichtigste Voraussetzung für einen guten Unterricht ist.“

Im *resumen* (wenigstens hat der *novato* schnell *hispalemán*⁷ gelernt): Von den zwei „integrierten“ Wochenstunden bleibt nicht viel übrig.

Es ergibt sich folgende Übersicht für Deutsch als Fremdsprache in Klasse 5 je Woche: 2 Vormittagsstunden + 2 Nachmittagsstunden im Labor + 2 „integrierte“ Stunden = 6 Stunden — 1 Stunde „Beschäftigung“ im Labor — 1 Stunde (= 50 % des „integrierten“ Unterrichts, bei dem die Schüler des Faches Deutsch als Fremdsprache abschalten) — 0,5 Stunden für Listen und andere wichtige Klassengeschäfte = 3,5 Stunden.

Die Rechnerei geht weiter: 3,5 Stunden zu je 45 (?) Minuten = 157,5 min/Woche. Diese 157,5 Minuten müssen durch 24 (Schüler im fremdsprachlichen Unterricht) geteilt werden. Das Ergebnis ist verblüffend. 6,5 Minuten Sprechzeit stehen dem Schüler im Unterricht pro Woche zur Verfügung – wenn nicht der Lehrer auch noch so viel reden würde. Das ist, euphemistisch formuliert, nicht gerade der fremdsprachliche Idealunterricht. Der *novato* fühlt sich an seine Kurse Deutsch für Ausländer an der Volkshochschule erinnert, und er fragt sich, ob er unter diesen Bedingungen nicht gleich die Geschichte von Herrn Hartmann, Herrn Weber und Frl. Klein aufwärmen und kindgemäß BNS-praktisch⁸ operieren sollte.

Der *novato* ist deprimiert. Ein Glück, daß er gerade noch rechtzeitig auf das Wort vom „didaktischen Robinson“⁹ stößt. Ein Glück, daß er gerade noch rechtzeitig seine Arbeit mit der des Sisyphe verglichen sieht¹⁰. Ein Glück, daß er gerade noch rechtzeitig hört: „Ach, wissen Sie, daran werden Sie sich noch gewöhnen.“

Und schließlich hat schon der große Ortega gesagt: „Ich bin ich und mein Umstand.“ An diesen Umstand sich gewöhnen? Es hieße, seinen Ortega schlecht gelesen zu haben, erinnerte man sich nicht daran, daß neben der *circunstancia* die *decisión* steht und sie in der Lage ist, den Umstand zu verändern¹¹. Der *novato* schöpft Hoffnung. Seine Welt ist fast wieder in Ordnung.

Nachtrag

Inzwischen hat der Neuling etwas von der neuen deutsch/spanischen Sekundarstufe und der neuen Stundentafel des Auslandsschulausschusses gehört. Die Integration soll wohl etwas vorsichtiger angegangen werden und nicht mehr auf Kosten des fremdsprachlichen Deutschunterrichts durchgeboxt werden. Integration scheint auch befreit zu sein von der Illusion, ihr Ziel könne ein ausschließlich muttersprachlich orientierter Deutschunterricht sein. Und schließlich scheint auch der deutschsprachige Fachunterricht neue Wege zu gehen.

Der nicht mehr ganz so ahnungslose *novato* hofft inbrünstig, noch vor Ablauf seiner Vertragszeit unter somit günstigeren Bedingungen unterrichten zu können.

Anmerkungen

¹ Dr. Koch, Leiter des Schulreferats im AA, in: „Interview“, Mitteilungen, Meinungen, Materialien des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland, 1/76, S. 15

² vgl. hierzu Engelbart Onnen, Beruf: Auslandslehrer im Bundesdienst?, in: Höhere Schule 4/73, S. 94 ff.

- ³ vgl. zu diesem semantischen Monstrum den Abschnitt „Vorurteilsstruktur des Auslandslehrers“ in Werner K. Ruf, Die deutschen Schulen im Ausland — Eine Umfrage unter deutschen Auslandslehrern, Mitteilungen, Meinungen, Materialien, 2/76, S. 18 f.
- ⁴ vgl. hierzu M. Scholz, Die Begegnung im Alltag einer deutschen Auslandsschule in Spanien, Schwäbisch-Hall 1972
- ⁵ Friedrich Copei, Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, 7. Aufl., Heidelberg 1963
- ⁶ Hans-Jürgen Krause, Hinweise und Erläuterungen zu Ergebnissen einer kontrastiven Fehleranalyse, in Information Deutsch als Fremdsprache, Barcelona (Selbstverlag), Sondernummer November 1976, S. 4 ff.
- ⁷ vgl. hierzu: „Español“ o „alemañol“, in: Victor Canicio, Contamos contigo — Krónikas (sic) de la emigración, Barcelona 1972, S. 85 f.
- ⁸ Braun, Nieder, Schmöe: Deutsch als Fremdsprache, Ernst Klett Verlag, Stuttgart
- ⁹ vgl. Anm. Nr. 2
- ¹⁰ Hundhausen, Effektivere Arbeit im Sprachlabor, in Information Deutsch als Fremdsprache, Barcelona (Selbstverlag), Heft 5 (1976), S. 22
- ¹¹ Ortega y Gasset, La Rebelión de las masas, Revista de Occidente, Madrid 1937, S. 84 und 91

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Didacta 1977

Auf der 15. Didacta, die vom 7. bis 11. 3. 1977 in Hannover stattfand, waren die Auswirkungen der wirtschaftlichen Rezession, des Rückgangs der Schülerzahlen und einer gewandelten Einstellung zu technischen Medien deutlich zu spüren. Nennenswerte Neuheiten gab es nur spärlich. AS(electronic, Aschaffenburg) stellte ein vereinfachtes Spulen-Sprachlabor mit nur einer Programmquelle aus (Type: AS 2000). Uher, München, hat das Kassettenlabor LA 501 CC neu im Programm. Westermann bringt den im Info 2/77 erwähnten Verstärker leicht verändert und verbessert zum Preis von ca. 145,— DM heraus (Type: VS 15).

Kurzinformationen

Mit Rundschreiben VI F – 81.00 – vom 2. 8. 1974 wurden alle Schulen im Ausland, an denen vermittelte Lehrkräfte tätig sind, gebeten, einen zweiseitigen Vordruck mit „Kurzinformationen“ über die Schule auszufüllen und der Zentralstelle zuzusenden. Es liegt im Interesse der Schulen, diese Kurzinformationen etwa alle zwei Jahre auf den neuesten Stand zu bringen, um zu vermeiden, daß überholte Angaben von der Zentralstelle verbreitet werden.

Materiallieferungen durch Inter Naciones

Materialien, die durch Inter Naciones (Kultureller Tonbanddienst), Kennedyallee 51, 5300 Bonn-Bad Godesberg, angeboten werden, sind in Zukunft dort direkt zu bestellen. Einige dieser Materialien werden kostenlos abgegeben. Die Programmhefte, die bei Inter Naciones (Kultureller Tonbanddienst) angefordert werden können, geben über die Lieferbedingungen Auskunft.

Die Zentralstelle kann für Materialien, die von den Schulen kostenpflichtig angefordert werden, *keine Zahlungen* leisten, sie können also auch *nicht aus der Schlüsselsumme* bezahlt werden.

Die bisher in der Zentralstelle aufgrund der Ziffer 6 des Info 1/77 eingegangenen Anforderungen der Themenreihe „Zehnmal Landeskunde der Bundesrepublik Deutschland“ werden an Inter Nationes weitergeleitet und von dort übernommen. Weitere Anforderungen sind direkt dorthin zu richten.

Die Zentralstelle wird auch in Zukunft auf Materialien von Inter Nationes hinweisen, die für den Unterricht an deutschen Auslandsschulen geeignet erscheinen.

Reisebeihilfen

Vermittelte Auslandslehrkräfte können nunmehr auf Antrag für Reisen aus Anlaß des Todes oder einer lebensgefährlichen Erkrankung eines Angehörigen Reisebeihilfen in entsprechender Anwendung der Allgemeinen Verwaltungsvorschrift des BMI für Bundesbeamte in der jeweils geltenden Fassung erhalten. Das Auswärtige Amt hat, im Einvernehmen mit dem BMI und dem BMF, mit Erlaß vom 2. 2. 1977 einem Antrag der Zentralstelle entsprochen. Eine Richtlinie (ZfA-RL XI) ist erlassen. Sie gilt für alle Fälle, die seit dem 1. 1. 1977 eingetreten sind, und wird allen vermittelten Lehrkräften zusammen mit der Neufassung der Richtlinie für die Gewährung von Ausgleichszulagen übersandt.

Das Auswärtige Amt hat die Auslandsvertretungen mit Runderlaß vom 2. 2. 1977 – 600-601.11/20 (11/30, 11/40) – unterrichtet.

Auslandszuschlag

Als Ausgleich dafür, daß bei der Berechnung der Ausgleichszulage für Auslandslehrer der nach dem Bundesbesoldungsgesetz vorgesehene Zuschlag zum Auslandszuschlag nicht berücksichtigt werden kann, wird als Härtezuschlag die Zonenstufe der Auslandszulage für nachstehende Schulorte heraufgesetzt:

Buenos Aires	1. 1. 76—31. 12. 76	VII	Belgrano	1. 1. 76—31. 12. 76	VI
Temperley	1. 1. 76—31. 12. 76	VII	Bariloche	1. 1. 76—31. 12. 76	VI
			Córdoba	1. 1. 76—31. 12. 76	VI

Kaufkraftausgleich

Der Bundesminister des Inneren hat folgende Kaufkraftausgleiche neu festgesetzt (Stand: 10. März 1977):

<i>Niederlande</i>	ab 1. 10. 76	15 %	<i>Benin</i>	ab 1. 4. 77	25 %
<i>Irland</i>	ab 1. 4. 77	—5 %	<i>Äthiopien</i>	ab 1. 10. 76	60 %
<i>Schweiz</i>	ab 1. 4. 77	20 %	<i>USA</i>		
<i>Spanien</i>	ab 1. 4. 77	0 %	Washington	ab 1. 4. 77	0 %
<i>Niger</i>	ab 1. 4. 77	40 %	New York	ab 1. 4. 77	5 %
<i>Senegal</i>			<i>Mexiko</i>	ab 1. 3. 77	0 %
Dakar	ab 1. 4. 77	35 %		ab 1. 5. 77	—10 %
Kaolack	ab 1. 4. 77	45 %	<i>Ecuador</i>	ab 1. 8. 75	5 %
St. Louis	ab 1. 4. 77	40 %	<i>Peru</i>	ab 1. 5. 77	5 %

Grundintelligenztest

Auf den bei Westermann erschienenen sprachfreien Grundintelligenztest CF T2 für Kinder von 9 bis 14 Jahren wird hingewiesen. Die Mappe 180319 mit Testheften Form A und B, Handanweisung, Antwortbogen und Antwortschablonen kostet DM 28,—, jedes Testheft (Form A: 180310, Form B: 180320) 2,50 DM.

Deutsch als Fremdsprache

Bei Inter Nationes (Kultureller Tonbanddienst), 5300 Bonn-Bad Godesberg, Kennedyallee 91, erscheinen folgende Lehrmittel für den fremdsprachlichen Deutschunterricht:

1. Werner Beile, Modelle für den audiolingualen Unterricht 1 – Sprach- und Hörverstehensübungen.

Materialien: 2 Tonbänder, 1 Begleitheft, 19 Arbeitsbögen (für die Hand des Schülers)
Beschreibung:

- a) Sprachübungen im Vier-Phasen-Drill zur Einübung von Reflexivverben insbesondere in Verbindung mit Modalverben.
- b) Texte: (Alltagssituationen: Einkaufsgespräch, Mittagsnachrichten, Wetterbericht usw.; Interviews mit allgemein informativem Inhalt; Vorträge) zur Übung des Hörverständnisses mit verschiedenen Aufgabenstellungen (Auswahlantworten, Fragen, Zusammenfassungen). Systematische Steigerung der Schwierigkeiten.

Verwendung an deutschen Auslandsschulen:

- a) Sprachübungen: ab „Vorwärts“ Stufe 4.
- b) Hörverstehensübungen: ab „Vorwärts“ Stufe 4 (teilweise jedoch erst Ende Sekundarstufe II).

2. Werner und Alice Beile, Modelle für den audiolingualen Unterricht 2 – Sprechsituationen aus dem Alltag.

Materialien: 1 Text- und Arbeitsbuch (auch für die Hand des Schülers), 3 Tonbänder
Beschreibung: Zwölf Sprechsituationen (Auf dem Arbeitsamt, Ein Arztbesuch, Auf der Bank, An der Tankstelle u. a.).

„Jede Sprechsituation gliedert sich in zwei Lernphasen: 1. Die erste Phase umfaßt den vereinfachten, *erstellten* Dialog, der die situationsspezifischen Vokabeln und Strukturen vorstellt. Übungen schließen sich daran an. 2. Die zweite Phase umfaßt den authentischen Dialog mit den typischen Merkmalen der freien Rede, wobei der Lernende wichtige Details und Sinnzusammenhänge erkennen muß. Schlüsselwörter und Übungsmaterial werden zur Verständnishilfe und Auswertung angeboten.“

Die Sprechsituationen dienen der Schulung des Hörverstehens, der Einübung sprachlicher Verhaltensweisen (Reagieren und Agieren) im Alltag und der landeskundlichen Information.

Verwendung an deutschen Auslandsschulen: ab „Vorwärts“ Stufe 4

3. Werner und Alice Beile, Modelle für den audiolingualen Unterricht 3 – Themengebundene Hörverstehensübungen: Schule – Universität – Beruf „in den Worten der Beteiligten“.

Materialien: Text- und Übungsbuch (auch für die Hand des Schülers), 6 Tonbänder bzw. 5 Compact-Cassetten.

Beschreibung: Es wird versucht, wesentliche Aspekte des Bildungssystems der Bundesrepublik Deutschland, insbesondere am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen, aus verschiedenen Blickwinkeln darzustellen:

Lehrende und junge Menschen in der Ausbildung werden befragt und berichten. Neben sachlichen Ausführungen finden sich subjektive Meinungsäußerungen, neben formellen Darbietungen informelle Gespräche. Das Textbuch enthält die transkribierten Tonbandtexte sowie Übungsmaterial und verschiedene „Realia“ (authentische Zeitungsausschnitte, Stundenpläne, Anzeigen, Formulare usw.). Ziel der Übungen: Schulung des Hörverstehens, Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse, Entwicklung der Fertigkeiten des Beschreibens, Vergleichens und Kommentierens im Rahmen der vorgegebenen Thematik.

Verwendung an deutschen Auslandsschulen: teilweise ab „Vorwärts“ Stufe 5.

Die drei „Modelle“ sind nicht nur für den unmittelbaren Einsatz im Unterricht entwickelt worden, sondern auch zu sehen

- „– als Anregung und Anstoß für methodische Unterrichtsverfahren
- als Anleitung zur Auswertung und Anwendung bereits vorliegender Tonbandmaterialien, wie sie zum Beispiel Inter Nationes – Kultureller Tonbanddienst – anbietet“.

4. Hörverstehensübungen

Materialien: 3 Texthefte und 5 Tonbänder.

Beschreibung: Die Hörverstehensübungen bestehen aus Interviews ohne Kommentierung. Das Material ist didaktisch-methodisch nicht aufbereitet. „Unter bestimmten Themenstellungen werden „Leute von der Straße“ befragt. Teilweise sprechen die Interviewten auch Dialekt. Es gilt für den Schüler, aus Frage und Antwort ein Bild zur Person und zur Sache zu erarbeiten“.

Verwendung an deutschen Auslandsschulen: Sekundarstufe II.

Anforderung der Auslandsschulen auf Vermittlung von Lehrkräften

Die Zentralstelle erinnert an das Rundschreiben VI 7 – 81.00 – vom 30. 5. 1974 und bringt erneut zum Ausdruck, daß dem Wunsch, die Bewerbungsunterlagen namentlich genannter Lehrkräfte zu übersenden, grundsätzlich nicht entsprochen werden kann und das Vermittlungsangebot der Zentralstelle nicht immer eine Auswahl unter mehreren Bewerbern erlaubt.

Kaufkraftausgleich

Der Bundesminister des Inneren hat folgenden Kaufkraftausgleich neu festgesetzt:

Kabul/Afghanistan ab 1. 5. 1977 25 %

Auslandszuschlag

Die in Heft 2/1977 bekanntgegebene Anhebung der Zonenstufe für den Auslandszuschlag alter Art gilt für den angegebenen Zeitraum

- a) in Kolumbien außer für Bogotá auch für die Schulorte Cali, Medellín, Barranquilla, Bucaramanga und Pasto
- b) in Israel für die Schulorte Beit Jala und Bethlehem.

Testzentrale

Die Testzentrale des Berufsverbandes Deutscher Psychologen teilt folgende neue Anschrift mit:

Daimlerstraße 40
Postfach 501105
7000 Stuttgart 50
Telefon: (0711) 56 17 37/38

Das Deutsche Pädagogische Seminar Buenos Aires teilt mit:

Eine Arbeitsgruppe in Buenos Aires (Projektleitung: Heinz Göbel) hat einen lehrbuch-unabhängigen Phonetikkurs für Schüler (vom 3. Schuljahr an) entwickelt. Der Kurs behandelt wichtige Ausspracheprobleme des Deutschen in vollprogrammierten Lektionen. Jede Lektion besteht aus Textteil und Tonbändern (ca. 5 Stunden). Für den spanisch-sprechenden Sprachraum wurden zusätzlich zu den einzelnen Lektionen kontrastive Sprechübungen entwickelt. Zu beziehen voraussichtlich ab Mai 1977: Auskunft Deutsches Pädagogisches Seminar, José Hernández 2247, 1426 Buenos Aires/Argentina.

Offene Stellen:

Folgende Schulleiterstellen sind zu besetzen:

- 1) zum 1. 9. 1978 Deutsche Schule Mexiko durch einen Oberstudiendirektor
- 2) zum 1. 9. 1978 Deutsche Schule Brüssel durch einen Oberstudiendirektor/Studiendirektor
- 3) zum 1. 9. 1978 Deutsche Schule Valencia durch einen Oberstudiendirektor/Studiendirektor
- 4) zum 1. 10. 1978 Deutsche Schule Bagdad durch einen Lehrer GHS mit Grundschulerfahrung
- 5) zum 1. 1. 1979 Deutsche Schule Johannesburg durch einen Oberstudiendirektor/Studiendirektor
- 6) zum 1. 3. 1979 Goetheschule Buenos Aires durch einen Studiendirektor/Oberstudiendirektor

181. Plenarsitzung der KMK

Die Kultusminister und -senatoren der Länder traten am 10./11. März 1977 unter dem Vorsitz von Kultusminister Hans Krollmann (Hessen) in Hannover zu ihrer 181. Plenarsitzung zusammen.*

Beratungsschwerpunkte am ersten Sitzungstag waren Fragen des Hochschulzugangs sowie Fragen der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses einschließlich des sogenannten Heisenberg-Programms, Probleme im Zusammenhang mit der Einstellung von Lehramtsanwärtern und Lehrern, die Festsetzung der Sommerferientermine für die Zeit von 1979 bis 1986, Fragen des Denkmalschutzes sowie die Errichtung eines Zentralen Filmarchivs.

Zunächst berieten die Minister ausführlich über den *Hochschulzugang* unter Einbeziehung des *Urteils des Bundesverfassungsgerichts vom 8. Februar 1977*. Sie sehen in diesem Urteil eine Bestätigung ihrer bereits im Herbst 1976 eingeleiteten Maßnahmen. Zur Umsetzung des Urteils in konkrete Entscheidungen legen sie deshalb folgende Kernaussagen des Bundesverfassungsgerichts zugrunde:

- Daß die verstärkte Nutzung und zusätzliche Bereitstellung von Ausbildungskapazitäten verfassungsrechtlich Vorrang vor Auswahlregelungen haben,
- daß zu diesem Zweck insbesondere zur Sicherung der Ausbildungschancen der geburtenstarken Jahrgänge auch außergewöhnliche Maßnahmen bis hin zu einer „über die erschöpfende Nutzung“ hinausgehenden befristeten Belastung (als „Notzuschlag auf Zeit“) als „dem Geist der Verfassung durchaus adäquat“ in Betracht zu ziehen sind und
- daß das gegenwärtige Zulassungsverfahren für die „harten“ Numerus-clausus-Fächer beschleunigt durch ein anderes Auswahlverfahren auf der Basis der entsprechenden Bestimmungen des Hochschulrahmengesetzes abzulösen ist.

Für die bevorstehenden Entscheidungen zum Zulassungsverfahren für das Wintersemester 1977/78 und die Beratungen der Kultusministerkonferenz über einen Staatsvertrag und eine neue Vergabeverordnung bedeutet dies:

1. Die von allen Verantwortlichen grundsätzlich befürworteten Überlegungen zur Einführung eines „Notzuschlages auf Zeit“ sind kurzfristig in allen Ländern konkret umzusetzen. Hierzu müssen die Länder aufeinander abgestimmte Maßnahmen unverzüglich vorbereiten und verwirklichen.
2. Die Verbesserung der Zulassungssituation für das Sommersemester 1977, die sich aus den Beschlüssen der ZVS über die Herausnahme von Studiengängen aus dem Auswahlverfahren ergeben hat, muß für das Wintersemester 1977/78 auf Grund der bisherigen Erfahrungen mit dem Ziel weiterentwickelt werden, möglichst viele Studiengänge nicht in das zentrale Auswahlverfahren, sondern in das Verteilungsverfahren der einzelnen Universitäten einzubeziehen.

* Die Sondersitzung der Kultusminister und -senatoren vom 13. 9. 1976 ist nachträglich zur 177. Plenarsitzung erklärt worden. – Anlässlich der 180. Plenarsitzung am 20. 1. 1977 ist keine Pressemitteilung herausgegeben worden.

3. Die Kultusministerkonferenz bittet die Regierungschefs, zur Vorbereitung von Entscheidungen zur Sicherung des Ausbildungsangebots im Hochschulbereich und der damit zusammenhängenden Fragen, insbesondere der finanziellen Auswirkungen sowie der Beziehung zwischen Ausbildungsstruktur und Beschäftigungssystem einschließlich der im Bereich des öffentlichen Dienstes zu treffenden Maßnahmen, eine *ad-hoc-Gruppe* einzusetzen.

4. Die Kultusministerkonferenz ist entschlossen, zum frühestmöglichen Zeitpunkt über die Einführung eines geänderten Auswahlverfahrens für „harte“ Numerus-clausus-Fächer zu entscheiden. Sie hat die hierfür vorliegenden Modelle den zuständigen Fachgremien zur Prüfung zugewiesen. Dabei sollen die vom Bundesverfassungsgericht zur Kriterienbewertung gegebenen Hinweise zur Grundlage gemacht werden.

Eine Entscheidung der Kultusministerkonferenz über die Frage, in welcher Weise das Zulassungsverfahren neu geregelt werden kann, ist daher erst nach Abschluß der laufenden Beratungen und Prüfungen der einzelnen Modelle möglich.

*

Ein weiterer Schwerpunkt war die Erarbeitung einer Konzeption zur *Sicherung der Forschung und der Belange des wissenschaftlichen Nachwuchses* einschließlich des sogenannten *Heisenberg-Programms*. Bei den Beratungen des hierzu vorgelegten Zwischenberichts des Hochschulausschusses sprachen sich die Mitglieder eindeutig für die Notwendigkeit einer besonderen Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses aus. Sie beauftragten den Hochschulausschuß und die Amtschefskonferenz zugleich, alternative Möglichkeiten zum sogenannten Heisenberg-Programm zu erarbeiten. Geprüft werden soll auch die Frage der Integration eines derartigen Förderungsprogramms in die Hochschulen.

*

Auf der Grundlage von Beratungen in der „Kommission Beschäftigungsmöglichkeiten für Lehrer“ berieten die Kultusminister erneut über die Probleme und Möglichkeiten der *Einstellung von Lehramtsanwärtern und Lehrern*. Die Vorsitzenden der Kommission wurden beauftragt, mit Vertretern der Bundesanstalt für Arbeit alsbald Gespräche über die dort laufenden Planungen und Arbeitsbeschaffungsmöglichkeiten und eine Verbesserung des Erfassungssystems für arbeitslose Lehrer zu führen. Nach Vorliegen dieser Gesprächsergebnisse wird darüber in der Kultusministerkonferenz weiterberaten werden.

*

Bereits auf ihrer 179. Plenarsitzung am 25./26. November 1976 hatten die Kultusminister grundsätzlich die Fortschreibung des sogenannten rollierenden Systems bei der *Sommerferienregelung* beschlossen. Die noch erforderlichen Einzelregelungen für die Gruppeneinteilung der Länder sowie die Festsetzung der Termine für die *Sommerferienordnung von 1979 bis 1986* sind in dieser Sitzung erfolgt. Die gedruckte Fassung der Sommerferienordnung wird demnächst gesondert veröffentlicht werden.

*

Eine *Empfehlung zur Behandlung von Fragen des Denkmalschutzes im Unterricht* der Kultusminister soll auch nach Ablauf des europäischen Denkmalschutzjahres 1975 die

Berücksichtigung der Belange des Denkmalschutzes in der Schule gewährleisten und bei der Jugend Verständnis für den Wert und die Unersetzlichkeit des historischen Erbes wecken. Hierzu bieten sich nach Auffassung der Kultusministerkonferenz im Rahmen des lehrplanmäßigen Unterrichts *der verschiedensten Fächer* zahlreiche Möglichkeiten. Dabei ist der Begriff „Denkmal“ nicht nur auf Bau- und Kunstdenkmäler zu beschränken, sondern soll auch den Bereich der Technik, des Brauchtums und der Sprache umfassen.

*

Die Kultusminister haben sich in dieser Sitzung auch mit der *Errichtung eines Zentralen Filmmarchivs* befaßt und sich wegen der kulturpolitischen Bedeutung für die Notwendigkeit einer derartigen Einrichtung ausgesprochen. Der Präsident wurde gebeten, beim Vorsitzenden der Konferenz der Finanzminister wegen der finanziellen Absicherung dieses Vorhabens vorstellig zu werden.

*

Am zweiten Sitzungstag fand ein ausführlicher Meinungsaustausch mit dem Bundesminister des Innern Professor Dr. Maihofer statt, der insbesondere Bund und Länder gemeinsam interessierende Fragen auf dem Gebiet des Sports umfaßte. Im einzelnen erstreckte sich das Gespräch auf *Fragen des Schulsports* sowie die Verbesserung der *Koordinierung des Sports* im innerstaatlichen und internationalen Bereich. Der Bundesminister des Innern seinerseits unterrichtete die Kultusministerkonferenz über seine Vorstellungen bei der Talentsuche und Talentförderung für den Leistungssport. Die Kultusministerkonferenz wies umgekehrt auf die Anstrengungen der Länder auf diesem Gebiet hin. Zur Zeit werden etwa 3000 Talentgruppen gefördert. Die Aufwendungen der Länder für die Talentförderung beliefen sich im letzten Jahr auf rund 8 Mio DM. Zur Sprache kamen in diesem Zusammenhang auch die Aktivitäten der Länder auf dem Gebiet des Schulsports und des Sportstättenbaus.

Der Meinungsaustausch erstreckte sich schließlich auch auf die Filmförderung und den Denkmalschutz.

*

Im Anschluß an die Plenarsitzung statteten die Minister der 15. Europäischen Lehrmittelmesse didacta einen offiziellen Besuch ab.

*

In der Kultusministerkonferenz haben folgende personelle Veränderungen stattgefunden:

- Für Niedersachsen nahm erstmals der neue Minister für Wissenschaft und Kunst, Minister Professor Dr. Dr. h. c. Eduard Pestel, an den Beratungen teil.
- Zum neuen Vorsitzenden der „Kommission für internationale Angelegenheiten“ hat die Kultusministerkonferenz den rheinland-pfälzischen Staatssekretär Dr. Christoph Stollenwerk als Nachfolger von Frau Staatsminister Dr. Laurien benannt.
- Neuer Vorsitzender des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz wurde als Nachfolger von Oberschulrat Dr. Ludwig Denne (Saarland), der dieses Amt vier Jahre innegehabt hat, Ministerialdirigent Dr. Clemens Lessing (Rheinland-Pfalz).

*

Die 182. Plenarsitzung der Kultusminister und -senatoren der Länder wird am 2./3. Juni 1977 in Lübeck stattfinden.

Langfristige Sommerferienregelung durch die Kultusminister für die Jahre 1979 bis 1986

Nachdem sich die Kultusminister und -senatoren der Länder bereits auf ihrer 179. Plenarsitzung am 25./26. November 1976 grundsätzlich auf die Fortschreibung des bisherigen sogenannten *rollierenden Sommerferienmodells* geeinigt hatten, haben sie auf ihrer 181. Plenarsitzung am 10./11. März 1977 in Hannover die einzelnen Sommerferientermine für die Länder festgelegt. Bei diesem sogenannten rollierenden Sommerferiensystem, das sich in der Vergangenheit im großen und ganzen bewährt hat, wird unter Ausgleich aller beteiligten Interessen eine weitgehende *Entzerrung der Ferientermine* erreicht.

Die Aufstellung der Sommerferientermine für die Länder in den Jahren 1979 bis 1986 ist in der Anlage beigefügt.

*

Ferner haben sich die Kultusminister und -senatoren der Länder auf die folgenden *Grundsätze für die langfristige Planung der übrigen Ferienabschnitte (sogenannte Kleine Ferien)* geeinigt:

- Neben den Sommerferien soll ein weiterer Ferienabschnitt von etwa dreiwöchiger Dauer eingerichtet werden.
- Herbstferien von mindestens einwöchiger Dauer sollen wenigstens dann eingerichtet werden, wenn zwischen dem Ende der Sommerferien und dem Beginn der Weihnachtsferien mindestens 15 Wochen liegen.
- Weihnachtsferien sollen beibehalten werden.
- Pfingstferien sollen in der Regel auf den Zeitraum von Pfingstsamstag bis Pfingstdienstag beschränkt werden.

Auf der Grundlage dieser Grundsätze werden die sogenannten Kleinen Ferien jährlich festgelegt; ihre Veröffentlichung erfolgt durch das Sekretariat der Kultusministerkonferenz in Bonn.

Prüfung zur Erlangung der deutschen allgemeinen Hochschulreife für türkische Absolventen der Deutschen Schule Istanbul

Die Deutsche Schule Istanbul nimmt türkische Schüler, die nach der Absolvierung der fünfjährigen türkischen Grundschule eine Vorbereitungsklasse besucht haben, aufgrund eines Auswahlverfahrens in die Klassenstufe 6 auf. Der Schulausbildung in den Klassen 6–12 liegt das Lehrprogramm für das Lise (Gymnasium) zugrunde. Der Unterricht wird in den meisten Fächern von deutschen vermittelten Lehrkräften in deutscher Sprache erteilt.

Am Ende der Klasse 12 wird entsprechend den Landesbestimmungen seit 1975 ohne Abhaltung einer Prüfung ein türkisches Schulabschlußzeugnis ausgestellt. Die planmäßige Durchführung einer deutschen Reifeprüfung für Schüler türkischer Staatsangehörigkeit ist demnach ausgeschlossen. Zur Immatrikulation an türkischen Hochschulen muß eine Aufnahmeprüfung abgelegt werden.

Für Absolventen, die das türkische Abschlußdiplom (Devlet Lise Diploması) besitzen und den Wunsch haben, ein Zeugnis zu erlangen, das ihnen den unmittelbaren Zugang

zu wissenschaftlichen Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland eröffnet, wird an der Deutschen Schule Istanbul seit Ende Schuljahr 1976/77 eine Prüfung zur Erlangung eines deutschen Zeugnisses der allgemeinen Hochschulreife durchgeführt. Die entsprechende Prüfungsordnung ist mit Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 28. März 1977 in Kraft gesetzt worden. Die Teilnahme an dieser Prüfung ist freiwillig.

Langfristige Sommerferienregelung 1979 bis 1986

– Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 10. März 1977 –

	1979	1980	1981	1982
Baden-Württemberg	26. 7.– 5. 9.	24. 7.– 3. 9.	9. 7.–19. 8.	1. 7.–11. 8.
Bayern	1. 8.–17. 9.	31. 7.–15. 9.	30. 7.–14. 9.	29. 7.–13. 9.
Berlin	19. 7.– 1. 9.	17. 7.–30. 8.	2. 7.–15. 8.	24. 6.– 7. 8.
Bremen	19. 7.– 1. 9.	17. 7.–30. 8.	2. 7.–15. 8.	24. 6.– 7. 8.
Hamburg	16. 7.–25. 8.	14. 7.–23. 8.	29. 6.– 8. 8.	18. 6.–31. 7.
Hessen	12. 7.–22. 8.	10. 7.–20. 8.	25. 6.– 5. 8.	18. 6.–31. 7.
Niedersachsen	19. 7.–29. 8.	17. 7.–27. 8.	2. 7.–12. 8.	24. 6.– 4. 8.
Nordrhein-Westfalen	21. 6.– 4. 8.	19. 6.– 2. 8.	23. 7.– 5. 9.	15. 7.–28. 8.
Rheinland-Pfalz	5. 7.–15. 8.	3. 7.–13. 8.	19. 6.– 1. 8.	22. 7.– 1. 9.
Saarland	5. 7.–18. 8.	3. 7.–16. 8.	19. 6.– 1. 8.	22. 7.– 4. 9.
Schleswig-Holstein	12. 7.–22. 8.	10. 7.–20. 8.	25. 6.– 5. 8.	18. 6.–31. 7.
1983	1984	1985	1986	
21. 7.–31. 8.	26. 7.– 5. 9.	25. 7.– 4. 9.	10. 7.–20. 8.	Baden-Württemberg
28. 7.–12. 9.	1. 8.–17. 9.	1. 8.–16. 9.	31. 7.–15. 9.	Bayern
16. 6.–30. 7.	19. 7.– 1. 9.	18. 7.–31. 8.	3. 7.–16. 8.	Berlin
16. 6.–30. 7.	19. 7.– 1. 9.	18. 7.–31. 8.	3. 7.–16. 8.	Bremen
27. 6.– 6. 8.	25. 6.– 4. 8.	15. 7.–24. 8.	30. 6.– 9. 8.	Hamburg
23. 6.– 3. 8.	21. 6.– 1. 8.	11. 7.–21. 8.	26. 6.– 6. 8.	Hessen
16. 6.–30. 7.	19. 7.–29. 8.	18. 7.–28. 8.	3. 7.–13. 8.	Niedersachsen
7. 7.–20. 8.	28. 6.–11. 8.	20. 6.– 3. 8.	24. 7.– 6. 9.	Nordrhein-Westfalen
14. 7.–24. 8.	12. 7.–22. 8.	4. 7.–14. 8.	19. 6.–31. 7.	Rheinland-Pfalz
18. 7.–31. 8.	19. 7.–29. 8.	4. 7.–17. 8.	19. 6.– 2. 8.	Saarland
23. 6.– 3. 8.	21. 6.– 1. 8.	11. 7.–21. 8.	26. 6.– 6. 8.	Schleswig-Holstein

Persönliche Nachrichten

Friedrich Wilhelm Schröter †

Nach langjährigem Krankenlager starb Anfang Februar Friedrich Wilhelm Schröter im 88. Lebensjahr. Die Zahl derer, die ihn aus der Zeit seiner Tätigkeit im Ausland kennen, wird klein geworden sein; er hat als Schulleiter in Chile (Valparaíso), dann beim bolivianischen Erziehungsministerium gewirkt; zuletzt, von 1934 bis 1942, war er Direktor in Mexiko. Er brachte seine Kenntnisse und Erfahrungen aus Lateinamerika in den Ausschuß für das Auslandsschulwesen ein, dem er für Niedersachsen als eines der sechs Mitglieder aus den Kultusministerien seit der Gründung 1951 bis zum Herbst 1965 angehörte; als er ausschied, stand er schon im 76. Lebensjahr. An den Deutschen Schulen in Spanien und Portugal, an den Ordensschulen in den Niederlanden und den Privatschulen in der Schweiz wird seine Tätigkeit als Prüfungsbeauftragter und Berater nicht vergessen sein.

Friedrich Wilhelm Schröter leistete nach dem Kriege dem Niedersächsischen Kultusministerium und seinem Lande rühmenswerte Dienste; von dieser Arbeit soll die Würdigung seiner Persönlichkeit ausgehen, weil sich in ihr am besten ausweist, wer er war und was er konnte.

Schröter verscrieb sich der Aufgabe, denen zu helfen, deren Schulbildung durch Krieg und Nachkriegszeit aus den Gleisen geworfen war: Flakhelfern, Notabiturienten, Flüchtlingen aus der Ostzone, Heimkehrern aus Kriegsgefangenschaft, Spätheimkehrern, Heimatvertriebenen, Umsiedlern. Sie wollten Abschluszzeugnisse erwerben, ihre Studierfähigkeit nachweisen, die Reifeprüfung nachholen – und dies jeweils auf Wegen, die für sie nach Kriegszeit und Flucht angemessen waren und die ihrer Vorbildung, ihrem Alter und ihren Bedürfnissen entsprachen.

Solche Aufgaben waren einer Bildungsverwaltung nach Art und Umfang noch nie gestellt worden: alles mußte unter den Nöten der Nachkriegszeit aus dem Nichts geschaffen und über das Land verteilt werden. Nicht nur Kurse und Lehrgänge waren nach Dauer und Inhalt zu konzipieren und mit geeigneten Lehrern zu versorgen, es galt Unterkünfte für den Unterricht und Wohnraum für die Teilnehmer zu finden, Herrensitze zu Internaten umzubauen und Verpflegung zu beschaffen.

Dies war F. W. Schröters zentrales Arbeitsfeld, von dem er sich auch nach seiner Pensionierung nicht löste. Ihn zeichneten Einfallsreichtum und Organisationsvermögen aus, er besaß die Kraft, Ungewöhnliches, Einmaliges, im ganzen Neues durchzusetzen bei unerschütterlicher Hingabe, unermüdlicher Hilfsbereitschaft und Zähigkeit in der Überwindung von Widerständen. Diese Leistung F. W. Schröters hilft uns beurteilen, in welchem Geist er seine Aufgaben im Ausland bewältigt hat und was ihn als Mitglied des Auslandsschulausschusses auszeichnete.

H. Reimers

Ministerialrat Dr. Heinrich Langerfeld 93 Jahre

Dr. Langerfeld, von 1927 bis 1938 Direktor der damals größten deutschen Auslandsschule in Sofia und – als Mitglied des Verwaltungsausschusses für die deutschen Schulen in Bulgarien – für die persönlichen und Unterrichtsfragen auch der Schulen in Plowdiw, Russe, Warna und Burgas zuständig, dann bis 1945 als Ministerialrat im Reichserziehungsministerium und als Mitglied des Gutachterausschusses für das deutsche Auslandsschulwesen tätig, vollendet am 2. Juli 1977 in 5270 Gummersbach 31 Hunstig das 93. Lebensjahr. Wir wünschen dem um das Auslandsschulwesen Hochverdienten und seiner verehrten Gattin weiterhin Gesundheit und Glück.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen wurden vermittelt:

Europa:

Warnecke, Irmgard, L, 3070 Nienburg, Posener Str. 13 – DS Stockholm
Henz, Erika, GHL 6728 Germersheim, J.-Probst-Str. 22 – DS Den Haag
Voß, Dietrich, StR, 5413 Bendorf-Sayn, Lortzingstr. 7-9 – do.
Pickel, Hans H., Dr. StR, 8700 Würzburg, Seilerstr. 44 – DS Brüssel
Wagner, Horst, RL, 6051 Ober-Roden, Birkenweg 19 – do.
Frieauff, F.-W., Dr. StD, 6520 Worms 21, Brückenstr. 17 – ES Mol
Biermann, Wilhelm, StD, 4813 Gadderbaum, Lindenstr. 22 – DS Madrid
Mayer, Wolfgang, OStR, 7768 Stockach, Am Bildstock 3 – do.
Weber, Fritz, OStR, 7400 Tübingen, Neue Straße 8 – do.

Fromm, Heinrich, GHL, 2850 Bremerhaven, Debstedter Weg 91 – DS Lissabon
Heide, Reinhard, OStR, Feldkirch, Stella Matutina – ES Varese/Ital.
Fischbeck, Helmut, StR, 1000 Berlin 12, Mommsenstr. 7 – Istanbul Erkek Lisesi
Hackenberg, Dieter, OStR, 8911 Neuerofting, Schwedenstr. 11 – do.
Rajf, Klaus, RSL, 2830 Bassum, Lange Wand 15 – do.

Asien:

Löwe, Klaus-J., RSL, 2350 Neumünster, Moltkestr. 27 – Amani-ORS Kabul
Schültke, Karl-H., StR, 4600 Dortmund 1, Chemnitzer St. 110 – DS Tokyo

Afrika:

Butz, T. Louis, OStR, 8700 Würzburg, Kroatengasse 3 – DEO Kairo
Heinrich, Claus, OStR, 8400 Regensburg, Benzgasse 10 – do.
Hoffmann, Ingrid-B., HL, 7032 Sindelfingen, Jahnstr. 74 – do.
Hoffmann, Marianne, OStR, 7000 Stuttgart 70, Am Wolfsberg 17 – do.
Koch, Knut, OStR, 4937 Lage, Hellenburg 38 – do.
Mayer, Hanns-J., StR, 7054 Korb, Neustädter Str. 42 – do.
Rehm, Heidemarie, VL, 4273 Dorsten 11, Dülmener Str. 5 – do.
Schmidt, Ingeborg, L, 8600 Bamberg, Eisgrube 20 – do.
Weber, Anton, RSL, 7060 Schorndorf, Haydnstr. 19 – do.
Becker, Peter, Konr., 6800 Mannheim 1, Spatenstr. 6 – DS d. Borrom. Kairo
Knapp, Hubert, RL, 7731 Unterkirnach, Löwengründleweg 8 – do.
Wörner, Richard, OStR, 7057 Winnenden, Bürgeracker 45 – DS Lagos/Nigeria

Amerika:

Brenner, Johannes, StR, 2900 Oldenburg, Hochhauserstr. 24 B – DS Guayaquil

Aus aller Welt

Deutschland

Bundespräsident Walter Scheel über Geschichts- und Deutschunterricht

In einer Ansprache zur Eröffnung der Ausstellung „Die Zeit der Stauer“ am 25. März 1977 in Stuttgart sagte Bundespräsident Walter Scheel unter anderem:

Die gewachsenen Elemente Europas sind die Nationen. Die Nation ist nicht überholt. Überholt ist die uneingeschränkte Souveränität des Nationalstaates. Die Völker in der Gemeinschaft sind sehr lebendig und selbstbewußt. Und das ist gut so! Aus dem Bewußtsein gemeinsam bestandener Vergangenheit rührt die Bereitschaft, gemeinsam, unter Opfern, mit Schwierigkeiten und Härten fertig zu werden. Die Europäische Union kann nur eine föderale Einigung sein. Und wir werden dieser Union unseren Beitrag schuldig bleiben, wenn wir zwischen den altgeprägten Nationen als eine Technokratie ohne Gedächtnis verschwimmen. Wenn wir mit diesen Nachbarn eine Europäische Union mit Leben erfüllen wollen, dürfen wir uns selbst nicht verlieren.

Viele Deutsche haben geglaubt, die Geschichte sei vergessen und überholt, und erwarteten von ihren französischen Partnern, die ihre auch zu vergessen, eine Geschichte, in der allerdings auch die Deutschen eine gewichtige Rolle spielen. Sie haben die Erfahrung machen müssen, daß eine solche Aufgabe der eigenen historischen Identität nicht Annäherung bewirkt, sondern Mißtrauen und Distanz.

Ich habe vor einem halben Jahr in Mannheim gesagt: Wir können der Geschichte nicht entfliehen. Sie stellt uns die Aufgabe, die wir zu lösen haben. Das heißt hier: Wir müssen lernen, auch die Geschichte unserer Nachbarn zu verstehen und zu respektieren. Sie ist nicht nur auf große Strecken hin unsere eigene Geschichte. Sie ist auch die Geschichte geistiger Verwandtschaft und Abhängigkeiten. Wo würde das deutlicher als in der Stauerzeit, was wir Frankreich und Italien verdanken?

Dieses Verstehen und Respektieren ist eine hochaktuelle Aufgabe unserer Bildungspolitik. Es ist ihr nicht dienlich, wenn man Französisch, das in vier unserer Nachbarländer gesprochen wird, in unserem Schulunterricht zurückdrängt. Das Selbstverständnis eines kleinen Nachbarn wie Luxemburg ist für uns ebenso achtbar wie das eines großen wie Frankreich.

Ein Mensch, der sich nicht selbst akzeptiert, so wie er geworden ist, mit seinen Stärken und seinen Schwächen, der kann nicht fest auf der Erde stehen. Er ist kein verlässlicher Partner.

Ein Volk, das seine Literatur vergißt und seine Vergangenheit ignoriert, verliert den Boden unter den Füßen. Unser Volk hat im Krieg ein Drittel seines Staats- und Siedlungsgebietes verloren. Der Restbestand ist geteilt. Ungezählte Baudenkmäler und Kunstschätze sind zugrunde

gegangen. Nur unser geistiges Erbe hat der Krieg nicht zerstören können. Das wird von denen besorgt, die es nicht weitergeben.

Eine ganze Phalanx von Bildungsstrategen hält es nicht mehr für der Mühe wert, die deutschen Klassiker auf den Schulen zu lesen. Deutsche Gymnasiasten werden mit den Meisterwerken ihrer Muttersprache von französischen Austauschschülern bekannt gemacht.

Das Studium von Werbetexten und polemischer Publizistik des Tages, das heute im Deutschunterricht betrieben wird, ist eine sehr gute Neuerung. Ich begrüße sie. Es rüstet die Schüler zum kritischen Umgang mit den Massenmedien, und das tut allerdings not.

Aber die Erfahrung mit Werbetexten kann nicht ersetzen, was die Erfahrung etwa mit Kleist oder Heine – die ich nun einmal sehr liebe – an Freude und Einsichten einbringt. Diese Freude gönne ich unseren Kindern, und diese Einsichten haben wir nötig.

Dichtung und Kunst der staufischen Zeit, ich habe es schon gesagt, zählen zur deutschen Klassik. Sie sind unlöslich mit der unserer Nachbarn, vor allem mit französischer Dichtung und Kunst verbunden. Frankreich und Italien, die Sowjetunion und Polen, vor allem die DDR und Österreich haben sehr großzügige Leihgaben nach Stuttgart geschickt, um das Bild dieser Zeit zu runden. Bedeutende Wissenschaftler aus diesen Ländern haben mitgewirkt. Ihnen allen ist die Bundesrepublik Deutschland dankbar dafür.

Geschichte, Kunst und Kultur der staufischen Zeit sind ein Lehrstück für die geistige Gemeinsamkeit und Ausstrahlungskraft Europas. Aus solchen Wurzeln stammt die politische Kraft, eine politisch gemeinsame Zukunft Europas zu schaffen. Es ist die Kraft, nicht nur die sogenannten Sachzwänge, die „technischen Unmöglichkeiten“, sondern vor allem den eigenen Kleinmut zu überwinden.

Zur Reformierten Oberstufe

Auf eine Große Anfrage betr. Reformierte Oberstufe gibt der Senat der Freien Hansestadt Hamburg u. a. folgende Antwort:

An 81 der 85 Schulen mit gymnasialer Oberstufe in Hamburg ist die reformierte Oberstufe bereits eingeführt. An den restlichen 4 Schulen soll dies zum 1. 8. 1977 geschehen. An den 7 Schulen, die ab 1. 8. 1977 erstmals über eine Oberstufe verfügen werden, soll sogleich mit der neugestalteten Oberstufe begonnen werden.

Die Oberstufenreform hat sich in ihren Zielen, Strukturen und Prinzipien bewährt. Das Kurssystem ermöglicht wesentlich besser als bisher, einen den individuellen Neigungen und Fähigkeiten der Schüler entsprechenden Unterricht zu erteilen. Dadurch sind Motivation und Leistungen der Schüler gestiegen, vor allem in den vier wählbaren Prüfungsfächern. Außerdem ist eine Stärkung der Eigenverantwortung der Schüler und eine bessere Hinführung zu wissenschaftlichem Arbeiten zu verzeichnen. Die Ergebnisse einer im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung durchgeführten Schüler- und Lehrerbefragung von 1973 und 1975 zeigen, daß der überwiegende Teil der unmittelbar Betroffenen die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe bejaht.

Kritische Äußerungen über die neugestaltete Oberstufe werden in sehr unterschiedlicher Weise abgegeben. Einzelkritik von Schülern, Eltern oder Lehrern an einzelnen Organisations- oder Ausstattungsmängeln ist häufig mindestens im Kern berechtigt. Die bisweilen in der Öffentlichkeit erhobenen generalisierenden Vorwürfe werden dagegen nach Meinung des Senats der Situation an den Hamburger Gymnasien nicht gerecht.

So wird übersehen, daß Leistungsdruck, Punktejagd und Suche nach dem Wege des geringsten Widerstandes nicht Folgen der Oberstufenreform sind, sondern des Numerus clausus. Die Auswirkungen des Numerus clausus treffen die herkömmliche Oberstufe genauso wie die neugestaltete. Schülerbefragungen in Hamburg und Rheinland-Pfalz aus den Jahren 1973/74 und jüngste Beobachtungen in Berlin zeigen im übrigen, daß das Schülerverhalten viel weniger von einem Opportunitätsdenken bestimmt wird, als die Diskussion in der Öffentlichkeit annehmen läßt.

Vorwürfe, daß die allgemeine Grundbildung zugunsten einer Spezialisierung vernachlässigt und die pädagogische Kontinuität durch das Kurssystem zerstört wurde, sind ebenfalls unzutreffend. Schon mit der Saarbrücker Rahmenvereinbarung von 1960 wurden Schwerpunktbildung und Konzentration der Fächer angestrebt, wenn auch nicht erreicht. Erst die KMK-Vereinbarung vom 7. Juli 1972 verwirklicht diese langerhobene Forderung insbesondere durch die Einrichtung der beiden Leistungsfächer, die der Schüler in vielfachen Kombinationen wählen kann. Daneben gewährleistet die Vereinbarung eine angemessene allgemeine Grundbildung durch Stunden- und Kursauflagen in bestimmten Fächern, in den

Aufgabenfeldern und in der Abiturprüfung, die durchaus mit den Festlegungen für das Vorabitur in der herkömmlichen Oberstufe vergleichbar sind.

Zuzugeben ist, daß Schüler nicht überall die Fächer wählen können, die ihren Vorstellungen entsprechen. Das ist in einigen Fächern, z. B. in den Naturwissenschaften, wiederum nicht auf die neugestaltete Oberstufe, sondern auf fächerspezifischen Lehrermangel zurückzuführen. Eine entscheidende Ursache besteht jedoch in der zu geringen Anzahl von Schülern in einem Jahrgang pro Schule, da für die Einrichtung von Kursen eine Mindestzahl von Schülern erforderlich ist. Dieses Problem läßt sich nur durch die Vergrößerung der Schülerzahl in einer Oberstufe – durch Kooperation oder durch Konzentration – lösen.

Weiter ist bekannt, daß es Schüler gibt, die im Kurssystem soziale Bindungen vermissen. Demgegenüber ist jedoch zu berücksichtigen, daß das Tutorensystem dem Schüler mehr Eigenverantwortung einräumt, ihn aus mitunter hemmenden Rollenfixierungen und Zwangsbindungen befreit und vor allem die Möglichkeit zu wesentlich mehr Kontakten als im Klassenverband bietet. Außerdem bereitet das Tutorensystem wesentlich besser auf die außer- und nachschulische Realität vor, in der es der Schüler mit wechselnden und unterschiedlich zusammengesetzten Gruppen zu tun hat. Im übrigen weist auch das Kurssystem, insbesondere in den Leistungsfächern, feste Lerngruppen auf.

Daß der Verwaltungsaufwand größer ist als in der herkömmlichen Oberstufe, liegt in der Natur der Sache. Er ergibt sich insbesondere aus der Auswertung der Kurs- und Fächerwünsche der Schüler, der Kursorganisation, der Erfassung, Sammlung und Kontrolle aller Daten, der Information und größerem Zeitaufwand bei der Abiturprüfung. Der Verwaltungsaufwand ist jedoch nicht überhöht. Zum Ausgleich der zusätzlichen Belastung der Lehrer durch Türentätigkeit und Koordination sind in der Stundentafel besondere Stunden vorgesehen.

(Staatliche Pressestelle Hamburg)

Sonstige Länder

Deutsche Abteilung des Lycée International St. Germain-en-Laye

Das Schuljahr 1975/76 war für die Deutsche Abteilung vor allem ein Jahr hervorragender schulischer Erfolge. Den Anfang machten 21

französische Schüler, die im März die Prüfungen zum *Deutschen Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz, Stufe II*, ablegten. Damit bot sich uns zum erstenmal die Gelegenheit, das Niveau unseres fremdsprachlichen Deutschunterrichts an den Anforderungen eines modernen, alle Sprachfertigkeiten abdeckenden Examins zu messen. Das Ergebnis war recht erfreulich: 19 Schüler konnten aus der Hand des Kulturreferenten der Deutschen Botschaft Paris, Herrn Botschaftsrat Bente, das Zeugnis über die bestandene Prüfung entgegennehmen. Den deutschen und französischen Behörden, die über unseren Antrag auf Zulassung zum Sprachdiplom zu beschließen hatten, ist für ihre schnelle und positive Entscheidung zu danken. Sie ermöglicht unseren französischen Schülern einen sinnvollen Leistungsnachweis.

Im Mai fand wieder der *Concours général des Lycées* statt. Zur Teilnahme an diesem Wettbewerb werden in jedem Jahr die besten Schüler der *Première* (Unterprima) – für einzelne Fächer auch der *Terminale* (Oberprima) – von den französischen Gymnasien innerhalb und außerhalb Frankreichs vorgeschlagen. Ein gutes Abschneiden in dieser Prüfung bedeutet also, daß man zu den Besten seines Jahrgangs auf nationaler Ebene gehört.

Schüler der Deutschen Abteilung haben sich in fast jedem Jahr beim *Concours général* ausgezeichnet, doch war ihnen der ganz große Erfolg bisher versagt geblieben. Er wurde in diesem Jahr mehrfach erzielt: zwei französische und zwei deutsche Schüler der Abteilung erhielten insgesamt drei 1. Preise und zwei „*accessit*“ (= Anerkennungspreise).

Mit diesem bemerkenswerten Ergebnis, das weit über die Schule hinaus Beachtung und Anerkennung fand, ging das Lycée International aus dem diesjährigen *Concours général* als erfolgreichstes Gymnasium hervor.

Auch im *Abitur* konnte das Ergebnis des Vorjahres verbessert werden: vier Schüler erhielten die Gesamtnote („*Mention*“) „*Bien*“, zwei die Gesamtnote „*Assez bien*“.

Der nationale Teil der Prüfungen, an denen zeitweise auch Herr Botschaftsrat Bente teilnahm, fand wieder unter dem Vorsitz des Präsidenten des Prüfungsamtes Saarbrücken, Herrn Ministerialrat Dr. Barth, statt.

Die in sehr harter Arbeit errungenen Leistungsbeweise unserer Schüler werden in der Bundesrepublik noch immer nicht angemessen honoriert. Allerdings haben unsere intensiven Bemühungen um Veränderung des Notenschlüssels

zur Bildung einer Arbeitsgruppe des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz im Kultusministerium Düsseldorf geführt, die sich dieser Frage annimmt.

(Aus dem Schulbericht 1975/76)

Deutsche Schule San Sebastián

Die Feiern zur Einweihung des neuen Schulgebäudes (s. den Beitrag auf S. 102 dieses Hefts) fanden am 4. und 5. März 1977 statt. Zu dem Festakt am 4. 3. waren trotz akuter politischer Spannung zahlreiche deutsche und spanische Autoritäten erschienen. Nachdem der Bischof von San Sebastián das neue Schulgebäude gesegnet hatte, sprachen der deutsche Schulleiter und die spanische Subdirektorin den Dank an den Vorstand der Cooperativa aus, der die Planung und die Ausführung des Baus besorgt hatte. Dann berichtete Frau E. Strich, von 1943 bis 1953 Lehrerin der DS San Sebastián und jetzt in Hamburg tätig, von den Schwierigkeiten der Schule in Kriegs- und Nachkriegszeit. Herr Gesandter Dr. Munz sprach im Namen des deutschen Botschafters Baron von Lilienfeld Glückwünsche aus. Für die spanischen Behörden gratulierte Herr Bürgermeister Otazu und betonte dabei die wirtschaftliche und kulturelle Notwendigkeit einer deutschen Schule in San Sebastián. Schließlich überreichte Fräulein Maria Astiazarain im Namen der Lehrerschaft den Mitgliedern des Vorstands der Cooperativa, „die mit großem Bemühen und mit der Übernahme persönlicher Verantwortung Schwierigkeiten jeglicher Art überwandten und es möglich machten, in besonders schweren Zeiten dieses neue Gebäude zu erbauen“ – übrigens fast ausschließlich Spanier –, eine Ehrenurkunde.

Nach Abschluß des Festakts nahmen etwa 200 Gäste an einem Empfang teil, den Herr Konsul Beihl im Club Náutico gab. Am folgenden Tag fand in der Kirche San Vicente ein feierlicher Gottesdienst statt, bei dem der Chor der Schule mitwirkte. Am Nachmittag wurde den Schülern, Eltern, Freunden und Gästen ein buntes Programm geboten. Über 2000 Personen füllten die weiten Hallen der Schule bis gegen 22 Uhr.

Die Resonanz in den Nachrichtenmedien war ungewöhnlich groß. Die örtlichen Zeitungen berichteten in verschiedenen Ausgaben über das Fest und den Neubau. Radio San Sebastián übertrug ein längeres Interview des Schulleiters. Das spanische Fernsehen brachte eine Sendung mit Ausschnitten aus dem Schulleben und einem Gespräch mit Herrn Gesandten Dr.

Munz, Herrn Konsul Beihl und dem Schulleiter Herrn Dr. Brück.

Der Schulbau in San Sebastián zeigt, daß die deutsche Schule immer noch großes Vertrauen genießt und weithin einem Bedürfnis entspricht.

Deutsche Schule Valencia

In der Zeit vom 24. bis 28. März besuchte eine Gruppe von 34 Gymnasiasten beiderlei Geschlechts aus Wedel/Holstein mit Spanisch als Wahlfach die DS Valencia. Leiter der Gruppe waren zwei ehemalige Auslandslehrer, die Kollegen Jakisch (früher Barranquilla) und Teising (früher Valdivia). Der Besuch war lange vorbereitet und sollte im Rahmen der Spanienreise der Gruppe (Barcelona-Valencia-Madrid) eine Verbindung mit einer deutschen Auslandsschule herstellen. Dementsprechend wurde auch das Programm gestaltet. Der erste Tag galt der Einführung in die Gegebenheiten der Region Valencia mit einer Fahrt durch die Huerta und dem Besuch der Burgruinen von Sagunt. Der nächste Tag wurde als Begegnungstag mit den Schülern der Oberklassen der DS Valencia von diesen selbst gestaltet. Einer individuellen Stadtführung mit Mittagessen in spanischen Gastfamilien (Schülereltern) folgten ein Fußballspiel und ein abendlicher Tanz. Am dritten Tag wurde ein Ausflug ins Landesinnere unternommen; Höhepunkt des Tages war ein Grill in der prächtigen Naturkulisse des mittleren Turia-Tales. Eine Anzahl von Schülern aus Valencia begleiteten die Besucher auf diesem Ausflug und auch an dem folgenden freien Tag.

Der Aufenthalt hat wertvolle persönliche Kontakte vermittelt und sowohl bei den spanischlernenden Gästen aus Wedel als auch bei den deutschlernenden Spaniern sprachlich stimulierend gewirkt. Das sonnige valencianische Wetter hat das Treffen begünstigt.

G.-H. Schauser

Privatschule der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Ankara

45 Mädchen und 56 Jungen aus Österreich, Japan, England, Griechenland, Korea, der Schweiz, der Türkei und Deutschland besuchen die Schule, eine Expertenschule mit Schlußprüfung und Realabschlußmöglichkeit. Dazu kommen noch 59 Kinder in drei Altersgruppen des Kindergartens, und zwar 40 türkische, 17 deutsche und 2 Schweizer Kinder. Die Schule

besteht seit 1952 und verfügt seit 1968 über ein eigenes Gebäude.

(Aus dem Jahresspiegel 1975/1976)

Deutsche Schule Alexander von Humboldt Mexiko-Stadt

Im Rückblick auf das Schuljahr 1975/76 möchte man sagen, es sei ein „normales Arbeitsjahr“ gewesen. Bei einer Schule mit insgesamt 2800 Schülern und fast 200 Lehrern, Kindern und Lehrern aus zwei verschiedenen Nationen, ja Erdteilen, ist auch ein „normales“ Schuljahr nie ohne Unruhe und stets voller Probleme pädagogischer und personeller Art.

In der Grundschule werden seit diesem Jahr die Schulanfänger nicht mehr nur in Lesen und Schreiben, sondern auch in Rechnen in ihrer Muttersprache unterwiesen, und wir hoffen, daß sich diese Entscheidung bewähren wird.

Um die organisatorische Durchführung des Unterrichts nicht allzusehr zu erschweren, wurden die Schüler des ersten Schuljahres in Klassenverbänden zusammengefaßt, die von der Sprachzugehörigkeit der Kinder bestimmt waren. Die mexikanischen Eltern haben diese Aufteilung (deutschsprachige – spanischsprachige Klassen) mit großem Mißtrauen beobachtet, und immer wieder wurden Stimmen laut, die von einer Benachteiligung der mexikanischen Schüler sprachen. Wenn die erste Klasse dieses Schuljahres 1977 in das dritte Schuljahr eintritt, sollen die Klassenverbände neu formiert werden ohne Rücksicht auf die Sprachherkunft, um dieses Mißtrauen der mexikanischen Eltern abzubauen. Im Mathematikunterricht werden die Klassen allerdings noch einige Jahre – gedacht ist an zwei Jahre – differenziert bleiben müssen; im Deutschunterricht wird die Differenzierung nach Fremd- und Muttersprache ja sowieso weitergehen.

In der Mittelstufe, wo eine Ausweitung des Anteils des deutschsprachigen Unterrichts am Mangel an geeigneten Lehrern scheitert, liegen die größten Probleme immer im personellen Bereich, da die Zahl der mexikanischen Lehrer in der Secundaria am höchsten ist.

Die an sich sehr fortschrittliche pädagogische Reform der mexikanischen Behörde, die sich mit unseren pädagogischen Vorstellungen weitgehend deckt, bleibt Utopie, solange die Lehrer nicht entsprechend ausgebildet sind und ihnen in vielen Fällen auch die Zeit zur Weiterbildung fehlt.

Von seiten der Schule wurde der Besuch von Fortbildungslehrgängen gefördert durch Anrechnung auf die Gehaltsstufe. In der Schule selbst wird in zahlreichen Konferenzen, Seminaren und Fortbildungskursen Fachwissen vermittelt und werden Anregungen gegeben, aber der Weg von der für den Lehrer sehr bequemen lateinamerikanischen Lernschule zur Denk- und Arbeitsschule ist mühsam, und auch da, wo guter Wille bei den mexikanischen Lehrern vorhanden ist, wird der Lernprozeß langsam vonstatten gehen.

Maßgebend bei dieser Entwicklung sind die Impulse, die von den aus der Bundesrepublik Deutschland beurlaubten Lehrern ausgehen. Vorbild und Anregung im Schulalltag bewirken oft mehr als alle Vorträge, die von der Schulbehörde organisiert werden. Die Klage der Schulleitung über die zu geringe Zahl der vermittelten Lehrer (von 28 auf 26 reduziert gegenüber 175 Ortskräften) versteht sich unter anderem aus dieser Wirkung, die die in Deutschland ausgebildeten Lehrer hier ausüben.

Ein neuer Trend der mexikanischen Behörden im Bereich von Primaria und Secundaria geht dahin, möglichst viele Schüler, ungeachtet der Leistungen, mit dem Abschluß der Primaria oder der Secundaria „auszustoßen“. Die neuen Versetzungs- und Prüfungsbestimmungen sind ganz auf dieses Ziel ausgerichtet. Diese Tendenz kann und will die Deutsche Schule natürlich nicht mitmachen.

In der Oberstufe kann wirklich von einem ruhigen Arbeitsjahr gesprochen werden. Zu einem erfolgreichen Schulabschluß gelangten insgesamt 90 Schüler der Oberstufe: 73 mit dem Bachillerato, dem mexikanischen Zeugnis der Hochschulreife, 6 mit dem Diplom der Höheren Handelsschule und 11 Schüler mit der Erweiterten Ergänzungsprüfung. Es sind fast ausschließlich deutsche Staatsbürger, die die Erweiterte Ergänzungsprüfung ablegen, da nur sehr wenige Mexikaner in der Bundesrepublik studieren wollen. Die Entfernung ist zu groß, die Kosten sind zu hoch.

Die Prüfungen zum Sprachdiplom I und II wurden im Berichtsjahr zum zweitenmal abgenommen. Zusammen mit den Externen, den Schülern der Schweizer Schule und den Schülern des Colegio Humboldt, Puebla, wurden beim Sprachdiplom I 130 Schüler, beim Sprachdiplom II 111 Schüler zu genau vorgeschriebener Zeit geprüft. Da infolge der großen Schülerzahl, vor allem bei der mündlichen Prüfung, mehrere Prüfungsausschüsse gleichzeitig arbei-

ten mußten, wurde der Schulbetrieb in der Hauptschule an insgesamt acht Tagen der Monate März/April empfindlich gestört. Die Ergebnisse waren beim Sprachdiplom I mit 81 % erfolgreichen Prüfungen besser als im Vorjahr, beim Sprachdiplom II mit 70,4 % erfolgreichen Prüfungen unter dem Ergebnis vom Jahr 1975.

Es ist geplant, die beiden Volksschulen (Anexo I und II) zusammenzulegen zu einem „Anexo Sur“, so daß es in Zukunft sinnvollerweise nur noch drei Schulen geben wird: im Zentrum die Hauptschule mit Kindergarten, Unterstufe, Mittelstufe, gymnasialer Oberstufe und höherer Handelsschule; in den Wohngebieten am Stadtrand für die jüngeren Kinder im Norden und im Süden je eine Primaria (Klassen 1–7) und Kindergarten.

Im Dezember 1975 konnte nach langen Bemühungen ein sehr schönes Grundstück mit 32 000 qm gekauft werden. Im Anschluß an den Grundstückskauf wurde eine Baukommission gebildet, der Mitglieder des Vorstandes, der Schulleitung, der Lehrerschaft und des Elternbeirats angehörten. In sehr guter Zusammenarbeit wurde die neue Schule geplant, und zwar nicht nur die im ersten Bauabschnitt vorgesehene Primaria, sondern auch die weiterführenden Abteilungen. Man muß nämlich damit rechnen, daß die Hauptschule im Zentrum der Stadt in einigen Jahren aufgegeben werden muß, da die Lärmbelästigung und der Smog schon heute über der Toleranzgrenze für eine Schule liegen.

Da die Schule keine Rücklagen mehr hat, wird der Neubau ganz aus Spenden finanziert werden müssen. Man rechnet mit der Großzügigkeit der hier ansässigen deutschen Firmen, die wegen der Kinder ihrer deutschen Fachleute an der Schule interessiert sind, mit Spenden mexikanischer Eltern, und man hofft, daß die deutsche Kolonie – wie schon so oft – zu Opfern für „ihre“ Schule bereit ist.

(Aus dem Jahresbericht
für das Schuljahr 1975/76)

Deutscher Schulverband Santiago

Der 1971 aus der Deutschen Schule zu Santiago, der Schule des Wilhelm-von-Humboldt-Instituts und der Deutschen Schule Ñuñoa gebildete Deutsche Schulverband Santiago ist die größte und bedeutendste der von der Bundesrepublik geförderten Schulen in Chile. In einem 152 Seiten umfassenden Bericht über die Jahre 1971–1975 wird nun ein Einblick ge-

währt in die Existenz der zum Schulverband zusammengeschlossenen Schulen und des Verbandes selbst. Von den genannten Schulen ist die DS Santiago mit 86 Jahren die älteste, aber auch das Humboldt-Institut, die ehemalige Schule Los Leones, konnte 1974 auf eine 50jährige Geschichte zurückblicken, während die DS Ñuñoa auf das Jahr 1951 zurückgeht. Auf die Berichterstattung über diese Schulen und über die Entwicklung des Schulverbandes folgen in einem zweiten Teil Beiträge über Unterricht und Erziehung; ein dritter Teil dient „unseren Freunden zur Würdigung“: hier wird u. a. auch der verstorbenen Kollegen Erich Lufer und Hubert Klemp gedacht. Der vierte Teil enthält statistische Daten und Personalangaben. Die Absicht der Herausgeber, „einen zutreffenden und umfassenden Einblick in Grundidee und Wirklichkeit des Deutschen Schulverbandes Santiago“ zu gewähren, und zwar in beiden Sprachen, ist durch die sorgfältige Redaktion der Schrift und die großzügige Ausstattung mit Schwarzweiß- und Farbaufnahmen voll erreicht worden.

Escola Experimental Corcovado (Deutsche Schule Rio de Janeiro)

Als Expertenschule wird die DS Rio de Janeiro von einer starken Fluktuation der Schüler betroffen. Bei einem Stand der Schülerzahl von 300 zu Beginn des Schuljahres 1975 ergaben sich im Laufe des Jahres 156 Zugänge und 100 Abgänge. Im Schuljahr 1976 waren es bei 356 Schülern 125 Zugänge und 92 Abgänge. Zu den 389 Schülern Ende 1976 kommen noch 64 Kinder im Kindergarten.

Durch den 1974 erfolgten Umzug in ein geräumiges neues Gebäude hat die Schule erheblich an Anziehungskraft gewonnen. Die Intensivierung der wirtschaftlich-technischen Zusammenarbeit zwischen der Bundesrepublik und Brasilien hat zu einer verstärkten Nachfrage nach Schulplätzen für die Kinder deutscher Fachkräfte geführt. Der Präsident des Schulvereins, Herr Rudolf Paul Müller, hat die sich anbahnende Entwicklung rechtzeitig erkannt und räumlich Vorsorge getroffen. Während der Sommerferien 1975 und 1976 gelang es dem Schulleiter, zu den bisherigen 5 Ortskräften noch weitere 9 Lehrerinnen zu verpflichten, durch die 168 Wochenstunden des deutschsprachigen Unterrichts abgedeckt werden konnten.

Solange der Lehrbetrieb in der Unterstufe im wesentlichen von „Hausfrauen-Lehrerinnen“

getragen werden muß, d. h. von Ehefrauen, deren Männer zeitweilig hier als Fachkräfte tätig sind, müssen wir auch mit einer starken Fluktuation der Ortskräfte rechnen. Der Vorstand hat sich daher entschlossen, zusammen mit dem Generalkonsulat und in direkten Verhandlungen mit dem Bundesverwaltungsamt die Frage der Anwerbung von Junglehrerinnen aus der Bundesrepublik zu lösen. Wenn auch der erste Versuch noch an den Einreiseschwierigkeiten gescheitert ist, denen Lehrkräfte ausgesetzt sind, die nicht im Rahmen des Kulturabkommens entsandt werden, so ist doch zu hoffen, daß eine Regelung gefunden wird, da die Auslandsschulen in zunehmendem Maß auf Ortskräfte angewiesen sind.

(Aus dem Schuljahresbericht 1976)

Buchbesprechungen

Biologie und curriculare Forschung. Beiträge aus Hochschulen und Schulen (Unterrichtshilfen Naturwissenschaften). Zusammengestellt u. bearb. von Prof. Dr. *Dieter Rodi*. Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1975. 198 S. mit 7 Abb., DIN A 5, kart. DM 22,— Best.-Nr. 4202).

Die vorliegende Veröffentlichung will einen Beitrag zur Diskussion über Probleme der Biologie-Didaktik an Hochschulen und Schulen leisten. Sie basiert auf Referaten einer Arbeitstagung der Gruppe „Pädagogische Hochschulen im Verband Deutscher Biologen“ (Teilnehmerliste im Anhang) vom 10.–12. Oktober 1973 in Schwäbisch Gmünd unter Leitung des Verfassers. Der umfangreiche Themenkatalog reicht von Lehrerbildung über Curriculumentwicklung bis zu Unterrichtshilfen. Die Referate über Biologie im Hochschulstudium schildern im Fachjargon die Organisationsformen und Ausbildungssituationen, bringen einen Realisationsvorschlag zur Stufenlehrausbildung (Qualifikationskatalog im Anhang) und berichten über Fortbildungslehrgänge für Hauptschullehrer. Zum Thema Biologie im Schulunterricht wird der im Anhang abgedruckte Rahmenplan des V. d. B. erläutert. Es folgen die Referate dreier Arbeitsgruppen – Vor- und Grundschule, Orientierungsstufe und Sekundarstufe I, Sekundarstufe II – sowie Diskussionsberichte. Dabei geht es um Lehrplanentwicklungen, Projektierungen und Schulversuche, ferner um Ökologie im Primarbereich, Zellbiologie im Mittelstufenbereich und Probleme der Kollegstufe. Den Abschluß bilden Erfahrungsberichte über die Einrichtung einer

zentralen Ausleihstelle für Material und Bücher an Schulen, über eine Museumsausstellung im Dienste des Bildungsauftrages und über didaktische Konzeptionen für einen Waldlehrpfad. Das Buch gibt allen Interessierten Aufschluß über die gegenwärtige Situation und über Trends in der Biologie-Didaktik der Bundesrepublik Deutschland sowie einen Überblick über die einschlägige Literatur.

A. Riedl

Fritz Voit: *Die Halbleiter im Unterricht* (Praxis-Schriftenreihe Abt. Physik, Band 6). 4., völlig neu bearbeitete Auflage, Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1975. 122 S. mit 85 Abb., DIN A 5, kart. DM 14,20 (Best.-Nr. 1005).

Es ist unnötig, an dieser Stelle darzulegen, welche große Bedeutung die Halbleiter in den letzten Jahren in Wissenschaft und Technik erlangt haben. An der Behandlung der Halbleiterprobleme kann der Physikunterricht der Schule heute nicht mehr vorübergehen. Seit der 1. Auflage des Bandes 1959 ist eine rasche Entwicklung der Halbleitertechnik eingetreten, die zu einer vollständigen Neubearbeitung dieses Bandes geführt hat. Es werden jetzt sämtliche Halbleiterelemente besprochen, die heute von Bedeutung sind. Auch die Neuauflage ist wieder als Lehr- und Arbeitsbuch für den Unterricht und für Arbeitsgemeinschaften gestaltet. 93 Versuche, die zum großen Teil vom Verfasser selbst entwickelt und in Unterricht und Vorträgen schon vorgeführt worden sind, ergänzen die Theorie und führen in die praktische Nutzung der Halbleiterelemente ein. Heute im Zeitalter der Halbleiter sollte es der Lehrer auf keinen Fall versäumen, seine Schüler wenigstens in die Grundlagen der Halbleitertechnik einzuführen, und in Arbeitsgemeinschaften seinen Schülern die Möglichkeit geben, diese modernen elektronischen Bauelemente genauer kennenzulernen. Der Band ist für den Lehrer als Unterlage für den Unterricht und für den Schüler zur Verwendung bei Arbeitsgemeinschaften gleichermaßen gedacht und hervorragend geeignet. Sämtliche der in diesem Band beschriebenen Versuche lassen sich mit dem NEVA-Lehrgerät 7490: „Elektronik“ durchführen.

H.-G. Becker

Dietrich Pohlmann: *Wetterkunde* (Praxis-Schriftenreihe Physik Bd. 31). Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1974. DIN A 5, 143 S. mit 101 Abb., kart. DM 14,20 (Best.-Nr. 1030). „Im vorliegenden Band, der auf den Geographieunterricht der 11. Klasse abgestimmt ist,

soll gezeigt werden, daß die Meteorologie als Wissenschaft genauso exakt ist, wie man es von anderen Teilgebieten der Physik her kennt“ (7). D. h., daß dieser Kurs „Wetterkunde“ nur von einem Geographen gegeben werden kann, der stark physikalisch ausgerichtet ist. Temperatur (22 S.), Luftdruck – Winde (41 S.), Luftfeuchtigkeit – Wolken – Niederschläge (23 S.), Optische Erscheinungen (13 S.) werden dementsprechend mit Formeln, Tabellen, schematischen Darstellungen durchgearbeitet. Zusammenwirken der Wetterelemente an Beispielen spezieller Wettererscheinungen (Föhn – Luftelektrizität – Gewitter) (10 S.), Wettervorhersage (6 S.) kommen dagegen zu kurz. Wenn die Grundlagen der Wetterkunde auch weltweit die gleichen sind, so greift dieser Band leider nicht über die typischen Erscheinungen der Westwindzone hinaus; es fehlt also die Ausweitung in die Klimatologie, die für unsere Auslandsschulen außerhalb der Westwindzonen unerlässlich ist. Damit ist die Einsatzmöglichkeit dieses gediegenen, den schwierigen Stoff gut aufbereitenden Bandes eingeschränkt.

W. Krieß

Helmut Heuer: Lerntheorie des Englischunterrichts. Untersuchungen zur Analyse fremdsprachlicher Lernprozesse. Quelle & Meyer, Heidelberg 1976. 135 S., Werkstoff DM 28,-.

Das von Sachkennern wie Rudolf Nissen als Beitrag zu einem „grundlegenden empirisch fundierten Modell fremdsprachenunterrichtlicher Lernvorgänge“ seit längerem erwartete Buch ist erschienen. Es ist in der Tat ein Sachbuch von hohen Graden. Die Betonung liegt auf dem Wort *Lerntheorie* im Titel. In vier ausgefeilten, überaus gediegenen induktiv-deduktiven Kapiteln (fremdsprachliche Kodierung, Lernaltersprache, Psycholinguistik, didaktische Modellierung der Zielsprache) gelangt der Verfasser zu handfesten Ergebnissen. Das Literaturverzeichnis, das Sachregister und nicht zuletzt der Anhang mit Themenvorschlägen für Examensarbeiten und einer kritischen Stellungnahme zu aktuellen Englisch-Lehrplänen und fachlicher Wissenschaftsorganisation bilden eine wertvolle Ergänzung. Die Sprache ist wohlthuend knapp und lesbar, kein geringer Vorzug gegenüber dem Fachchinesisch, das den angehenden und in der Praxis stehenden Anglisten leider oft zugemutet wird. Da die ganze Thematik des Englischunterrichts anklingt, ist es um so bewundernswerter, daß unüberhörbar der Lernende, nicht der Lehrende im Mittelpunkt steht. Heuer durch-

leuchtet die terra incognita der seelischen Vorgänge im Lernenden. Der Leser hat den Eindruck, Zeuge einer an der Praxis erarbeiteten Diskussion zu sein. Weder die „Praxisferne einer theoretischen Lernpsychologie“ noch die „Theorieferne einer einseitig unterrichtsverhafteten Methodik“ vernebeln den Blick. Ein wesentliches Buch für den Englischlehrer aller Schularten! Mutatis mutandis fällt Licht auf analoge Überlegungen für Deutsch als Fremdsprache an Auslandsschulen. H. Sewing

Langenscheidts Praktische Lehrbücher. Lateinisch. Von Dr. Karl Rösler. 1975, 208 S., kart.-lam. DM 10,80 (Bestell-Nr. 26200). – Französisch. Von Peter Ilgenfritz. Neubearbeitung 1975. 222 S., k.-l. DM 9,80 (26151). –

Portugiesisch mit Berücksichtigung der brasilianischen Besonderheiten. Von Fátima Viegas Figueiredo Brauer und Uwe Brauer. 1975, 268 S., k.-l. DM 15,80 (26270). – **Türkisch.** Von Dr. Heinz F. Wendt unter Mitarbeit von Prof. Dr. Muammer Caner. 1974. 430 S., k.-l. DM 19,80 (26370). – Dazu Schlüssel 26205–26155–26275–26375) kart. je DM 2,50. Langenscheidt, Berlin/München/Zürich.

„Ein Standardwerk für Anfänger“ (gemeinsamer Untertitel), auch für den Selbstunterricht, ist jedes der vier Lehrbücher, nach Voraussetzungen und Zielen aber den unterschiedlichen Bedürfnissen möglicher Benutzer angepaßt.

Langenscheidts Praktisches Lehrbuch **Lateinisch** soll in der Erwachsenenbildung, z. B. an Volkshochschulen, besonders denen dienen, „die den Lateinunterricht in ihrer Schulzeit abgebrochen haben“. Vorkenntnisse werden nicht vorausgesetzt, auch Autodidakten können eine gute Grundlage erwerben. Die Lestücke der 30 Lektionen führen von privaten Themen über Texte nach und aus Caesar, Cornelius Nepos und Cicero bis zu Stellen aus dem Monumentum Ancyranum, die Grammatik wird aus den Lestücken entwickelt und durch Übungen vertieft, die langen Vokale sind durch das ganze Buch hindurch gekennzeichnet, kurze gelegentlich, um falscher Betonung vorzubeugen. Der vermittelte Wortschatz, lat.-dt. alphabetisch zusammengefaßt (S. 194–206), ist mit 2000 Wörtern beachtlich. –

L.s. Pr. Lb. **Französisch** führt mit 35 Lektionen, von denen vier Übungs- und Testlektionen sind, in die Umgangssprache ein. Die lebensnahen Texte (z. B. 3. Dans un magasin

de modes; 16. A l'auto-école; 25. Au resto-route; 26. Un accident de la route) bieten einen Grundwortschatz von rd. 2000 Wörtern. Die Grammatik ist unter Auslassung unnötigen Ballastes wünschbar ausführlich behandelt und im Anhang tabellarisch geordnet. Sehr umfangreich sind die Übungen. Der Autodidakt wird die Aussprachehilfen begrüßen, jedoch auf die das Lehrbuch ergänzenden Schallplatten oder Compact-Cassetten kaum verzichten können. Wegen seines modernen Wortschatzes ist das Buch auch denen zu empfehlen, deren Französischkenntnisse mehr literarisch ausgerichtet sind.

L.s. Pr. Lb. Portugiesisch führt nicht nur systematisch in die schwierige Aussprache des Portugiesischen (S. 13–28) und des Brasilianischen (216–218) ein, sondern bringt die Texte der 1. bis 8. von 34 Lektionen auch in Lautschrift, so daß es sich für den Selbstunterricht eignet.

L.s. Pr. Lb. Türkisch werden alle, die sich um die Erlernung der nicht indoeuropäischen Sprache anhand zu einfacher oder zu theoretischer Bücher bemüht haben, aufs wärmste begrüßen. Daß das Türkische wegen des Fehlens des grammatischen Geschlechts, des bestimmten Artikels, unregelmäßiger Pluralformen, unregelmäßiger Deklination und unregelmäßiger Verbformen in dem Ruf stehe, leicht erlernbar zu sein, einem Ruf, der nur durch das Fehlen der Relativpronomen, von „daß“ und der Präpositionen verdunkelt werde, läßt sich lediglich als aufmunternder Scherz der beiden Verfasser begreifen, denn sie bekennen dann selbst, „daß die Erlernung des Türkischen ein geistiges Abenteuer darstellt“ (S. 11). Wer jedoch mit der vor allem beim Erwerb des Wortschatzes notwendigen Energie als Autodidakt das Buch durcharbeitet, wird erkennen, wie hervorragend es angelegt ist. Der gründlichen, auch auf Abweichungen achtenden Einführung in die Aussprache und der Erklärung des türkischen Vokalsystems mit der kleinen und großen Vokalharmonie folgen 21 Lektionen mit Texten sorgsam abgestufter Schwierigkeit, die in den Lektionen 1 bis 6 mit Interlinearübersetzungen, in 1 bis 3 mit vollständiger Lautschrift versehen sind. Grammatik und Übungen nehmen in allen Lektionen einen breiten Raum ein. Die drei von den Verfassern vorgeschlagenen Wege der Durcharbeitung – der kurze, der lange, der doppelte – verlangen Ausdauer, führen aber auf sicherer Bahn zum Ziel.

G. Scholz

Hans Joachim Vollrath: Didaktik der Algebra (Studienbücher Mathematik). Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1975. 151 S., kart. DM 15,90 (Klettbuch Nr. 98329).

Der Verfasser will mit seinem Buch, das im wesentlichen aus Vorlesungen für Lehramtskandidaten an der Universität Würzburg und an der TH Darmstadt entstanden ist, eine Lücke schließen; denn bisher gibt es nur wenige zusammenhängende Veröffentlichungen zur Didaktik der Algebra. Prof. Vollrath hat mit diesem Buch den durchaus gelungenen Versuch unternommen, einen Grundbestand an didaktischen Erkenntnissen für das Gebiet der Algebra in der Sekundarstufe I mit Ausblicken auf die Sekundarstufe II in geschlossener Form zusammenzustellen. Das Buch will Lehrer, die über grundlegende Fachkenntnisse in Algebra verfügen, mit Gestaltungsmöglichkeiten für einen modernen Algebraunterricht vertraut machen. Dabei erschöpfen sich die Ausführungen keinesfalls in theoretischen Erörterungen; sie enthalten für die tägliche Unterrichtspraxis wertvolle Hinweise und regen durch die Vielzahl von Literaturhinweisen im Text und am Ende des Buches zur vertieften Auseinandersetzung mit den einzelnen Problemen an. – In vier Kapiteln (Variable-Verknüpfungen- Terme; Funktionen und Relationen; Gleichungen und Ungleichungen sowie Algebraische Strukturen) zeigt der Verfasser die didaktischen Schwierigkeiten auf, analysiert sie und unterbreitet Vorschläge zu ihrer Überwindung. Beachtens- und begrüßenswert ist die Ausgewogenheit seiner Einstellung zum modernen Mathematikunterricht; übertriebener Formalismus wird abgelehnt. K. Schwalbe

Zeitschriftenschau

Vom Arbeitskreis Grundschule e.V. in *Die Grundschule*, Heft 3/77, Westermann, ist zu hören: Die Vorklasse ist tot? – Es lebe die kooperative Eingangsstufe! – Dies sei ein bildungspolitischer Würgegriff, denn Kompetenzen haben Vorrang vor Kindern. Das gilt für Politiker, Institutionen und Berufsgruppen. – Zudem: Die Erwachsenen verfügen über die öffentlichen Gelder, und das geschieht ihnen zum Vorteil, den Kindern zum Nachteil. – Schließlich: ‚Wissenschaft‘ kann käuflich sein. Politische Meinungen werden trotzdem dadurch nicht wissenschaftlich, weil sie von Professoren vertreten werden – in wessen Auftrag? –

Was wären flexible Lösungen für eine Schulreform von unten?:

Die beste Eingangsstufe für alle Kinder wäre zur Zeit ein gutes erstes Schuljahr. Die Eingangsstufen als Versuche sollten weiter ausgebaut werden.

Das 'kooperative Eingangsstufenmodell' sollte Schule machen.

Und wen geht das an?

Alle Betroffenen, die Eltern, die Sozialarbeiter, die Lehrerinnen und Lehrer, die Erziehungswissenschaftler, Kindergärtnerinnen, Schulverwaltungsbeamten und Bildungspolitiker entscheiden durch ihre Vorschläge darüber, ob und in welcher Weise das Problem 'Übergangs- und Eingangsstufe' bildungspolitisch und pädagogisch thematisiert wird.

„O glücklich, wer noch hoffen kann,
aus diesem Meer des Irrtums aufzutauchen!
Was man nicht weiß, das eben brauchte man,
und was man weiß, kann man nicht brauchen.“

R. Schröter

Rundbrief des Deutschen Spanischlehrerverbands

Von dem 1970 gegründeten Verband, der jetzt annähernd 500 Mitglieder zählt, liegt der 15. Rundbrief vor. Auf 134 (!) Seiten DIN A 4 informiert der Rundbrief über Fragen des Spanischunterrichts und der Lehrerfortbildung und enthält wertvolle Beiträge über Sprache, Landeskunde und Literatur der spanischen Welt. Für einen Jahresbeitrag von DM 28,- erhält das Mitglied jährlich drei Rundbriefe

des DSV sowie 4 Hefte der Zeitschrift „Neusprachliche Mitteilungen“. Mehr kann man nicht verlangen! (Anschrift des Verbandsvorsitzenden: Anton Bemmerlein, Nordring 91, 8500 Nürnberg.) Auch für den neugegründeten Österreichischen Spanischlehrerverband gilt der Rundbrief als Informationsorgan.

Das 1. Vierteljahrheft 1977 der Zeitschrift für Kulturaustausch des Instituts für Auslandsbeziehungen, Stuttgart, enthält die Materialien des Lateinamerika-Colloquiums 1976, das vom Lateinamerika-Referat des Instituts am 13./14. September 1976 in Spremlingen bei Frankfurt veranstaltet wurde. Durch hochinteressante Beiträge von deutschen und lateinamerikanischen Schriftstellern, Literaturwissenschaftlern, Kritikern, Buchhändlern und Verlegern zum Thema „Literatur und Gesellschaft in Lateinamerika“ gewährt das Heft einen guten Einblick in die Probleme der deutsch-lateinamerikanischen Beziehungen. – Das Heft wurde auch als Sonderausgabe in spanischer Sprache veröffentlicht.

G. Lepiorz

Anschriften der Mitarbeiter

Engelbart Onnen, Schulberater Mittel-Ost an der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Teheran, P. O. B. 48 (Iran). – Dr. Heinrich Brück, Colegio Alemán, Apartado 350, San Sebastián (Spanien). – Rainer Lischka, Griesäckerstraße 8, 7803 Gundelfingen. – Bertold Feige, Pasaje Maluquer, 1, pral. 2ª, Barcelona-6 (Spanien).

Umzüge:



Tel. 0761 / 420 61

Ihr Spezialist für Südeuropa
Individuelle Beratung und Bedienung

Johann Flamm

Internationale Spedition
78 Freiburg, Haslacherstraße 158—162

Anruf oder Postkarte genügt!

**BHW: Wir sind die Bausparkasse für
Deutschlands öffentlichen Dienst.**

**Sagen Sie uns, wie Sie
bauen wollen und
wo Sie bauen möchten.**

Wir werden Ihnen sagen, welche
Objekte und Grundstücke für
Sie in Frage kommen und wie
Sie alles finanzieren können.

Auch, wenn Sie nur über ein
mittleres oder kleines Einkom-
men verfügen. Wir vom BHW
werden Ihnen helfen!

BHW die Bausparkasse für
Deutschlands öffentlichen
Dienst · 325 Hameln

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automöbellastzügen
von und nach allen Orten
der Bundesrepublik

sorgfältig,
pünktlich,
zuverlässig

seit 1868

im Familienbesitz

Carl Grove

Internationale Möbelspedition

33 BRAUNSCHWEIG Auguststr. 4/5 Ruf 465 44/45

Fordern Sie bitte meine Referenzenliste an



INTERNATE

DER UPLAND SCHULE

WILLINGEN - HOCHSAUERLAND

— ÖFFENTLICHES GYMNASIUM MIT ABITUR —

INTERNATE FÜR JUNGEN UND MÄDCHEN

BESCHULUNG UND UNTERBRINGUNG AUCH FÜR GRUND- UND
HAUPTSCHULEN MÖGLICH

3542 Willingen, Telefon 0 56 32 / 62 15 und 66 37

Heinevetters
Rechenhilfe
für Grund- und Sonderschulen

*
Verlag Otto Heinevetter - 2000 Hamburg 76
Papenstraße 41 · Ruf (040) 25 90 19

Heinevetters Rechenhilfe F. C. Stammkarte A Art.-Nr. 550	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	A
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

9 1 A. Lichtwardt's ganzheitlich-operative Methode modernisiert den konventionellen Rechenunterricht zu einem elementaren Mathematik-Unterricht. Sie gewährt Einsicht in das Gefüge der Zahlen und Flächen und deren strukturelle Beziehungen.

8 2 Der Schüler lernt, mathematische Zusammenhänge zu erkennen, mathematische Wege zu beschreiben und in seinem individuellen Lern-tempo selbstständig zu arbeiten.

7 3

6 4

5 5

4 6 Lehrerheft 551 4,80

3 7 Demonstrationstafel A 560 12,-

2 8 B 561 12,-

1 9 Grundpaket 550 25,-

0 10 enthält: 1 Block 14x14 cm A 555 à 4,50
1 Block 14x14 cm B 556 à 4,50
4 Blocks 14x14 cm V 554 à 4,50
Unidrucker-Matrize mit cm-Gitternetz ... 552 1,-

unverbindliche Preisempfehlung

9

8

7

6

5

4

3

2

1

0

© 1977 Verlag Otto Heinevetter Hamburg 76

**Die Deutsche Schule
Swakopmund**
Südwestafrika/Namibia

benötigt ab Mitte Januar 1978 folgen-
de Lehrkräfte:

**1 Fachlehrer für Biologie,
Chemie, Physik**

(Sekundarstufe II)
(Englischkenntnisse notwendig)

1 Fachlehrer für Englisch

(Sekundarstufe II)

1 Fachlehrer für Deutsch

(Sekundarstufe I)

Interessenten werden gebeten, sich
mit der **Deutschen Schule Swakop-
mund, Postfach 118, Swakopmund 9180,
Südwestafrika/Namibia**, wegen näher-
en Informationen in Verbindung zu
setzen.

ALLE BÜCHER · ALLE BÜCHER ·

Alle Bücher

SCHNELLSTENS - VÖLLIG PORTOFREI -
ZUM ORIGINAL-LADENPREIS GEGEN RECHNUNG

FORDERN
SIE UNSERE KOSTENLOSEN PROSPEKTE AN!
SACHBÜCHER, BELLETRISTIK, TASCHEN-
BÜCHER, AKTUELLES ANTIQURIAT.

BUCHVERSAND
S. KREUTMEIER
8 MÜNCHEN 40
RANKESTR. 7
POSTFACH
401006

Neuerscheinungen im Hueber-Holzmann Verlag

Das Musikprogramm des Verlags wird schwerpunktmäßig ausgebaut.
Zwei Neuerscheinungen fanden Beachtung:

H. Ch. Schaper

musiklehre compact

Grundwissen und Übungen

176 Seiten, kart., TB-Format,
DM 12,— Verlags-Nr. 96-8823

Das Werk führt in die musikalischen Grundlagen der traditionellen Musik ein. Es ist als Arbeits- und Übungsbuch konzipiert und sowohl im Schul- als auch im Selbstunterricht einsetzbar. Zahlreiche Übungen und Tests mit Lösungen ermöglichen die Lernkontrolle.

dirigieren compact

Grundwissen und Übungen

144 Seiten, kart., TB-Format,
DM 13,— Verlags-Nr. 96-8824

Das Lehrwerk ist als Arbeits- und Übungsbuch gestaltet. Es bietet eine umfassende Einführung in die Praxis der Leitung von Musiziergemeinschaften. An zahlreichen Beispielen werden die Gestaltungselemente des Dirigierens in bezug auf die jeweilige musikalische Form aufgezeigt. Übungen und Tests ermöglichen die Selbstkontrolle.

Folge- und Zusatzbände sind in Vorbereitung und erscheinen in kurzen Abständen. Der Verlag gibt Prüfstücke an Fachlehrer mit 50 % Nachlaß, zuzüglich Porto ab. Bei Einführung werden unberechnete Lehrere Exemplare abgegeben.



**Hueber-Holzmann, Pädagogischer Verlag
Krausstraße 30, D-8045 Ismaning/München**

Neuerscheinungen im Hueber-Holzmann Verlag

Im Zuge der Ausweitung des Lehrbuchprogramms im Hueber-Holzmann Verlag wurden kürzlich einige neue Titel veröffentlicht, die besonders im Bereich der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen (Sekundarstufe II) Eingang gefunden haben. Im sozialwissenschaftlichen Aufgabenbereich sind folgende Veröffentlichungen bemerkenswert:

F. Novak u. a.

Psychologie 1

Grundwissen · Verhalten — Methoden — Theorien

304 Seiten, kart., DM 22,— Verlags-Nr. 96-3821

Pädagogik 1

Grundwissen · Probleme — Theorien — Anwendung

312 Seiten, kart., DM 22,— Verlags-Nr. 96-3823

Beide Lehrwerke sind nach gleichen formalen und methodisch-didaktischen Prinzipien entwickelt. Es werden systematisch die Teilgebiete der Psychologie und Pädagogik behandelt.

Unter sozialkundlichen Aspekten wurde ein Lehr- und Arbeitsbuch für den Geographieunterricht entwickelt:

H.-D. Pfeuffer u. a.

Wirtschafts- und Sozialgeographie

Daseinsgrundfunktionen

248 Seiten, kart., DM 20,— Verlags-Nr. 96-4814

Ein Lehr- und Arbeitsbuch, das systematisch die unter dem Begriff „Daseinsgrundfunktionen“ zusammengefaßten Bereiche des privaten, öffentlichen und wirtschaftlichen Lebens im Hinblick auf spezifische geographische Fragestellungen behandelt.



Hueber-Holzmann, Pädagogischer Verlag
Krausstraße 30, D-8045 Ismaning/München



Ein Lesebuch für Schule, Gruppe und Familie

Herausgegeben von Lore Graf,
Martin Lienhard und
Reinhard Pertsch

272 Seiten mit 17 Fotos.
Kst. DM 18,50

Lehrerhandbuch für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe I

Herausgegeben von Lore Graf,
Martin Lienhard und
Reinhard Pertsch

180 Seiten. Kst. DM 16,50

Religionsunterricht in der Hauptschule ist der Härtestest für alle Religionspädagogik. Aus dieser Erprobung ist das vorliegende neue Lesebuch hervorgegangen: Eine Sammlung von meist kürzeren modernen Erzählungen, die den konkreten Gegebenheiten des RU in der Hauptschule und den dafür entwickelten Rahmenplänen entspricht, also einem problemorientierten und auf emotionale Beteiligung achtenden Unterricht Rechnung trägt.

Die Geschichten sind in drei Gruppen geordnet. Im Blickpunkt steht zuerst der einzelne Mensch, der fragt, wie er leben soll. Dann die Menschen, mit denen wir leben und die unser Leben bestimmen. Zuletzt geht es um die Welt, in der sich entscheidet, ob wir leben können oder nicht. Alle drei Blickrichtungen hängen zusammen wie die Seiten eines Dreiecks. Jede ergänzt die beiden anderen, die Standorte wechseln.

Hinter diesem Gefüge stehen religionspädagogische Einsichten, die in einem separaten Lehrerhandbuch entfaltet werden. Aufgrund praktischer Erprobung sind dort zu jeder Geschichte didaktische Hinweise und Arbeitsvorschläge zusammengefaßt.

Das Lesebuch wie auch die Arbeitshilfen werden zweifellos auch außerhalb der Schule aller modernen Gruppenarbeit mit jungen Menschen, etwa in Firm- bzw. Konfirmandenkursen oder in Jugendkreisen, aber auch der Lektüre und dem Gespräch in der Familie zugute kommen.

Textband:

Das Leben bestehen: Selbstsein — Wagnis — Schuld — Verzweiflung — Glaube. **Dem Menschen begegnen:** Behindert — Verlassen — Ausgestoßen — Fremd — Liebe. **Die Welt gestalten:** Kirche — Dritte Welt — Gewalt — Gesellschaft und Zukunft. Quellennachweise.

Mit Geschichten von Werner Bergengruen, Ernst Bloch, Heinrich Böll, Wolfgang Borchert, Georg Britting, Harvey Cox, Heike Douthé, Ernst Eggemann, Max von der Grün, Gerd Heinz-Mohr, Ernest Hemingway, Walter Jens, Franz Kafka, Nikos Kazantzakis, Peter Kilian, Ernst Lange, Siegfried Lenz, Kurt Marti, Detlev Marwig, Josef Reding, Heinz Rin, Wolfriedrich Schnurre, Robert Sheckley, Oliver Storz, Leo Tolstoi, B. Traven, Günter Wallraff, Günther Weißenborn, Theodor Weißenborn, Ursula Wölfel, Gerhard Zwerenz u. a.

Lehrerhandbuch:

Vorwort. Exkurs zum Umgang mit Eriksons „Acht Phasen — Methodische Bausteine zum Umgang mit Geschichten und Themen“ / Hinweise zu den Geschichten / Stichwort- und Bibelstellenregister.

Matthias-Grünewald-Verlag · Mainz

in Gemeinschaft mit dem
Chr. Kaiser Verlag, München

Langenscheidts Große Schulwörterbücher

Neu 1977

Englisch-Deutsch

Deutsch-Englisch

Französisch-Deutsch

Deutsch-Französisch

Lateinisch-Deutsch

Format jedes Bandes 11,8 x 18,5 cm

Preis jedes Bandes DM 19,80

Besondere Charakteristika z. B. des englisch-deutschen Bandes:

- Erweiterte Neuauflage des bisherigen englisch-deutschen "Handwörterbuchs", das auf der Grundlage des "Neuen Muret-Sanders" erarbeitet wurde.
- Tausende von Neologismen aus allen Lebensbereichen: z. B. meritocracy, opinion leader, trendy, voice-over, worker director; boo-boo, kinky, yummy.
- Gute Lesbarkeit durch größere Schrift und übersichtlichen Aufbau.
- Darstellung der Aussprache durch eine exakte phonetische Umschrift nach den Prinzipien der IPA.
- Doppelter Umfang unseres bekannten "Taschenwörterbuchs" und doch handlich.
Schülerfreundlich z. B. durch Aufnahme der unregelmäßigen Formen als separate Stichwörter.

Aus Tradition — immer auf dem neuesten Stand

Langenscheidt Verlag

BERLIN · MÜNCHEN · WIEN · ZÜRICH

Fehler gezielt bekämpfen:

Fehler ABC

Die Reihe Fehler ABC enthält eine Zusammenstellung von Wörtern, die den Deutschlernenden besonders häufig zu Fehlern verleiten.

Die Arbeit mit Fehler ABC ist einfach:

- 50 Kontrollaufgaben lassen die typischen Fehler erkennen, denen die eigentliche Arbeit gelten muß.
- Eine kurze Einleitung zu jedem Wort erklärt den richtigen Gebrauch.
- Übersetzungs- und Anwendungsbeispiele dienen Lernenden als Übungssätze.

Fehler ABC gibt es in folgenden Sprachen:

Fehler ABC English - German

Von W. Barry und H. Zindler, Klettbuch 5511

Fehler ABC Français - Allemand

Von U. Mandt, Klettbuch 5512

Fehler ABC Italiano - Tedesco

Von E. Arnold, Klettbuch 5513

Fehler ABC Español - Alemán

Von E. Kunkel, Klettbuch 5514, in Vorb.

Ernst Klett Verlag

huebe aktuell



Jetzt ist der Abschlußband unseres Lehrwerkes für Primar- und Sekundarschulen

Auf deutsch, bitte!

erschienen:

Band 3

von Karel Van Dun

176 Seiten, mit Fotos und Zeichnungen, kart.
DM 12,80, Hueber-Nr. 1128

Das Buch enthält verschiedenen Jugendzeitschriften entnommene Originaltexte, die sich thematisch an Interessengebieten und Problemstellungen von 15-18jährigen Jugendlichen orientieren und gleichzeitig landeskundlich weiterbilden: Das soziale Engagement von Jugendlichen — Probleme behinderter Jugendlicher — Freizeitgestaltung — Berufswahl — Bürgerinitiativen usw.

Den Texten folgen Grammatikdarstellungen, die jeweils mit Übungen verknüpft sind, und ein Fragenkatalog, der zum Teil eng auf die Texte bezogen ist, zum Teil Anlaß zu weiterführenden Diskussionen gibt.

Im Anhang wird die Grammatik der Bände 1-3 zusammengefaßt und in systematischen Tabellen verdeutlicht.

24. Jahrgang Heft 4 – 1977

Der deutsche Lehrer im Ausland

Der deutsche Lehrer im Ausland

24. Jahrgang Heft 4 — 1977

Inhalt

Dr. Gerhard Lepiorz 65 Jahre . . . 145	Informationen über und für das Auslandsschulwesen 165
H. Erwert	
Die bilinguale Schule — Untersu- chung einer Statistik 146	Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK 171
W. Gieseemann	
Ein Sprachlabor besonderer Art — selbstgebastelt 151	Persönliche Nachrichten 178
H. R. Koch	
Wortschatzarbeit im Deutschunter- richt mit ausländischen Arbeiterkin- dern 153	Aus aller Welt 181
	Buchbesprechungen 184

Begründet von Dr. L. Hettich und R. Schröter

Herausgeber und Schriftleiter:

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

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

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

Unverlangt eingesandte Besprechungsexem-
plare können nicht zurückgesandt werden.

Erscheinungsweise:

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

Bezugsbedingungen:

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

Verlag und Anzeigenverwaltung:

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

© Max Hueber Verlag München (Sprachen-
Hueber Verlagsgesellschaft mbH München)
Satz und Druck: Akademische Buchdruckerei
Stefan Schwarz, München
Printed in Germany

Dr. Gerhard Lepiorz 65 Jahre

Am 23. August 1977 vollendet Dr. Gerhard Lepiorz das 65. Lebensjahr.

Nach der Reifeprüfung am Dillmann-Gymnasium seiner Geburtsstadt Stuttgart studierte er 1930—1936 Französisch, Englisch und Geschichte an den Universitäten Innsbruck, Paris, Berlin und Tübingen, war 1934—1935 als Austauschstudent am University College Dublin, erwarb an der National University of Ireland den Bachelor of Arts (B. A.), legte 1936 die 1. Dienstprüfung für das höhere Lehramt in Tübingen, 1938 die 2. Dienstprüfung in Stuttgart ab und promovierte 1937 an der Universität Tübingen zum Doktor der Philosophie.

1937—1939 unterrichtete er am Landerziehungsheim Urspringschule (Württemberg). 1939—1942 war er Leiter des Lektorats der Deutschen Akademie in Gijón (Spanien), 1942—1943 Lektor der deutschen Sprache an der Universität Valladolid, 1943—1946 bei der Wehrmacht, 1947—1949 Leiter der spanischen Abteilung der Privaten Fachschule für das Dolmetscherwesen in Stuttgart, 1948—1955 Lehrbeauftragter für Spanisch an der Technischen Hochschule Stuttgart, 1949—1955 Studienassessor, später Studienrat am Wilhelmsgymnasium Stuttgart, 1955—1957 Leiter der Deutschen Schule Valencia. 1957 bis 1974 wirkte er, zuletzt als Studienprofessor, an der Technischen Oberschule Stuttgart, einer Institution des Zweiten Bildungsweges, daneben 1960—1962 als Lehrbeauftragter für Spanienkunde an der Universität Tübingen. Seit 1963 ist er Hauptschriftleiter der Monatsschrift (ab 1976 Zweimonatsschrift) „Der deutsche Lehrer im Ausland“.

Auch als Verfasser von Lehrbüchern und als feinfühligler Übersetzer des spanischen Philosophen José Ortega y Gasset wurde Dr. Lepiorz weithin bekannt. Hier eine Übersicht über die wichtigsten Veröffentlichungen:

- 1938 „Themen und Ausdrucksformen des spanischen Symbolismus“, Dissertation, Düsseldorf, 94 S.
- 1949 „Weltsprache Spanisch“. Lehr- und Übungsbuch. 13. Auflage im Max Hueber Verlag 1972
- 1955 „Spanisch durch Progressa“ mit Schallplatten. Lausanne, 546 S.
dto. französische, italienische und englische Ausgabe
- 1960 „4000 Grundwörter der spanischen Sprache“, Max Hueber Verlag, 52 S.
- 1959 „Spanien“, Geistige Länderkunde. Glock & Lutz, Nürnberg, 256 S.
- 1977 „Spanien“, Kultur der Nationen; 2., erweiterte Auflage, Glock & Lutz, Heroldsberg, 403 S.

In Zusammenarbeit:

- 1971 Alfred Kurtz / Gerhard Lepiorz: „English for the New Men“, Hueber—Holzmann Verlag, 206 S.
- 1965 „Alemán con Progressa“ mit Schallplatten. Lausanne, 456 S.
dto. französische Ausgabe

Übersetzungen

- José Ortega y Gasset, Ideen für eine Geschichte der Philosophie, Stuttgart 1951
dto., Das Wesen geschichtlicher Krisen, Stuttgart 1951
dto., Geschichte als System, Stuttgart 1952
dto., Über das römische Imperium, Stuttgart 1952
dto., Meditationen über die Jagd, Stuttgart 1953
dto., Stücke aus einer „Geburt der Philosophie“, München 1953 (in:
Offener Horizont, Festschrift für Karl Jaspers)

Wir als seine Mitarbeiter an der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ wissen, mit wieviel Hingabe, Umsicht, Sorgfalt und Arbeitsfreude Gerhard Lepiorz die dauernden Pflichten des Hauptschriftleiters erfüllt. Wir danken ihm, gewiß auch im Namen vieler Auslandslehrer, von ganzem Herzen und wünschen ihm für das neue Lebensjahr fünf an der Seite seiner verehrten Gattin Gesundheit, Schaffenskraft und die verdiente Anerkennung.

Rudolf Schröter

Günther Scholz

Die bilinguale Schule - Untersuchung einer Statistik

Helmut Erwert, Barcelona

Vorliegende Untersuchung war ursprünglich für einen Jahresbericht verfaßt worden und hat für dieses Heft eine Umarbeitung und eine Ergänzung erfahren. Anregung und Ermutigung dazu gingen von einem neu in den Auslandsschuldienst delegierten Kollegen aus, der sich, wie so manche andere Kollegen, die plötzlich vor einem bilingualen Schulalltag stehen, voller Neugier und Enthusiasmus, aber auch voller Fragen an die Bewältigung seiner Aufgaben machte. Bertold Feige, der „novato“ (s. DdLiA 3/1977 S. 107 ff.), glaubte in meinen Ausführungen manche seiner Fragen, seiner Zweifel und seiner vorläufigen Antworten bestätigt zu finden und hielt die Ergebnisse der Untersuchungen für wichtig genug, um eine Aussprache daran anzuknüpfen. Wir sind uns bewußt, daß die Problemstellung für Eingeweihte nicht neu ist, wir halten aber dafür — und dies wird täglich durch die Anschauung erhärtet —, daß es nach wie vor ein Problembewußtsein auf breiterer Basis zu erzeugen gilt und daß noch ein Berg von konkreter Arbeit in den einzelnen Fächern auf uns wartet.

Mit diesem Aufsatz soll ein offener Dialog begonnen werden, den Bertold Feige mit einem weiteren Artikel fortsetzt und der in späteren Ausgaben dieser Zeitschrift immer wieder aufgenommen werden soll, vielleicht und hoffentlich auch dadurch, daß andere Stimmen zu Wort kommen wollen.

Von Zeit zu Zeit, nicht zuletzt durch offizielle Besuche aus Köln, wird es den mit einer Vielfalt von Problemen beschäftigten Auslandslehrern bewußt, daß die bikulturelle und binationale Erziehung offensichtlich hoch in der Gunst der Verantwortlichen steht. Die Zielvorstellung auf dem pädagogischen Sektor deutscher kulturpolitischer Wirksamkeit ist — das weiß inzwischen jeder ins Ausland Vermittelte — deutlich formuliert. Was auf lange Sicht zählt, ist allerdings nicht die Formulierung eines hehren Bildungszieles allein, sondern die erfahrene und erfahrbare Schulwirklichkeit. Gehen wir daher stärker ins Detail.

Einen binationalen und bikulturellen Schultyp gibt es an unserer Schule, das Schuljahr 1976/77 eingerechnet, seit vier Jahren. Wie alle im spanischen Bereich tätigen Auslandslehrer wissen, wurde das *Bachillerato Mixto* als ein bikulturelles und bilinguales Schulmodell entworfen (s. DdLiA 6/1975). Es versucht, Kinder deutscher Muttersprache mit Kindern anderer, vornehmlich spanischer Muttersprache im Unterricht zusammenzuführen. Unsere Sturmspitzen des *Mixto*, die Pionierklassen, sind im Begriffe, den Meilenstein des vierten *Mixto*jahres zu passieren. Sie stehen damit vor der vollen Integration. Mit Ausnahme des Sprachunterrichts in Spanisch und Englisch lief schon bisher alle Kommunikation in Unterricht und Prüfung über die deutsche Sprache. Volle Integration bedeutet jetzt, daß die Schülergruppe mit Deutsch als Fremdsprache und diejenige mit Deutsch als Muttersprache zusätzlich zu den anderen in unserer schematischen Darstellung angeführten Fächern nun auch im Fach Deutsch in denselben Unterrichtsstunden nach gleichem Maßstab beurteilt werden sollen.

Halten wir an diesem Markierungspunkt Umschau und Rückschau. Wie ist die Moral unserer Truppe zum gegenwärtigen Zeitpunkt? Wie ist ihr allgemeines Befinden von nahe besehen? Wie war ihr Marschtempo, vom unterrichtlichen Anspruch her beurteilt? In welcher Relation standen Anspruch und Beanspruchung? Oder fragen wir noch gezielter: Wie konnte die fremdsprachige Schülerschaft bisher die „bikulturelle“ Schulsituation verkraften?

Die aufgeworfenen Fragen mit all ihren Verzweigungen wären einer wissenschaftlichen Untersuchung wert, doch setzte dies Untersuchungsmethoden voraus, die unseren schulischen Rahmen übersteigen. Halten wir uns daher an Daten, die uns die Schulwirklichkeit liefert. Wie — so fragen wir etwas vereinfacht — vergleichen sich die notenmäßig ermittelten schulischen Leistungen der fremdsprachigen Schüler unserer *Mixto*-Klassen mit denen der Schüler deutscher Muttersprache? Gibt es — nach Ausweis der Gesamtnotendurchschnitte der einzelnen Jahrgänge in den verschiedenen Fächern — irgendwelche Unterschiede, besondere Leistungsmängel oder Leistungshöhen?

Notenwerte und Notendurchschnittswerte sind natürlich im Bewußtsein möglicher Relativitätsfaktoren zu betrachten, auch wenn man sie bislang in der Bundesrepublik für objektiv genug gehalten hat, das entscheidende Kriterium für die Zulassung zum Hochschulstudium zu sein. Um die Relativität gering zu halten, mußten unsere Daten auf eine möglichst hohe Zahl erfaßter Schüler und auf einen möglichst langen Zeitraum abgestützt werden. Es wirkt daher ausgleichend und möglichen Zufallswerten entgegen, wenn für unsere Statistik pro Fach der Leistungsdurchschnitt aller Parallelklassen eines Schuljahrgangs zusammen ermittelt wurde. Dabei konnte für die einzelnen Jahrgänge eine wechselnde Zahl zwischen 50 und 60 Schülern mit deutscher Muttersprache in Betracht gezogen werden, die Zahl der erfaßten fremdsprachigen Schüer pendelt zwischen 20 und

22. Der Zeitraum, über den sich unsere statistische Erhebung erstreckt, umspannt die ersten drei Klassen des *Bachillerato Mixto* an der Deutschen Schule Barcelona nach Einführung dieses Schultyps im Jahre 1973 bis zum Ende der 7. Klassenstufe im Juni 1976. Die Aussage solcher Leistungsdurchschnitte kann keine absolute Geltung besitzen. Wenn die errechneten Werte aber wahrscheinliche Annahmen statistisch bestätigen, dann werden sie von Belang sein für die Beurteilung der pädagogischen Situation.

In der nun folgenden grafischen Darstellung wurden die in sechs Fächern (Spanisch, Deutsch, Englisch, Mathematik, Biologie, Erdkunde, für die 7. Schulstufe noch zusätzlich Geschichte) für alle Klassen eines Schuljahrgangs errechneten Gesamtnotendurchschnitte in Form von Säulen vertikal in Bezug zur Notenachse 3,0 angeordnet. Leistungen, die nicht bis zur Durchschnittslinie 3,0 hinaufreichen, wurden im Defizitfeld durch schwarze Flächen markiert, überdurchschnittliche Leistungen wurden schraffiert dargestellt. Tabelle 1 erfaßt in chronologischer Folge die Leistungen der Schülergruppe mit Deutsch als Muttersprache, Tabelle 2 diejenigen der Schüler mit Spanisch als Erstsprache.

Tabelle 1

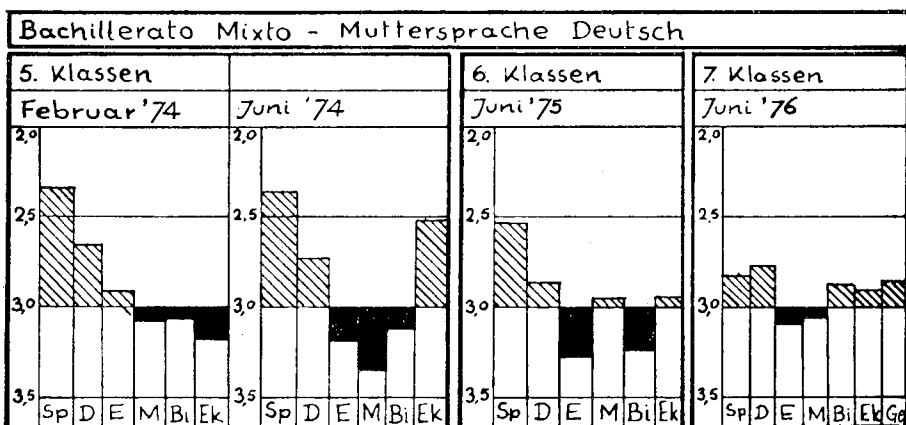
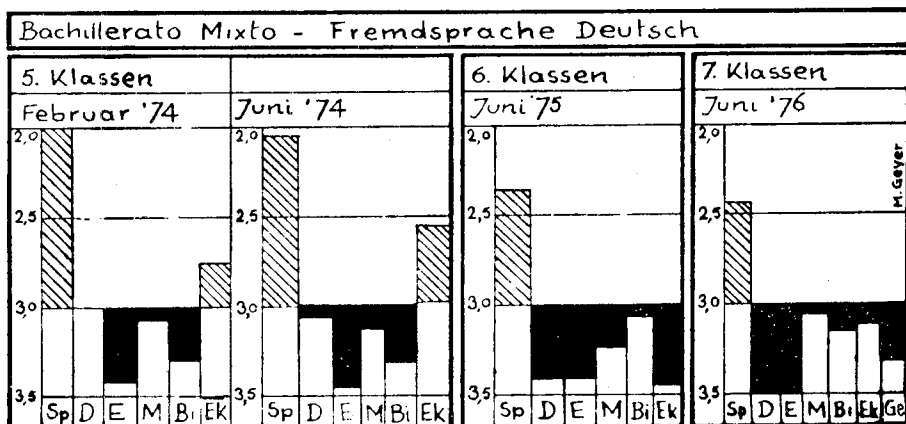


Tabelle 2



Vergleicht man in unserem Schema zunächst die drei Sprachfächer, so fällt auf, daß *Spanisch* nach Maßgabe der Leistungswerte im gesamten Zeitraum bei beiden Schülergruppen das am leichtesten zu bewältigende Fach darstellte, wenn auch der Notenschnitt mit höherer Schulstufe absinkt. Er fällt bei beiden Gruppen während des untersuchten Zeitraums um etwa einen halben Notenwert. Der Leistungsdurchschnitt liegt bei den spanischsprachigen Schülern — wen wird es wundern? — immer höher als bei den deutschsprachigen, erstaunlich aber ist, daß letztere in Fach Spanisch bessere Werte in den ersten drei Beurteilungsperioden aufweisen als in ihrer eigenen Muttersprache Deutsch. Dies ist mit Sicherheit unter anderem auf die hohe Absorptionskraft des gesamten Sprachhandelns unserer Schüler durch die dominante Umweltsprache Spanisch zurückzuführen, wodurch sich die nötige Sprachsicherheit und Sprachdifferenzierung in der eigenen Muttersprache nicht bei allen voll entwickelt und mit zunehmenden Ansprüchen — nach den Daten unserer Statistik allerdings nur leicht — vermindert. Wer sich auf dem Schulhof umhört, wer die sprachlichen Äußerungen unserer deutschen Schüler genauer untersucht, wird immer wieder feststellen, wie dominierend sich die Umweltsprache bis in die Art und Weise des Denkens festsetzt. Trotzdem bleibt festzuhalten, daß die Notenwerte bei ihnen im Fach Deutsch immer über dem Durchschnitt 3,0 liegen.

Anders schneiden die spanischsprachigen Schüler im Fach *Deutsch* ab. Ihre Leistungen setzen zu Beginn bei Befriedigend ein, sinken dann aber und erreichen am Ende des Zeitraums von drei Jahren den „Defizit“-Wert von 3,5. Wie ist dieses Absacken zu erklären? Wurde hier der Fundus, den die Kinder von der Grundschule mitbrachten, verschleudert? Keineswegs. Was sich hier grafisch widerspiegelt, ist die Tatsache, daß noch kein befriedigender gleitender Übergang von dem nach fremdsprachlichen Gesichtspunkten ausgerichteten Unterrichtsprogramm und Bewertungsschema in den Anfangsklassen zu dem zunehmend integriert gehandhabten Deutschunterricht der 7. und 8. Klassenstufe gefunden wurde. Die Ansprüche steigen unverhältnismäßig stark mit zunehmender Integrationsnähe, wobei die fremdsprachigen Schüler ihrer Vorbildung und Ausbildung nach offensichtlich nicht Schritt halten konnten.

Ein Leistungsabfall bei beiden Schülergruppen vollzog sich in dem für beide Teile eigentlich gleichermaßen als Fremdsprache zu betrachtenden Fach *Englisch*. Die Einbußen scheinen, relativ gesehen, bei der deutschen Gruppe etwas größer zu sein als bei der spanischen, doch begannen die Spanischsprachigen schon im Ansatz mit weit unterdurchschnittlichen Werten. Zwischen die Sprachfächer und die Sachfächer schiebt sich die fast konstante Größe *Mathematik*. Wenige Zehntel um die Notenachse 3,0 auf und ab pendelnd, erweist sie sich als die beständigste Säule inmitten z. T. stark schwankender Niveauunterschiede. Mit ihr kann sich nur noch die Biologie einigermaßen messen. Kleinere, jahresmäßig bedingte Abweichungen sind kaum von Bedeutung, die relative Konstanz der Mathematik hält sich im Vergleich der beiden Gruppen ebenso wie im Vergleich der verschiedenen Jahrgangsstufen. Setzt man einen statistischen Idealwert für das Leistungsniveau einer Klasse in einem Fach über Jahre hinweg an, so könnte das Fach Mathematik in unserem Schema diesem Wert nahe kommen. Daß sich unsere beiden Schülergruppen in ihren Leistungswerten hier kaum unterscheiden, nimmt nicht wunder, geht doch die Verständigung und Gedankenoperation in diesem Fach vorwiegend über ein außersprachliches Kürzelsystem, das zu erlernen an den deutschsprachigen wie an den fremdsprachigen Schüler fast gleiche Anforderungen stellt.

Anders sieht es wiederum auf der Seite des Fachunterrichts aus. Die Leistungen in *Biologie* bei den Fremdsprachigen in unserem Schema kann man in den Anfangsklassen als deutlich „unterwertig“ bezeichnen, doch zeigen sie — offenbar dank zunehmender Vertrautheit mit der Terminologie — chronologisch eine aufsteigende Tendenz. Die Deutschsprachigen hatten ebenso ihre Not mit diesem Fach, aber ihre Leistungen sind am Ende der 7. Klasse so gefestigt, daß sie ins Positive reichen. Zieht man in diesem Fach einen Vergleich mit den Notenwerten des auslaufenden rein deutschsprachigen Abiturzweiges an unserer Schule, für den wir hier kein eigenes Schaubild abdrucken, so liegen alle Durchschnittsziffern des *Bachillerato Mixto* durchgehend um gute fünf Zehntel unter dessen entsprechenden Zahlen. Dabei muß man in Rechnung stellen, daß die meisten Fachlehrer im *Mixto* mangelnde Sprachrichtigkeit bei Schülerantworten nicht in die Bewertung einfließen lassen, nicht selten akzeptieren sie bei bestimmten Ausdrucksschwierigkeiten der Schüler auch Erklärungen auf spanisch, wenn nur die richtige Wiedergabe der Sachverhalte einigermaßen kontrollierbar wird. Trotzdem reichen die Leistungen bei den fremdsprachigen Schülern in keinem Zeitabschnitt näher bis zur Durchschnittsachse 3,0 hinaus, was offensichtlich auf Bewältigungsschwierigkeiten schließen läßt.

Als symptomatisch für die Auswirkung einer Sprachbarriere auf die schulische Leistung im Fachunterricht könnten die Durchschnittswerte des Faches *Erdkunde* angesehen werden. Im 1. Halbjahr der 5. Klassenstufe unserer Statistik wurde dieses Fach nach spanischem Lehrplan in spanischer Sprache unterrichtet. Naturgemäß buchte, wie die Tabelle 2 zeigt, der spanische Teil der Schülerschaft die Erfolge. Im 2. Halbjahr, als teils *geografía* auf spanisch, teils deutsche *Erdkunde* auf deutsch unterrichtet und die Bewertungen gemittelt wurden, wirkte sich dies ausgleichend auf die Leistungen beider Schülergruppen aus. Das Erfolgsniveau ist sogar erstaunlich hoch. Als die 6. Klasse wieder *Erdkunde* auf deutsch auf dem Stundenplan hatte, sank der Wert für die Fremdsprachigen plötzlich weit unter die 3,0-Grenze, wogegen sich der deutschsprachige Teil positiv behaupten konnte. Fleiß und Anstrengung der fremdsprachigen Schüler brachten es zuwege, daß sich im folgenden Schuljahr ihre Leistungsdurchschnitte wieder erholten, da setzte ein neues Sachfach, Geschichte, auf deutsch ein, was abermals im neuen Fach zu niedriger Erfolgsziffer führte.

Interpretationen von statistischem Material sollte man nicht unkritisch hinnehmen. Man kann bei gründlicher Überlegung neue Aspekte finden, die eine auf einer Statistik basierende Aussage in Zweifel ziehen mögen. Die errechneten Daten unserer Tabellen freilich sind nicht wegzudiskutieren. Leugnen kann auch niemand die Tatsache, daß die schwarzen Felder unter der Linie 3,0 bei dem fremdsprachigen Teil unseres *Bachillerato Mixto* im Untersuchungszeitraum bedeutend großflächiger sind als bei den Deutschsprachigen; ferner, daß sich diese Felder bei Tabelle 2 von 1974 zu 1975 und 1976 vergrößern. Wenn man damit übereinstimmt, daß die schwarz gekennzeichneten Flächen Bewältigungsschwierigkeiten signalisieren, so muß man zugeben, daß die schulischen Schwierigkeiten für die fremdsprachige Schülergruppe, statt abzunehmen, mit der Zeit zugenommen haben. Wenn man der Versicherung Glauben schenkt, daß der Durchschnitt des Intelligenzniveaus bei den zum statistischen Vergleich herangezogenen Schülergruppen als ausgewogen betrachtet werden kann, wird man vermuten müssen, daß das geringere Erfolgsresultat der Fremdsprachigen auf eine allgemeine Überforderung zurückzuführen ist. Der Kampf an allen Fronten im deutschsprachlichen Unterrichtsprogramm bedeutet für sie

allgemein große schulische Verunsicherung. Ihre Überwindung kostet fortwährend überdurchschnittliche Kraftanstrengung. Besondere zeitbedingte Anstrengung in einem bestimmten Fach zieht Kraftreserven von anderen Fächern ab; denn die Arbeitskraft ist nicht beliebig vermehrbar. Große Energien aber bindet ein daten- und terminologieüberfrachteter Fachunterricht mit seiner nicht selten esoterischen Textgestaltung.

Ein Sprachlabor besonderer Art — selbstgebastelt

Wolfgang Gieseemann, Santa Cruz de Tenerife

Santa Cruz de Tenerife hat eine Schulform nach Modell I, kombiniert mit Modell IV. Da der Sprachunterricht für die spanischen Klassen einen sehr breiten Raum im Unterrichtsprogramm einnimmt, wollten wir auf die Vorzüge einer Arbeit im Sprachlabor nicht verzichten. Modell I heißt aber unter anderem, daß wir uns selbst helfen müssen. Viel Geld stand nicht zur Verfügung, aber Tonbandgerät, Verstärker, Lautsprecher und guter Wille waren vorhanden. Nach unseren Unterrichtserfahrungen und Anforderungen entwarfen wir eigene Pläne für einen Sprachlehrraum. Wichtigstes Element war ein Kassetten-Tonbandgerät, das auf jedem der 28 Schülerplätze steht. Vom Verstärker aus bastelte uns ein Elektriker die Tonleitungsverbindungen über einen Ohm-Transformator zu jedem Schülerplatz, ebenso die Stromverbindung, die aber vom Lehrertisch ein- und ausgeschaltet werden kann. — Soweit nichts Besonderes. Das Besondere liegt in der Eigenart der Kassettengeräte; es handelt sich dabei um das Modell Hitachi TRQ-2LL.

Bei diesem speziell als Sprachlehrgerät konzipierten Apparat kann man gleichzeitig im Kopfhörer die Tonleitung hören und die eigene Stimme über das eingebaute Kondensermikrofon. Will man nur das Band hören, wie beim Hörverstehen, wird das Mikrofon mit einem Plastikstecker ausgeschaltet. Neben diesen beiden Möglichkeiten „Hören“ und „Hören und Sprechen“ gibt es bei diesem Gerät noch eine weitere. Schiebt man nach einer Aufnahme einen sog. „LL-Schalter“ nach oben, bleibt die Aufnahme auf der Lehrerspurs unlösbar, nur auf der Schülerspur wird aufgenommen bzw. gelöscht. Ein eingebauter Lautsprecher ermöglicht es dem Lehrer, beim gemeinsamen Abhören der Aufnahme sich in jedes Gerät einzuschalten, ohne die anderen dabei zu stören. Eine aufwendige Technik im Gerät ermöglicht es außerdem den Schülern, bei niedergedrückter Vorfahrtaste beliebig nach vorn (cue) und hinten (review) zu spulen, ohne zwischendurch die Stopptaste betätigen zu müssen. So können bestimmte Stellen schnell gefunden werden ohne lästiges Tastenknattern, und schwierige Stellen können problemlos oftmals hintereinander abgehört werden.

Das Gerät ist also hervorragend für die Arbeit in einem Sprachraum geeignet. Wie funktioniert nun die Technik der Tonübertragung? Mit einem simplen Trick: Wollen die Schüler das Lehrerband hören, verfahren sie so, wie wenn sie eine Aufnahme machen,

und hören die Aufnahme per Kopfhörer mit. Dabei haben sie zusätzlich die Möglichkeit, da ja jedes Gerät wie ein Verstärker wirkt, Lautstärke und Helligkeit individuell zu regeln. Da alles auf der Kassette aufgenommen wird, ist auch nichts verloren, es sei denn, die Kassette wird neu bespielt.

Da bei diesem System keine Kabinen vorhanden sind und um ein möglichst gleichzeitiges Sprechen ins Mikrofon von allen Schülern zu gewährleisten, wird das ganze System, nach Zurückspulen der Kassetten bis zum Anfang, vom Lehrertisch aus zentral in Gang gesetzt. Die Schüler können also bei ausgeschaltetem Strom in Ruhe ihre Aufnahmetaste drücken und der Lehrer die Tonbandstelle suchen. Nachdem der Lehrer sich vergewissert hat, daß alles bereit ist, schaltet er den Strom und danach das Tonband für die Aufnahme an. Entsprechend wird beim Abhören und beim Besprechen einer vorher gemachten Lehrerspuraufnahme verfahren.

Läßt man die Tonleitung aus einem Lautsprecherauszug herauskommen — der andere Ausgang ist für den Tischlautsprecher — und hat man, wie wir, einen Verstärker mit Mikrofoneingang, so kann man auch über Mikrofon Aufnahmen für die Schülerkassetten machen; die Schüler hören dann die Lehrerstimme sehr „dicht“ über ihre Kopfhörer.

Was für Möglichkeiten bieten sich außerdem mit diesem System? Außer der immer im Gerät vorhandenen Schulkassette können die Schüler ihre privaten Kassetten mitbringen und einlegen und so zu Hause Teile der Deutschstunde noch einmal abhören bzw. ihren Eltern vorführen, wie gut oder weniger gut sie wiederholt oder geantwortet haben. Teile einer Lektion können zentral und auf einmal vervielfältigt werden, um den Schülern zu Hause zusätzliche Übungsmöglichkeiten zu geben. Der Lehrer kann mündlich prüfen, indem er einfach die besprochenen Schülerkassetten einsammelt und auswertet — und es gibt sicher noch eine Reihe weiterer Möglichkeiten.

Der Nachteil bei diesem System ist das Fehlen von Kabinen, denn bei Sprechaufnahmen hört man auch immer die anderen mit, wenngleich die eigene Stimme ungleich stärker und sehr deutlich hörbar ist. Aber dieser Nachteil wird aufgewogen von dem Vorteil, daß man mitten im normalen Unterricht bei Bedarf die Apparate benutzen und sie danach einfach wieder mit dem Deckel schließen und beiseiteschieben kann, um dann mit dem Buch weiterzuarbeiten. Im regelrechten Sprachlabor ist das nicht so ohne weiteres möglich — ein Grund vielleicht, daß es mancherorts relativ wenig genutzt wird.

Natürlich ist auch dieses System reparaturanfällig, aber da die Technik relativ simpel ist, lassen sich die Fehler fast immer finden und meistens ohne fremde Hilfe reparieren. Für einen Fehler im Sprachlabor braucht man sicherlich eher einen Fachmann.

Zum Schluß noch die finanzielle Seite. Da Tonbandgerät und Verstärker schon vorhanden waren, brauchten wir nur die Geräte zu kaufen und die Installation zu bezahlen. Die Kosten lagen bei umgerechnet ca. 14 000 DM, d. h. 500 DM pro Schülerplatz. Ein Sprachlabor pflegt um einiges teurer zu sein. Vielleicht kann dieser Bericht einige Anregungen geben zum Thema „Arbeit im Sprachlabor“, einem Bereich, der in der Auslandsschularbeit jetzt immer stärker ins Blickfeld rückt.

Wortschatzarbeit im Deutschunterricht mit ausländischen Arbeiterkindern

Herbert R. Koch, Düsseldorf

„... denn es sind die Wörter, die singen, die steigen und fallen ... Ich liebe sie, ich schätze sie, ich verfolge sie, erbeüße sie, lasse sie im Munde zergehen ... So sehr liebe ich die Wörter ... die unerwarteten ... sie, die man gierig erwartet, belauert ... Geliebte Vokabeln ... Sie glänzen wie bunte Steine, hüpfen wie Fische aus Platin, sind Schaum, Strahl, Metall und Tau ... Manche Wörter verfolge ich ... Alles ist im Wort ... Eine Idee verändert sich, weil ein Wort von der Stelle gerückt ist, weil ein anderes sich wie eine kleine Königin im Satz niederläßt, der sie nicht erwartet hat und ihr nun gehorcht ...“ (Pablo Neruda, Erinnerungen).

„Das Bewußtsein spiegelt sich im Wort wie die Sonne in einem Wassertropfen ... Das sinnvolle Wort ist der Mikrokosmos des Bewußtseins“ (Lew S. Wygotski, Denken und Sprechen).

1.0. Der Lehr- und Lerngegenstand

1.1. So erfreulich die Fortschritte sind, die Linguistik und Fremdsprachenpädagogik im letzten Jahrzehnt gemacht haben, eine umfassende Handreichung für Theorie und Praxis der Wortschatzarbeit im Deutschunterricht mit Ausländern gibt es noch nicht. Auch auf den internationalen Deutschlehrertagungen rangiert unser Thema bisher nur am Rande (s. Ziffer 2.4.). Dabei fordern der tägliche Unterricht ebenso wie freie Bildungsarbeit unausweichlich Antwort auf die Frage: „Wie sage ich's meinen Schülern, was das Deutsche wortwörtlich meint?“ Von der Herstellung der ersten Verständigungsbasis aus bis zur Arbeit am Text, vom grundlegenden Spracherwerb bis zu Rollenspiel und freiem Gespräch sind wir mit der Aufgabe konfrontiert, die ausländischen Arbeiterkinder zu befähigen, etwas über einen Vorgang oder Zustand, ein Lebewesen, einen Gegenstand oder einen Sachverhalt, auch Eigenschaften sowie Absichten und Meinungen *treffsicher auf deutsch* auszusagen, den Gesprächspartner zu informieren, Verständigungsbereitschaft zu erreichen, ihn zu beeinflussen. Der Wortbestand des Deutschen ist hierbei wesentliches Element.

1.2. Die Fähigkeit, sich sprachlich korrekt und treffend zu äußern, auf Meinungen eines „Senders“ sachlich und sprachlich richtig zu (re)agieren, wird als *unerläßlicher Bestandteil der Intelligenz*, wirksamer Wortreichtum als wesentliche Voraussetzung für Lebenstüchtigkeit angesehen¹. Mängel hierin bedeuten ein Handikap in allen Lebenslagen und haben eine ganze pädagogische Richtung initiiert: Kompensation — Emanzipation.

Für den *Schulunterricht mit Ausländerkindern* hat die KMK am 8. 4. 1976 ihre Vereinbarungen vom 2. 12. 1971 fortgeschrieben. In der bivalenten Zielsetzung (soziale und sprachliche Integration in die deutsche Umgebung ohne Verlust der nationalen Identität und Voraussetzungen schaffen für eine Reintegration in die Heimat) soll künftig mehr Gewicht auf den zweiten Teil des angestrebten Zieles gelegt werden. Weiterhin wird die unmittelbare Mitwirkung von uns deutschen Lehrern neben der kollegialen Zusammenarbeit mit den ausländischen Lehrkräften vornehmlich im Deutschunterricht mit dieser nicht mehr ganz neuen Zielgruppe unseres binnendeutschen Bildungswesens liegen, für die gute Deutschkenntnisse schlichte Voraussetzung für ihre Lebenssicherung sind.

1.3. Hierzu bietet die deutsche Sprache der Gegenwart einen *Gebrauchswortschatz* von insgesamt 350 000 Wörtern aller Klassen. An Wörterbüchern sind verfügbar die von Heyne, Trübner, Weigand-Hirt und Paul (DDR). „Der deutsche Wortschatz“ von Wehrle-Eggers bietet 120 000 Wörter, der DUDEN (1973) 160 000 mit Ableitungen. Das neue große Wörterbuch der deutschen Sprache (DUDEN), ein „Schatzhaus der lebendigen Sprache“, bringt eine halbe Million Stichwörter aus dem Wortbestand moderner deutscher Dichter und Schriftsteller, Journalisten, Reporter und Redner sowie aus Zeitschriften und Zeitungen der Gegenwart. Dornseiff führte den Begriff des *Kulturwortschatzes* ein (30 000 bis 80 000), womit ausgedrückt wird, daß Quantität und Qualität dieses fundamentalen Elements einer Sprache abhängig sind von häuslichem Milieu, Begabbarkeit, schulischer und beruflicher Bildung und vom Umgang. Bernsteins empirische Untersuchungen über *Sprache und soziale Schicht*, insbesondere über das Verhältnis von verbalem und nichtverbalem Intelligenzquotienten gehören ebenso zu den soliden Voraussetzungen des Deutschlehrers wie die Veröffentlichungen von B. L. Whorf, D. Lawton, Regine Reichwein und U. Oevermann ².

1.4. Die *Sprachfrequenzforschung* hat den aktiven Wortschatz von Schulanfängern in der deutschen Sprachregion je nach häuslichem Milieu mit 850 bis 2500 angegeben, den Gesamtwortschatz von Schülern im 12. Schuljahr mit 80 000 (einschließlich Ableitungen), den von Goethe mit 80 000 selbständigen Wörtern. Ermutigend erscheint die Feststellung, daß wir mit den ersten 1000 deutschen Wörtern mehr als 80 % aller Normaltexte erfassen können, mit den zweiten 1000 weitere 8 bis 10 %, mit den dritten 4 % und mit den vierten und fünften nochmals je 2 %. Franzosen und Engländer (C. K. Ogden) haben in der Klärung von *Häufigkeit und Gebrauchswert* der Wörter ihr *Français Fondamental* bzw. ihr *Basic English* mit je 850 Wörtern festgelegt (1943). Beides sind aufbaufähige Minimalwortschatze. Der Grundwortschatz des Deutschen in der alten k. u. k. österreichischen Vielvölkerarmee war bisher leider unauffindbar.

Für unsere praktische Arbeit fand ich nützlich den „Grundwortschatz Deutsch“ von H. Oehler (1966, Klett) mit 2000 Grundwörtern und 3000 idiomatischen Wendungen sowie H. Schuh „2000 Wörter und was man damit machen kann“ ³ 4. H. Küpper „Wörterbuch der deutschen Alltagssprache“ erläutert 13 000 Ausdrücke unserer Alltagssprache. Ein Lexikon der Wörter (8000) und Wendungen (150 000), das auch den stilistischen Wert des reinen Sprachmaterials erfaßt, wodurch sich seine Nützlichkeit erheblich steigert, haben Chr. Agricola und Mitarbeiter geschaffen ⁵. Ein unentbehrliches Nachschlagewerk mit 20 000 sinnverwandten Wörtern und Ausdrücken ist seit vielen Jahren auch für mich das preiswerte „Sag es treffender!“ von A. M. Textor. Es hat meinen eigenen Wortschatz — auch bei der Abfassung des vorliegenden Aufsatzes — geprüft, durchleuchtet und bereichert, auch konzentriert, wenn es galt, die Kernbedeutung eines Wortes zu erfahren ⁶.

Sprachfrequenzforscher meinen, daß man mit 25 000 Wörtern als wortgewandt gelte. Gegenüber diesen stolzen Zahlen verführt die Legende, daß ein bundesdeutscher Staatsmann der ersten Stunde in seinen Reden mit einem Wortschatz von rund 870 Wörtern ausgekommen sei, zu der Annahme, der so erfolgreiche Politiker habe nur über diesen uns dürftig erscheinenden Wortschatz verfügt. Weit gefehlt! Er erwies sich auch in dieser Beschränkung als ein Meister; denn er erreichte mit diesen 870 Wörtern alle Schichten unseres Volkes, er „kam an“, konnte seine Ziele auch dem schlichtesten Menschen deutlich

machen, brachte es fertig, Millionen zu motivieren, vom Hilfsarbeiter bis zum Hochschullehrer.

Ist mit diesem Beispiel ein Kontrapunkt gesetzt zu unseren Bemühungen, den Wortschatz der ausländischen Arbeiterkinder sinnvoll zu erweitern?

Für Spracherwerb und -festigung bieten die Deutschlehrbücher für Ausländerkinder ausgewählte Wortschätze — nicht immer in sinnvoller Steilheit und Dichte (siehe Ziffer 3.2.).

2.0. Linguistische Voraussetzungen

2.1. Unbestritten ist, daß es sich beim Erlernen des Deutschen als einer Zweitsprache in Ziel und Weg zunächst um die gesprochene Sprache (*parole*) handelt, im Standard-Code, daß Sprechen mit Hören ein gesellschaftlicher, polysensorischer Prozeß ist, eine „Fortsetzung des Handelns mit anderen Mitteln“ (Hörmann). Hierbei erhält das Einzelwort seinen Stellenwert von der Gesamtvorstellung, dem Kontext, in dem wir hören/verstehen, sprechen, lesen und schreiben. Saussure bietet als Vergleich die Schachfiguren, Jobst Trier das Bild des Pferderennens, wo sich die Position der einzelnen Tiere (= Wörter) ständig ändern kann in dem ganzen Feld (= Wortfeld / sprachliches Feld) ⁷. Dazu U. Oevermann: „Nur ein kleiner Teil des Wortschatzes bezieht seine Bedeutung durch den direkten Hinweis auf anschauliche Gegenstände oder Vorgänge. Die Mehrzahl der Wörter erhält ihre Bedeutung erst in der kontrollierten Verwendung in einem *linguistischen Kontext*, der durch die konsistente Anwendung der syntaktischen Regeln stabilisiert wird ... Die syntaktischen Regeln stellen das logische Gerüst der lexikalischen Elemente dar, das die Leistungen der Analyse und Synthese hervorbringt und an dessen Erwerb sich gleichzeitig diese Leistungen bilden.“ ⁸

2.2. In der Abwägung der beiden Elemente Wörter und Strukturen kann auf Grund langjähriger Erfahrungen der Auslandslehrer und empirischer Forschungen festgestellt werden, daß ein Kind bereits im Alter von fünf Jahren die wichtigsten, d. h. *gebräuchlichsten Konstruktionsprinzipien* seiner Muttersprache beherrscht, also ein erstes sprachliches Spurensystem (Kryptogrammatik), mit dem es eine unbegrenzte Zahl von sprachlichen Äußerungen in korrekter Form schafft, in deren strukturellen Sog die Einzelwörter eingepaßt werden (*pattern*). Generative Grammatik und Transformationsgrammatik versuchen zu erklären, was bei Abruf der gespeicherten Strukturen bzw. bei ihrer Umformung in Oberflächenstrukturen vor sich geht.

2.3. Sprache als Erzeugnis und als Erzeugung (*organon + energiea*) ist ein *prägendes Sozialisationsinstrument* neben anderen Erfahrungen, aus denen das Kind und der Jugendliche lernen, sich in eine Gruppe oder Gemeinschaft zu integrieren, sich in Rollen einzuleben: in der Familie, in der Schule und Spiel-/Lerngemeinschaft (Beruf) sowie in den Lebensstil seiner Schicht und seiner Kultur/Sprachgemeinschaft. So gilt in erweitertem Sinne W. von Humboldts Wort: „Es liegt in jeder Sprache eine eigentümliche Weltansicht“, die erworben wird durch das Medium Sprache als Instrument und als Kraft geistigen Gestaltens (Soziolinguistik ./ Ethnolinguistik).

2.4. Beim Erlernen einer Zweitsprache handelt es sich um den *Aufbau eines neuen Spurensystems* nach oder neben dem Erwerb der Muttersprache. Schulmäßige Erfahrung fordern die strenge Trennung des neuen Spurensystems von dem muttersprachlichen, z. B. Van Parreren ⁹. Über die Kontrastivität der Fremdsprache zur Muttersprache bei Auf-

bau und Stabilisierung im phonetischen, lexikalischen und syntaktischen Bereich sowie Interferenz der beiden Sprach-/Sprechwelten konnten auf der 4. Internationalen Deutschlehrertagung 1974 in Kiel auf Grund des derzeitigen Forschungsstandes keine gesicherten Aussagen gemacht werden¹⁰. Noch fehlen auch neuzeitliche Messungen des Sprachstandes zwei- und mehrsprachig aufwachsender Kinder der Mittel- und Unterschicht, die in zweisprachigen Grenzgebieten oder gar in mehrsprachigen Regionen aufwachsen (vgl. hierzu auch Ziffer 3.3.).

2.5. Zweifellos besteht aber zwischen dem herkömmlichen schulmäßigen Unterricht in lebenden Fremdsprachen und dem Deutschunterricht mit unseren „Gastkindern“ zumindest der spezifische Unterschied, daß „Umfang und Qualität der Zweitsprache wesentlich durch das Sprachverhalten der Umwelt und durch die besondere Lernsituation bestimmt sind, in der diese Sprache erworben wird“ (W. Wiczorkowski)¹¹. Das Deutschlernen und -sprechen der Ausländerkinder endet ja nicht an der Klassentür nach Schluß der Deutschstunde, sondern findet in lebendiger Praxis, nützlich und notwendig im gemeinsamen Unterricht von ausländischen und deutschen Kindern, auch im Spiel, im Straßenverkehr, beim Einkaufen und oft auch als Dolmetscherleistung für die Eltern als *Bewährungsprobe und Motivation* statt. Denn alle Ausländer in der Bundesrepublik (z. Zt. insgesamt rund 4 Millionen aus 151 Staaten, darunter 1,6 Millionen Gastarbeiter/innen mit rund 400 000 schulpflichtigen Kindern) leben ja bei uns in dem deutschen „Sprachbad“. In ihm müssen sich auch die Kinder bewegen und behaupten lernen.

2.6. In diesem „Bad“ wächst ihnen aber auch manches Sprach- und Verhaltensgut *quasi im Vorübergehen* zu, d. h. nicht durch intentionales, systematisches Belehren, sondern mehr zufällig. Haben wir Auslandslehrer dies nicht auch oft erlebt? In einem Gespräch, Film, Plakat, Text springt uns ein bisher unbekanntes Wort, eine idiomatische Wendung ins Ohr oder Auge, deren Sinn (Übersetzung) wir aus der Situation, aus dem Zusammenhang erschließen. Wir nehmen es auf und behalten es. So erinnere ich mich heute nach vielen Jahren noch an die lustige Situation in Spanien, in der ich das mir damals unbekannte Wort *bolígrafo* (Kugelschreiber) „aufschnappte“ und lernte, lange ehe es in Lehrbuch oder Lexikon auftauchte. Aus dieser Begebenheit wird deutlich, daß beim Lernen nicht nur intellektuelle Elemente alles erwirken, sondern auch affektive, situative, soziale und pragmatische Fermente den Lernprozeß fördern. Bei diesem zufälligen, autonomen Lernen ist „zu erkennen, daß das Subjekt nicht lernt, auf einzelne, isolierte Reize zu reagieren, sondern auf eine Situation, die den Charakter eines organisierten Ganzen hat... Dieses *zufällige Lernen* muß auf ‚Materialfaktoren‘ beruhen, ohne Absicht des Lehrers... auf keiner Lernsituation, die auf das Erlangen des betr. Lernresultates gerichtet ist... das sich in einer kognitiven Handlungsstruktur als Resultat manifestiert“, sagt Van Parreren in seinem „Lernprozeß und Lernerfolg“¹².

3.0. Die Auswahl der Wörter

3.1. Über die Wortschatzauswahl wurde bereits in Ziff. 1 ff. der Rahmen abgesteckt: Rund 350 000 Gesamtwortschatz, davon 2000 Grundwortschatz, 850 Minimalwortschatz — alles mit der Frage: Nach welchen Kriterien wähle ich aus? Womit und wie fange ich an, steige ich ein? In dem Aufsatz „*Grundsätze für das Lehren und Lernen des Deutschen als Zweitsprache*“¹³ haben wir als Lernziele angegeben: „Um ihre spezifische Situation als ausländische Arbeiterkinder in einer bikulturellen Umgebung sozial und sprachlich bewältigen zu können, müssen diese Jungen und Mädchen die elementaren

deutschen Äußerungs- und Satzbaumuster und — in diese mit Intonation, Betonung und Gestik korrekt eingegossen — einen handlungs- und sachbezogenen Grundwortschatz mit hohem Gebrauchswert aufnehmen, sich einprägen und lautrichtig, flüssig und frei anwenden können.“ Dies soll in „*generativen Themen*“ erreicht werden (Paolo Freire), die in Hirn und Herz der Ausländerkinder Sitz und Stimme haben. Ein Bild in einem Deutschlehrbuch für Ausländer(kinder) als Sprechanreiz, Thema „Leben im Haus“, wo das Dienstmädchen mit einer Suppenschüssel ins Speisezimmer hereinschwebt, ist zweifellos für unsere Arbeit fehl am Platze — auch wenn dazu noch ein Klavier im Zimmer stehen sollte . . .

3.2. Hinsichtlich der Aufnahmefähigkeit und des Gedächtnisses unserer Schüler hat die Praxis erwiesen, daß vergleichsweise deutsche Kinder in einer Englischstunde fünf bis acht neue Wörter aufnehmen und integrieren können. Fallen auf 40 bekannte Wörter in einem Lesestück 10 neue, so spricht man von einem *Steilheitsgrad* von 25 %. Damit stehen die Schüler vor zuviel „neuen Toren“; diese bremsen die zügige Augenbewegung beim Lesen und verhindern weitgehend das Erfassen des Inhalts¹⁴. Obwohl die ausländischen Arbeiterkinder bei uns in einem deutschen Sprachbad schwimmen, können wir ihnen auch nicht die ö. g. Steilheit zumuten. Eine Überprüfung der materialen Lernziele in den einzelnen Lektionen der Deutschlehrbücher ist daher angebracht.

3.3. Eingehende und verlässliche Erhebungen, ob und wie weit die von uns angestrebte Zweisprachigkeit über das Niveau eines „Kellnerdeutsch“ (das ggf. in einem „Gastarbeiterdeutsch“ ein Gegenstück erhalten könnte) hinaufgebracht werden kann, weil die zweite Sprache etwa den erwarteten und zumutbaren Wortschatz sowohl in der Ausgangssprache als auch in der neuen einschränkt, vielleicht sogar halbiert, liegen sowohl für die ausländischen Erwachsenen als auch für ihre Kinder m. W. noch nicht vor. Die Deutschkenntnisse ihrer Eltern reichen nicht aus, um den Kindern bei ihren Schularbeiten zu helfen. Diese müssen eine doppelte Sprachbarriere überwinden, wenn z. B. zu Hause katalanisch gesprochen wird, von der Lehrerin aber *castellano*, die spanische Hochsprache.

Beispiele von *Doppelsprachträgern* im baltischen Raum bringt A. v. Weiß¹⁵, und H. Geißler stellt in seiner Dissertation „Zweisprachigkeit deutscher Kinder im Ausland“¹⁶ aus seinem Erfahrungsbereich der Deutschen Schule in Belgrad (1936) fest, daß „trotz der Fülle angewandter Wörter . . . ein Kind begriffsarm werden muß, wenn es in einem ungeordneten Sprachgemisch aufwächst“. Zu ernsthaftem Nachdenken provozieren die jüngsten Untersuchungsergebnisse von D. Raue über den *Sprachstand künftiger Sekundarschüler* an der Deutschen Schule Villa Ballester (Buenos Aires) . . . „85 % der getesteten Schüler, die die deutsche Sprache in ihrem Elternhaus gelernt haben, besitzen einen geringeren Wortschatz als Dreiviertel der ihrem Bildungsalter entsprechenden deutschen Volksschüler in der BRD“¹⁷. „Vor allem der Wortschatz, aber auch die Sprachgeläufigkeit ist bei den deutschsprachigen Schülern geringer als bei den vergleichbaren Gruppen in Deutschland. Diese Feststellung wird noch untermauert durch das Ergebnis, das ein standardisierter argentinischer Intelligenztest (de Otis) liefert, der von den Schülern eine sprachliche Leistung in ihrer Muttersprache verlangt“ (ebd. Seite 105).

Kein Zweifel: Auch unsere „Gastkinder“ wachsen in einer Überlastungs- und Gefahrenzone auf, in der sich soziale, psychische, sprachliche und intellektuelle Elemente mischen — meist ohne Orientierungshilfe. Die bisherigen *Schulergebnisse* sind unbefriedigend und zwiespältig: Fast 60 % verlassen die Hauptschule ohne Abschluß; im Oktober 1976 be-

suchten von 113 693 Gastarbeiterkindern in NRW 3089 ein Gymnasium und 2513 eine Realschule. Die Anteile sind natürlich zu gering, aber diese Kinder haben den Aufstieg geschafft.

Zu eng und schmalspurig ist auch die Meinung, die Schwierigkeiten der ausländischen Arbeiterkinder würden ausschließlich von der Sprache her begründet. Doch sind sie in das Syndrom der übrigen Behinderungen eingebettet.

W. Wiczercowski hat nachgewiesen, weshalb Kinder eine Zweitsprache rascher lernen als Erwachsene (s. Anm. 11). Auch ich selbst habe wiederholt erlebt, daß Ausländerkinder am Rhein mit ihren deutschen Spielkameraden das ortsübliche Platt sprechen, in Basel u. a. Orten der Schweiz Schwyzerdütsch und dann je nach Gesprächspartner in einer bewundernswerten Weise das richtige „Register“ ziehen.

Die Meinung, daß ein Mensch, der gleichzeitig mehrere Sprachen gelernt hat, keine davon sicher spricht, wird so allgemein nicht mehr vertreten. Auch die Ansicht, daß ein Zweisprachler, dem *durch zwei Sprachen verschiedene Weltbilder* vermittelt wurden, unsicher in seinen Werturteilen und Entscheidungen werden müsse, schwindet durch die vielfache Erfahrung, daß die Beherrschung mehrerer Sprachen zur einfachen Lebenssicherung in mehrsprachigen Regionen gehört, daß sie uns mit dem Vorteil der besseren nationalen Selbsterkenntnis beschenkt und zu einem handfesteren Verständnis für andere Völker führt. In Deutschland hat man jahrzehntelang Arbeiterkindern das Recht und die Fähigkeit abgesprochen, eine Fremdsprache zu erlernen. Heute ist Englisch Pflichtsprache in allen Hauptschulen! Die engere Zusammenarbeit zwischen den Völkern erfordert, daß nicht nur Eliten zweisprachig herangebildet werden, sondern immer breitere Schichten. So kommt es darauf an, *optimale Bedingungen* für den Zweitspracherwerb zu schaffen: Qualifizierte Lehrer und geeignete Medien, die positive Einstellung des Elternhauses, Ganztagesbetrieb der Schulen mit flexibler Integration und wechselnder Unterrichtssprache in den einzelnen Fächern, dazu freie Bildungsformen mit fleißigen Schülern, deren Lernbereitschaft für zwei Sprachen zu fördern ist in einem Klima „vorwiegend heiter!“. Beispiele bilingualer Schulen mit guten Erfolgen und Bewährung der Schüler im Leben gibt es in Ost und West.

3.4. *Voraussetzungen für eine erfolgversprechende Arbeit* mit den Kindern ausländischer Arbeiter sind zunächst bei den Lehrern zu schaffen: Solide Kenntnisse über Herkunft und derzeitige Lage der Kinder, über ihre Eltern und Wohnverhältnisse, in Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache, Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit den ausländischen Kolleginnen und Kollegen sowie mit den Eltern, permanenter Erfahrungsaustausch mit den deutschen Lehrkräften, die mit ausländischen Schülern arbeiten, Kontakt zu den außerschulischen Fördereinrichtungen (Hausaufgabenhilfe usw.), Studium der einschlägigen Literatur, Einsatz für die Verbesserung des Schulunterrichts mit ausländischen Arbeiterkindern auch in scheinbar äußerlichen Dingen (Klassenfrequenz, Abwendung organisatorischer Störungen im Schulalltag nicht auf dem Rücken der Kinder).

Für unsere praktische Arbeit fand ich zwei *sprachpsychologische Stützen* in der „Modernen Entwicklungspsychologie“ von R. Oerter.

3.5.1. A. R. Luria hat beobachtet, daß Kinder im frühen Alter die Sprache vorzugsweise zum Zwecke der reinen Kommunikation anwenden, „während sie später mit Hilfe der Sprache ihre Erfahrungen organisieren und eigene Handlungen regulieren“. ¹⁸ Diese Veranlagung gilt es zu nutzen.

3.5.2. Unserer Zielgruppe geradezu auf den Leib geschrieben scheint J. Kagans Erfahrung, daß impulsives Drauflosreden im Drange der Kommunikation häufig auftritt „bei Kindern, die Schwierigkeiten bei der Selbstbehauptung und -durchsetzung haben, nämlich beispielsweise bei Angehörigen von Minoritäten ...“¹⁹ Doch lehrt uns unsere Erfahrung, daß wir unter den Gastarbeiterkindern eine beachtliche Zahl antreffen, die sich in ihrer neuen Umgebung nur schwer zurechtfinden und in ihrem Verhalten auch nicht-verbale Angst- und Abwehrgefühle differenzierter Art zeigen. Bei unseren Bemühungen, wirkungsvolle Motivationen zu gründen und den impulsiven Stil zum reflektierenden Steuerungselement zu entwickeln, wo das Kind überlegt und abwägt, das treffende Wort anzuwenden, das seine Intention zweifelsfrei ausdrückt, ist es nicht immer leicht, den rechten Ansatz zu finden, Lerneifer zu entzünden und auch über Durststrecken durchzuhalten, denn ohne *die Fähigkeit, hartes Holz zu bohren*, wird auch in der zweisprachigen Erziehung kein Erfolg erzielt.

4.0. *Arbeitsformen für Auf- und Ausbau und Stabilisierung des deutschen Wortschatzes*

4.1. Wie man erste Verständigungsbasen zwischen Lehrern und Schülern aufbaut, in den „Baum der deutschen Sprache“ einsteigt, daß es Spaß macht, ebenso wie das Fahren mit dem neuen Vehikel, „Made in Germany“ ... es gibt ungezählte Möglichkeiten, Techniken, Methoden, angeblich veraltete neben lautstark angepriesenen neuen. Sie sind alle auf *drei Grundformen* zu bringen: Lernen durch und im Tun (Handlungsvollzug) + Vor-machen/Vorzeigen mit Verbalisieren + Übersetzen.

4.1.1. Durchlaufender Grundsatz: Lautrichtige Aussprache! Hilfsmittel: Motorik und Melodie, bei älteren Schülern auch Beschreibung der Artikulation (Spiegel!). Da die Schüler je nach ihrer Ausgangssprache unterschiedliche neurophysiologische Qualifikationen mitbringen (Artikulationsbasis), müssen sie auch ihren speziellen lautlichen Weg zur *Phonetik des Deutschen* finden. Die nationale Zusammensetzung der Vorbereitungsklassen bietet eine bessere Ausgangsebene als eine gemischte. Erste Erfahrungen und Hinweise boten E. Becker für Äthiopier²⁰ und J. Krull für Spanier²¹.

Zum Einschleifen der für eine bestimmte Ausländergruppe (Nation) schwierigen Laute und Lautverbindungen können Materialien für sprachgestörte deutsche Kinder eine nützliche Hilfe sein. Bei Einzelwörtern hat sich auch das „Auftröseln“ vom Wortende her bewährt sowie das Singen mit Handbewegungen.

4.1.2. Zur *Befestigung der neuen Wörter* ist bei Schülern, die bereits schreiben können, ein Wortschatzheft sehr nützlich. Dies sollte mit der *Wortschatzkartei des Lehrers* in Gliederung und Anlage übereinstimmen. R. Schröter hat eine solche Kartei schon früh empfohlen²². Der Lehrer hat stets eine Kontrolle über den erarbeiteten Stoff, weiß genau, welches Vokabular er bei den Kindern voraussetzen kann, wiederholen muß, was er bei verbalen Worterklärungen benutzen darf (insbesondere auch bei seinen Vorbereitungen für den gemeinsamen Unterricht) und woran bei einer Klassenübergabe der nachfolgende Kollege anknüpfen kann. Praktische Hinweise finden sich auch in „Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen“ (H. R. Koch)²³.

4.2. Als ergiebigste Methode der Worterklärung gilt das *Lernen im Handlungsvollzug* (*learning by doing*). Es verankert jedes neue Wort polysensorisch im Sprachbestand der Schüler, wenn eine Bedürfnisspannung erregt, in spielerischer Interaktion (Verteilen von Bällen) faktisch gelöst und das treffende Wort gegeben, durch Nachsprechen (imitativ, reproduktiv, selbständig) eingeschliffen wird. Nur durch korrektes Sprechen sieht jedes

Kind seinen Wunsch, seine Absicht („ich will auch einen Ball“) erfüllt: Erfolgserlebnis!

So werden die Kinder mit jedem neuen Wort begabt, erfassen dessen Bedeutung als „sprachliches und intellektuelles Phänomen... als Einheit von Wort und Gedanke“ (Wygotski)²⁴, aber auch in seinem Sozialbezug und in seiner Macht — „mit allen fünf Sinnen“.

H. Schuh (Komm bitte, 1974) und H. Rabura (Sprich mit uns, 1976) zeigen nachahmenswerte Beispiele, wie wir schon die erste Verständigungsbasis *ohne statisches Beschreiben* (z. B. das ist ein Ball, eine Mütze, blau) mit einer Anfängergruppe in lebensvollen *Minisituationen* schaffen können. Anregungen finden wir auch in „Fremdsprache, in Handlungszusammenhängen gelehrt“ von G. Lemke, A. Northey und G. Waseem²⁵. Zugestanden: Diese Methode kostet Zeit, auch können wir so nicht sämtliche deutschen Vokabeln lernen. Nicht erst bei den Abstrakta wird's schwierig; denn schon die Zahl der einfachen und jederzeit wiederholbaren Minisituationen in Schule, Verkehr, auf dem Spielplatz usw., wodurch ein aufbaufähiger Minimalwortschatz von ca. 350 Wörtern in den fünf elementaren deutschen Satzbaumustern vermittelt und eingeprägt werden kann, ist begrenzt. Praktiker rechnen mit etwa 80 solcher Szenen, die im Handlungsvollzug deutschsprachig benannt und bewältigt werden können.

4.3. Als Extrem zu der skizzierten Methode kann die *wörtliche Übersetzung* gelten. In einem Text taucht ein (neues) Wort auf. Ein (oder mehrere) Schüler geben das hierfür vereinbarte stumme Handzeichen, und der Lehrer übersetzt es in die Muttersprache der Kinder, oder er gibt das Zeichen für die vereinbarte Lösung (z. B. notiert bitte, sucht im Lexikon usw.).

Nun entsprechen nur ganz wenige Wörter aus verschiedenen Sprachen einander deckungsgleich. Die französische *liberté* meint nicht dasselbe wie die deutsche *Freiheit*, und auch diese wiederum deckt nicht die Auffassungen im geteilten Deutschland. Span. *casar* „heiraten“ heißt ursprünglich „einen Hausstand (*casa*) gründen“. Jedes Wort hat nicht nur seine Leistung im semantischen Aussagegefüge einer Sprache, sondern erschließt uns zugleich Einblicke in das durch Sprache vermittelte Weltbild einer Sprachgemeinschaft. In unserem Zusammenhang hier ist es wichtig, die *Kernbedeutung* eines neuen Wortes festzulegen und dies durch Pattern-practice einzuschleifen.

Neben den beiden Extremformen der Worterklärung haben sich die folgenden Arbeitsformen im Deutschunterricht mit ausländischen Arbeiterkindern bewährt: Das Vormachen und Vorzeigen, die Eingliederung in das sprachliche Feld, die Beschreibung aus dem Gebrauch, die Wortreihe, der Dreisprung (siehe 4.7.2.), feste Sinnkoppelungen, die Synonyme und die Gegenwörter, die Wortfamilie, die didaktische Lücke und Einsatzübungen — auch im „singenden Lernen“.

4.4. *Vormachen und Vorzeigen* laufen auf die bekannte Art und Weise ab: L(ehrer): Vormachen der Tätigkeit (z. B. schreiben, hinken usw.), Vorzeigen des Gegenstandes (Buch, Heft usw.), Vorsprechen der deutschen Bezeichnung in unterschiedlicher Sprechweise (laut, leise, freundlich, flüsternd usw.); S(chüler): Zu-/Hinhören + situatives Verstehen. Nachsprechen (imitativ — reproduktiv — selbständig).

L: Kontrolle, sachlich, phonetisch.

L + SS: Einüben in der richtigen Paßform (pattern), auch in Frageform und Befehlston. Rollenwechsel Lehrer/Schüler und Schüler/Lehrer.

SS bilden selbst passende und unpassende (lustige) Patterns, z. B. der Kamm auf der Butter, die Kuh auf dem Dach usw. Schriftliche Fixierung.

Beim Definieren durch *Vorzeigen* benutzen wir die Dinge selbst oder Bilder(folgen), Skizzen, Filme, Diareihen, Flash-cards, Haftelemente, Symbole usw. Bei der Benennung ist die Akkusativform zu bevorzugen, anstelle von „Das ist ein Löffel“ besser: „Ich gebe dir hier einen Löffel“. Der Nominativ ist glatt und verbindungsarm wie eine Kugel, der Akkusativ dagegen lebendig, weil personen- und situationsgebunden.

4.5. Eine Sinnerschließung kann auch erreicht werden, indem man die neue Vokabel in das *sprachliche* Feld einordnet, d. h. in den Bereich der mitgemeinten Wörter und Begriffe, z. B. für Hand: Finger, fünf, greifen, zeigen; die Temperaturwörter heiß, kalt, lau, warm, überschlagen usw.; die Farbbezeichnungen und Verwandtschaftswörter.

4.6. Auch bei der Worterklärung durch *Gebrauch/Umgang* wird eindeutige Klarheit erreicht, wenn ich affektive und psychomotorische Reaktionen mit einschalte, die Dinge mit der Hand „begreifen“ lasse, also: einen Pinsel brauche ich zum Malen, auch der Maler braucht einen Pinsel; ich benutze das Messer zum Schnitzen; ich trinke lieber Limonade als Wasser.

4.7.1. Die *Wortreihe* besteht aus nebengeordneten Wörtern oder Wortgruppen, z. B. Numeralia und Ordinalia; (Neben)Flüsse (linke und rechte); auf unseren Straßen fahren Autos ... Eine Nebenform dieser Methode ist

4.7.2. der *Dreisprung*, z. B. Auto — Auspuff ./ Fabrik — Schornstein
Straße — Fahrrad ./ Fluß — Ruderboot

4.8. Als weitere Möglichkeit zur inhaltlichen Bestimmbarkeit neuer Wörter nennt der DUDEN die festen *Sinnkopplungen* (semantische Kongruenz / Grammatik Ziffer 1146), z. B. Zähne — beißen; Fenster — aufmachen, zumachen, einschlagen.

4.9. Dieser Technik benachbart ist die Worterklärung durch *Synonyme*, d. h. „wenn eine Bedeutung in mehreren Sprachkörpern erscheint“²⁰, z. B. Apfelsine + Orange; Prothese + Ersatzglied + Holzbein usw., während die Verben GEHEN, laufen, schreiten, bummeln, schlendern, rennen usw. die Kernbedeutung paradigmatisch ausweiten. Wehrle-Eggers bringt dazu für SCHREITEN 42 weitere Lexeme derselben Wortklasse, dazu 24 Adjektive und 89 Substantive. Dornseiff bietet unter WOLLEN und HANDELN 196 Verben, Adjektive und Substantive. Das DUDEN-Bedeutungswörterbuch führt insgesamt 24 000 Wörter mit ihren Grundbedeutungen an. Auf das Handbuch „Sag es treffender!“ war bereits in Ziffer 1.4. hingewiesen worden. In unserem alltäglichen Verstehen sind wir an die *Feldbedeutung* weit stärker gebunden als an das, was im *Begriffskern* festgelegt ist. Die scherzhafte Bismarcksche Erklärung der feinen Unterschiede zwischen den scheinbaren Synonymen sicher ./ gewiß + speisen ./ essen + senden ./ schicken ist sicher bekannt: Sicherer / gewisser Ort / 5000 werden gespeist / Gesandter ...

4.10. Wie beim Fotografieren mehr Schärfentiefe durch Gegenlicht erzielt wird, sind in der Wortarbeit *Gegenwörter* geeignet, neu auftretende Vokabeln zu erklären. Dies mag mitten in der Arbeit ganz kurz geschehen, z. B. warm — kalt, hoch — niedrig; die volle Integration wird aber erreicht, wenn wir die Gegensätze situativ und personell einbinden.

4.11. Bekannt ist wohl auch die Möglichkeit, eine sinnvolle Anreicherung des Wortschatzes mit Hilfe von *Wortfamilien* zu erreichen, d. h. durch „eine Menge von Wör-

tern, die ... aus einer etymologischen Wurzel hervorgegangen sind oder ... von einem Lexem hergeleitet werden können“ (Bünting a. a. O., S. 172), also z. B. Glück, glücklich, glückhaft, glücken, beglücken, verunglücken, Unglück, während Wortzusammensetzungen und -bildungsmöglichkeiten, die in der deutschen Sprache in reicher und den Ausländer verwirrender Fülle vorhanden sind (z. B. 11 Bedeutungen von EINSCHLAGEN), zwar Einblicke in die semantische Struktur unserer Sprache ermöglichen, aber zweierlei lehren: Mit *Analogiebildungen* gehen und führen wir in die Irre (z. B. „Herr K., du bist ein Lachig“ ist zwar gutgemeint, aber falsch), und mit „Sprachgefühl“ kommen wir auch nicht weiter. Wenn es sich um die Entscheidung zwischen korrekten und falschen Formen handelt, hilft kein Gefühl, sondern nur *Gründung von Spracherfahrung*, wie es F. Kainz schon 1941 in seiner „Psychologie der Sprache“ feststellte. Trotzdem geistert der falsche Begriff „Sprachgefühl“ noch immer quälend durch manche Ministererlasse.

4.12. Die Sogkraft der *didaktischen Lücke* ist vielfach erwiesen. Lücken in gesprochenen (gehörten) oder gelesenen Sätzen wollen durch passende Wörter aus dem Zusammenhang heraus ausgefüllt werden. Die fünf effektvollen Typen der Pattern-practice bieten nützliche Hinweise auch für die Definition neuer Wörter und ihre Einprägung. Melodie, Reim und Rhythmus beflügeln das Lernen. Am Beispiel mit dem Singrad „Dort oben auf dem Berg ...“ wurde gezeigt, wie es ertragreich und lustig gemacht werden kann²⁷.

5.0. Die Worterklärung

5.1. Bleibt die Frage, welche Methode der Worterklärung wir in bestimmten Fällen anwenden. Die Qual der Wahl wird entschieden nach der Überlegung, was wir erreichen wollen (Förderung der Eigentätigkeit der Kinder, Einsicht in sprachliche Zusammenhänge, Förderung der Sprechfertigkeit): vor allem Bildungsziele — im Widerstreit mit dem Diktator Zeit in doppeltem Sinne, einmal im Ablauf der Stunde und zum andern in der Überlegung, wieviel Muße ich in meiner Vorbereitung einsetzen kann und will.

5.1.1. Besondere Bedeutung hat diese Frage für den *gemeinsamen Unterricht* von deutschen und ausländischen Kindern (flexible Integration), vornehmlich in den musischen und den technischen Fächern. Hier soll neben den sprachpädagogischen Zielen erreicht werden, daß die Ausländerkinder nicht isoliert bleiben und die deutschen sich gewöhnen, mit den ausländischen umzugehen und zusammen zu lernen: wechselseitige Sozialisation. Sie wird weithin verhindert durch organisatorische Schwierigkeiten und hohe Anforderungen an eine sehr *sorgfältige Vorbereitung* der Stunden.

Nehmen wir z. B. *Kerschensteiners Musterlektion* „Bau eines Starenkastens“: Wir stellen eine Wortliste auf für die Bezeichnung von Zweck und Teilen des Kastens, von Material und Werkzeugen, vom Anfertigen einer Bauskizze, von den Eigenschaften der Werkzeuge und des Holzes, von den Überlegungen, wie wir vorgehen, von den Tätigkeiten (abmessen, sägen, hobeln, schrauben). Manche Fachausdrücke könnten auch für die Deutschen neu sein. *Blick in die Wortschatzkartei*: Welche Wörter dienen zum Erklären der neuen? Wahl der Methoden für ausländische und deutsche Kinder. Ergänzen der Wortliste durch Benennung der Beurteilung der Ergebnisse. Welches ist der beste Starenkasten? Begründung.

5.2. Auch hierbei erwarten wir eine Aussage, wann nach der audio-lingualen Anfangsstufe das *Schriftbild* eingeführt werden kann, darf, soll. Feststeht, daß das Schriftbild

einer Sprache bei deren Erwerb, Festigung und Gebrauch eine unauswechselbare Rolle spielt. Auch die didaktische Hierarchie bleibt bestehen: Nichts lesen, was nicht vorher gehört, verstanden und gesprochen wurde — und schreiben nur das, was vorher gelesen wurde. Bei unseren Gastkindern kommt hinzu, daß ihnen die deutsche Sprache auf Schritt und Tritt auch visuell geboten wird; für griechische und mazedonische Kinder ergeben sich neue Probleme des Lesen- und Schreibenlernens. Und wie wollen wir Araber-kinder motivieren, Deutsches von links nach rechts zu schreiben?

6.0. Selbstbildungsmittel/Eigentätigkeit

6.1. Alle Arbeitsformen (es sind hier insgesamt elf Möglichkeiten genannt) zum Erwerb neuen Sprachgutes und seiner Stabilisierung zielen darauf ab, den Schüler aus der reinen Rezeption und Passivität zur Kooperation mit dem Lehrer und seinen Klassengenossen zu führen. F. L. Billows hat hierüber ein lesens- und beherzigenswertes Buch geschrieben²⁸. Immer bedarf es neben dem guten Willen sorgfältiger Überlegung und solider Planung (auch im Materiellen, in den „nebensächlichen“ Dingen), wenn wir Lehrer aus unserer reinen Zuwendung dazu kommen wollen, den Schüler an dem Begabungsvorgang mit Sprache teilhaben zu lassen, ihn vom Objekt der Belehrung zum aktiven Subjekt zu führen, auch die zunächst vordergründigen (Spiel)Handlungen zum bewußten Apperzeptionsprozeß, das dynamische Tätigsein-Wollen zum lebensnahen Lernprozeß anlaufen zu lassen. Spiele und gezielte Interaktionen erleichtern diesen „Aufstieg“, das Anheben der Leistungsschwelle.

6.2. Bewährte Selbstbildungsmittel sind einsprachige Wörterbücher, der Kinder-DUDEN oder UNSER WORTSCHATZ, Nachschlagewerke, auch Plakate, Werbeprospekte der Kaufhäuser und Versandgeschäfte oder Reiseunternehmen. Nutzen wir deren stummen Aufforderungscharakter zum Dialogisieren, auch Bildkarten, die manche Lehrwerke bieten, aber: *Keine Beschreibung*, sondern Aktionen, Wechselgespräche, Rollenspiele! Jüngst sah ich eine Stunde, in der aus dem zweisprachigen Heft „Simonetta mit der roten Schleife“ aus der Reihe von Jugend und Volk mit verteilten Rollen vorgelesen wurde. Nicht leicht ist es meinen Erfahrungen nach, ausländische Kinder aus dem isolierten Arbeitsplatz des Sprachlabors ertragreich in das lebendige Wechselspiel von Rede und Gegenrede zu führen.

7.0. Kontrolle des Lernerfolgs

Eine sinnvolle Erfolgskontrolle umfaßt alle am Ergebnis beteiligten Faktoren. Instrumente hierzu sind Analyse, Diagnose und Prognose. Vor allem bei Analyse und Diagnose ist der Lehrer nicht auszuschließen, da er nach der Sprachstands-Erhebung — wenn sie seinen Erwartungen nicht entspricht — nach den Gründen hierfür fragen muß, die in seinem Bereich liegen könnten. Die Wortschatzarbeit ermöglicht es mehr als andere Prüfgebiete, nach den Gründen des Defizits zu forschen. Da ist primär nach unserer eigenen Vorbereitung zu fragen, die weit mehr Aufwand erfordert als etwa eine Stunde muttersprachlicher Unterricht (dessen Grundsätze wir beim Lehren des Deutschen als Fremdsprache radikal über Bord werfen sollten).

Man kann und muß es immer wiederholen: Wenn wir Deutsch *können*, so *kennen* wir es bei weitem noch nicht; denn wir haben nicht gelernt, unsere Muttersprache unter dem Aspekt des Ausländers zu sehen. Dieses Qualifikationsdefizit auszugleichen erfor-

dert aufwendige Arbeit und die Einsicht. Gerade bei unserer neuen Zielgruppe des binnendeutschen Bildungswesens, deren Situation bei uns so viele und massive Gefahrenpunkte birgt, ist zu wissen und zu praktizieren: Unsere sprachpädagogischen Bemühungen gehen Hand in Hand mit sozialpädagogischen. Ein sozialer und polysensorischer Prozeß ist auch die Begabung mit der Zweitsprache Deutsch und ihre Erarbeitung. Die Ausländerkinder werden sich bei uns nur wohlfühlen, wenn sie dieses Deutsch, das nicht schwerer ist als andere Sprachen, geläufig und treffsicher sprechen, schreiben und erlesen lernen.

Anmerkungen

- 1) S. Zander: Zum Problem der Beziehungen zwischen Sprachkompetenz und Intelligenz, in: Die Deutsche Schule, 11/76, S. 697 ff.
- 2) B. Bernstein: Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Amsterdam 1970.
D. Lawton: Soziale Klasse, Sprache und Erziehung. Düsseldorf 1970.
U. Oevermann: Sprache und soziale Herkunft. Diss. Frankfurt 1970.
Regine Reichwein: Sprachstruktur und Sozialschicht, in: Soziale Welt 18/1970.
- 3) H. W. Böcker: Hermann Schuhs 2000 Wörter, in DdLiA 11/1973.
- 4) H. Schuh: Noch einmal 2000 Wörter ..., DdLiA 12/1973.
- 5) C. Agricola u. a.: Lexikon der Wörter und Wendungen. Leipzig 1962 und München 1976.
- 6) A. M. Textor: Sag es treffender! Hamburg 1968 ... 1976.
- 7) J. Trier: Das sprachliche Feld, 1934, Seite 428 ff.
- 8) U. Oevermann: Formen des schichtenspezifischen Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf kognitive Prozesse, in: Begabung und Lernen (1970), S. 326 ff.
- 9) C. F. Van Parreren: Lernprozeß und Lernerfolg, 1971, S. 354.
- 10) H. G. Funke (Hrsg.): Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren, in: Internationale Deutschlehrertagung 1974, S. 240 ff.
- 11) W. Wiczercowski: Frühe Zweisprachigkeit, 1965, S. 351
ders.: Erwerb einer zweiten Sprache im Unterricht, 1971, S. 52.
- 12) C. F. Van Parreren a. a. O., S. 97 ff.
- 13) H. R. Koch: Grundsätze für das Lehren und Lernen des Deutschen als Zweitsprache, in DdLiA 9/1974.
- 14) W. Schultze: Der Wortschatz in der Grundschule, 1956, S. 18 ff.
- 15) A. von Weiß: Hauptprobleme der Zweisprachigkeit, 1958, S. 149 ff.
- 16) H. Geißler: Zweisprachigkeit deutscher Kinder im Ausland, 1936, S. 24 ff.
- 17) D. Raue: Informelle Sprachtests für die Schülerauswahl für ein bilinguales Schulsystem, in DdLiA 3/1976. Getestet wurde mit dem WST (Beltz) und eigenem Sprachtest nach den Testanweisungen von Lado, Kamratowski, Pense und Schneider, Messelken — auf die Situation in Buenos Aires übertragen.
- 18) A. R. Luria: Experimentelle Analyse der Entwicklung willensmäßiger Handlungen bei Kindern. Zitiert nach: R. Oerter, Entwicklungspsychologie, S. 425.
- 19) J. Kagan: Developmental studies in reflection and analysis, zitiert nach R. Oerter a. a. O. S. 427.
- 20) E. Becker: Schwierigkeiten der Äthiopier beim Erlernen der deutschen Sprache, in DdLiA 5/1959 und 6/1959.
- 21) J. Krull: Phonetische Erziehung bei spanischen Kindern, in DdLiA 3 u. 5/1954.
- 22) R. Schröter: Das Wortschatzwerk der Deutschen Schule Sofia, in Die Deutsche Schule im Auslande 4/1939.
Ders.: Wortschätze, eine Forderung der Auslandspädagogik, in DdLiA 1/1955.
- 23) H. R. Koch: Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen, 1970; Seiten 111, 116, 120 ff.
- 24) L. S. Wygotski: Denken und Sprechen, 1974, S. 293.
- 25) G. Lemke u. a.: Fremdsprache, in Handlungszusammenhängen gelehrt, in: Zielsprache Deutsch 1/1977, S. 14 ff.
- 26) Bunting: Einführung in die Linguistik, S. 175.
- 27) H. R. Koch: Singendes Deutschlehren und -lernen, in DdLiA 4/1975.
- 28) F. L. Billows: Kooperatives Sprachenlernen, 1973.

SteuDaF und StADaF, was ist das?

Lange Zeit war die Rede von einem „Zentralinstitut Deutsch als Fremdsprache“ (ZiDaF). In Verbindung mit der beschlossenen Einrichtung eines Lehrstuhls für Deutsch als Fremdsprache bestanden Pläne für die gemeinsame Vorbereitung der vom DAAD, vom Goethe-Institut und von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen für den Auslandseinsatz im Bereich Deutsch als Fremdsprache vorgesehenen Lehrkräfte. Während die Realisierung dieser „großen Lösung“ jedoch aus Mangel an Geld und Stellen immer unwahrscheinlicher wurde, haben alle drei, DAAD, Goethe-Institut und ZfA, je eine eigene zielgruppenspezifische Ausbildung bzw. Vorbereitung im Bereich Deutsch als Fremdsprache entwickelt und erfolgreich praktiziert. Daher konnte die „Gemeinsame Vorbereitung“ auf die Erörterung der allgemeineren kulturpolitischen Aufgabenstellung, Deutschland-Information und den wichtigen Bereich der gezielten Kooperation aller im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik Tätigen konzentriert werden. An den zweiwöchigen Lehrgängen in Bonn nehmen darum auch künftige Kulturreferenten teil.

Aus dem Kreis der durch die Zentralstelle vermittelten Lehrer werden vornehmlich Schulleiter, Fachleiter, Regionalfachberater und für andere herausgehobene Aufgaben vorgesehene Kräfte gemeinsam mit Leitern von Zweigstellen oder Sprachabteilungen des Goethe-Instituts und deren Dozenten sowie DAAD-Lektoren in Entwicklungsländern im Rahmen dieser Lehrgänge in die übergreifende Aufgabenstellung eingeführt. (Siehe hierzu Oskar Splett „Erste Kurzausbildung für das Kulturpersonal“, im Auslandskurier, Nov. 1976, sowie Bernhard Becker „Es wird an uns liegen“, im Auslandskurier, März 1977)

Die Vorbereitung der Auslandslehrer auf ihre Tätigkeit im Fach Deutsch als Fremdsprache erfolgt dagegen weiterhin in vierwöchigen Lehrgängen an der Deutschen Schule Valencia bzw. in zweiwöchigen Lehrgängen in Gummersbach.

Während die Einführung in die jeweils spezifische Problemstellung Deutsch als Fremdsprache durch die einzelnen Institutionen in eigener Regie vorgenommen wird, versuchen Auswärtiges Amt, DAAD, Goethe-Institut und ZfA die ursprünglich mit dem gemeinsamen „Zentralinstitut Deutsch als Fremdsprache“ beabsichtigte verstärkte Zusammenarbeit nun durch die Bildung eines „Steuerungsausschusses Deutsch als Fremdsprache“ (SteuDaF) zu erzielen. Auf diese Weise soll auch gewährleistet werden, daß der inzwischen an der Universität München eingerichtete Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache in gemeinsame Zielsetzungen mit einbezogen werden kann.

Um einem der Hauptziele der „Gemeinsamen Vorbereitung“, der Intensivierung von Kooperation und Koordination vor Ort, auch von den Zentralen her zu entsprechen, hat der Steuerungsausschuß (SteuDaF), in dem die Geschäftsführer bzw. Leiter vertreten sind, eine „Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache“ (StADaF) eingesetzt, die mit Ausnahme der Sommerpause monatlich reihum in München, Bonn oder Köln tagt. Die StADaF ist zunächst bemüht, für die wichtigsten Regionen eine Bestandsaufnahme zu machen, Aufgaben sowie Einsatz von Personal abzustimmen und Absprachen zu treffen über Kooperation und Koordination der im Bereich Deutsch als Fremdspra-

che an Hochschulen, Lehrerbildungsanstalten oder in der Pädagogischen Verbindungsarbeit tätigen DAAD-Lektoren, Auslandslehrer (z. B. als Regionalfachberater) und Goethe-Dozenten.

Über einen Vertreter des Grundsatzreferats der Kulturabteilung ist zugleich auch die Einbeziehung des Auswärtigen Amtes und der jeweiligen Auslandsvertretungen gewährleistet. Sollte es sich von der Themenstellung her als wünschenswert erweisen, kann der Kreis der Teilnehmer um Vertreter der Fachreferate der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes sowie Sachverständige aus den Zentralen erweitert werden. Die Ergebnisse der Beratungen werden über die jeweiligen Zentralen den betroffenen Stellen mitgeteilt und finden ihren Niederschlag in entsprechenden Anweisungen oder Maßnahmen.

Als Beispiel für die Notwendigkeit der Koordination und Kooperation, wie sie von der StADaF angestrebt wird, möge folgender Fall dienen: Das Gastland will Deutsch als Wahlpflichtfach an den höheren Schulen einführen bzw. erheblich ausbauen. Damit bekommt das Germanistikstudium, zu dem der DAAD-Germanist einen erheblichen Beitrag leistet, zum Teil eine andere Ausrichtung, die in jedem Fall eine höhere aktive Sprachbeherrschung für den späteren Einsatz als Sprachlehrer zum Ziel haben sollte.

Hier setzt gewöhnlich das Goethe-Institut mit seinen Lehrerfortbildungsmaßnahmen ein, ergänzt durch Deutschland-Information und Anregungen zur Methode sowie zur praktischen Arbeit mit den zur Verfügung stehenden Lehrwerken. Sobald der Deutschunterricht in der Sekundarstufe I beginnt, sollten aber die Erfahrungen von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache an Auslandsschulen bei der Fachberatung eingebracht werden, u. U. durch die Vermittlung von Regionalfachberatern durch die ZfA. Sie hätten in engem Kontakt mit dem Goethe-Institut und der von dort geleisteten Pädagogischen Verbindungsarbeit die gemeinsamen Aufgaben zu erfüllen. Falls die Entwicklung spezieller Lehrwerke für den Deutschunterricht an Schulen finanziell gefördert werden sollte, wäre in der StADaF eine Koordination aller damit verbundenen Maßnahmen zu vereinbaren. Auch der Umfang von Stipendien im Bereich der Aus- und Fortbildung wäre abzustimmen, um die nur beschränkt vorhandenen Mittel so effizient wie möglich einzusetzen zu können.

Bisher wurden in den Sitzungen der StADaF u. a. folgende Regionen bzw. Länder behandelt:

das frankophone West- und Zentralafrika, die Maghreb-Staaten, Indonesien, Brasilien, Kanada, Italien, Spanien. Für die nächsten Sitzungen sind vorgesehen:

USA, Norwegen, Griechenland, Portugal und Chile.

Zur Auslandsbesoldung

In einer Unterhaltsklage hat das zuständige Amtsgericht das Auswärtige Amt um eine gutachtliche Äußerung gebeten, ob die an den Beklagten, der an einer Auslandsschule als vermittelte Lehrkraft tätig ist, geleisteten Zahlungen gegenüber einem im Inland tätigen Lehrer gleicher Besoldungsgruppe einen vergleichsweise höheren Lebensstandard erlauben oder ob diese Zulagen erforderlich sind, um die mit dem Auslandsaufenthalt verbundenen höheren Lebenshaltungskosten unter Berücksichtigung dieser Erschwerenisse auszugleichen.

Das Auswärtige Amt hat in seiner Stellungnahme — auszugsweise — ausgeführt:

Die Bedeutung der aufgeführten Teile der Auslandsbesoldung wird zweckmäßigerweise an der ab 1. Juli 1975 gültigen Struktur der Auslandsbesoldung aufgehehlt. Der Richtbetrag, der der Bemessung der Ausgleichszulage der Auslandslehrer zugrunde liegt, ist ab 1. Januar 1977 der neuen Struktur angepaßt. Wie ersichtlich ist, treten bei der neuen Struktur die auslandsbestimmten Teile getrennt zu den Inlandsdienstbezügen (Grundgehalt und Ortszuschlag) hinzu, womit jetzt — im Vergleich zur früheren Struktur — klargestellt ist, in welchem Umfange die aus den Besonderheiten und den Lebensbedingungen im Ausland folgenden besonderen materiellen und immateriellen Belastungen in der Lebensführung finanziell abgegolten werden.

Die Ausführungen über die Bedeutung der auslandsbestimmten Teile der Auslandsdienstbezüge eines Bundesbeamten gelten sinngemäß auch für die den Auslandslehrern aus Bundesmitteln gewährte Ausgleichszulage. Sie gelten inhaltlich auch für die frühere Struktur der Auslandsbesoldung in vollem Umfange für die Beträge, die über den in den Auslandsdienstbezügen fiktiv gehaltenen Inlandsdienstbezügen liegen; letztere waren effektiv bereits früher die Grundlage der Besteuerung und, bei Angestellten, der Rentenversicherungsbeiträge.

Für den vorliegenden Rechtsstreit, der sich auch auf die Zeit vor dem 1. Januar 1977 bezieht, ist demnach festzustellen, daß die Herrn ... zugeflossenen und zufließenden „Zulagen“ zum Inlandsgehalt zur Abgeltung der Belastungen des Auslandsdienstes bestimmt sind.

Kaufkraftausgleich

Der Bundesminister des Inneren hat folgende Kaufkraftausgleiche neu festgesetzt (Stand 26. April 1977):

Schweden	ab 1. 5. 1977	=	15 %
Obervolta	ab 1. 5. 1977	=	30 %
Senegal	ab 1. 5. 1977	=	30 %
Dakar	ab 1. 5. 1977	=	40 %
Kaolack	ab 1. 5. 1977	=	35 %
St. Louis	ab 1. 5. 1977	=	20 %
Benin	ab 1. 5. 1977	=	45 %
Kamerun	ab 1. 5. 1977	=	45 %
Zentralafrikanische Rep.	ab 1. 5. 1977	=	50 %
Japan	ab 1. 5. 1977	=	45 %
Äthiopien	ab 1. 5. 1977	=	50 %, ab 1. 7. 1977 = 45 %

Das Auslandsschulverzeichnis '77

ist als Neuauflage vom Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — herausgegeben worden und im Max Hueber Verlag, Krausstraße 30, 8045 Ismaning bei München, erschienen, von dem es zum Ladenpreis von DM 4,20 direkt bezogen werden kann. Dieses Verzeichnis gibt Auskunft über Schulen für deutschsprachige Kinder und über Schulen für fremdsprachige Kinder, an denen deutsche vermittelte Lehrer tätig sind.

Lernprogramme im Selbstunterricht

Für Eltern, deren Kinder im Ausland nicht die Möglichkeit des Besuchs einer deutschen Schule haben, ist 1975 von der Zentralstelle als Handreichung für den Unterricht durch die Eltern die Broschüre *Lernprogramme im Selbstunterricht* (Verfasser: Gernot Gilich) herausgegeben worden. Mit Hilfe dieser Anleitung ist es den Eltern möglich, Kinder in die Arbeit mit Lernprogrammen einzuführen. Bestandteil der Handreichung ist ein umfangreiches *Verzeichnis der Lernprogramme* (Herausgeber: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen) mit Kurzbeschreibungen von 721 Lernprogrammen und Angaben über Bezugsquellen und Preise.

Beide Broschüren sind, solange der Vorrat reicht, unter Gz.: VI 6 - 88/85/26 über die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen kostenfrei zu beziehen.

Es wird darauf hingewiesen, daß der Einsatz von Lernprogrammen auch sinnvoll ist, wenn Kinder und Jugendliche an deutschen Schulen infolge Schulwechsels Nachholbedarf in einzelnen Fächern haben und mit Hilfe von geeigneten Lernprogrammen die Lücken zu schließen versuchen.

Die Lernprogramme selbst müssen auf eigene Rechnung direkt bei einer Buchhandlung in der Bundesrepublik Deutschland bestellt werden.

Neuerscheinungen

Im Sommer und Herbst 1977 erscheint eine Reihe von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache, die sich für den Einsatz in den oberen Klassen an Deutschen Schulen im Ausland anbieten. Die Autoren Kormann, Seeger, Zuleeg haben das Material aus ihrer Unterrichtstätigkeit an der Deutschen Schule Saloniki heraus entwickelt. E. Kleinschmidt war nach seiner Tätigkeit als Schulleiter der Deutschen Schule Washington eine Zeitlang Leiter des Studienkollegs Frankfurt und Mitglied der Sachverständigengruppe für das Deutsche Sprachdiplom der KMK, Stufe II. H. Stalb hat als DAAD-Lektor in York an der Entwicklung der VORWARTS-Materialien mitgewirkt und ließ die dabei gewonnenen Erfahrungen in sein aus der Arbeit am Studienkolleg Frankfurt hervorgegangenes Lehrwerk einfließen.

Zu den einzelnen Neuerscheinungen:

A. AKTUELLE TEXTE (Klett-Verlag)

Les- und Arbeitsbücher für Deutsch als Fremdsprache

Die Reihe enthält zu aktuellen Themen unserer Zeit Sammlungen von authentischen Texten, die zur Diskussion und kritischen Auseinandersetzung herausfordern. Die Auswahl verschiedenster Textsorten (Zeitungsartikel, Interviews, Schautafeln, Annoncen, literarische Kurzformen usw.) ist besonders auf die Entwicklung einer Orientierungskompetenz angelegt. Jedem Text ist ein Übungsteil zugeordnet: Neben Aufgaben zum Leseverständnis, zur Grammatik und zum Wortschatz stehen Übungen zur Analyse der Texte und zum Ausbau der Argumentationsfähigkeit. Die Reihe ist für Fortgeschrittene geeignet und sowohl kurstragend wie auch als Zusatzmaterial einsetzbar.

AKTUELLE TEXTE 1 (erscheint Juli '77 im Klett-Verlag; Einsatzbereich für Auslandsschulen ab Klasse 10/11)

Porträts der Deutschen — Politik und Arbeitswelt — Aus dem Alltag in der Bundesrepublik Deutschland v. H. Seeger und H. Zuleeg, Nr. 55 951 ca. 8,20 DM

Das Buch gibt einen Einblick in gesellschaftliche und politische Erscheinungen in der Bundesrepublik Deutschland und der DDR.

Texte, Schautafeln, Bilder bieten Anlaß für interkulturelle Vergleiche mit dem eigenen Heimatland. Dieser Band enthält in besonderem Maße kommunikative Aufgaben: Neben Übungen, die sprachliches Material zur Argumentation und Erörterung bereitstellen, stehen Rollenspiele und schriftliche Aufgaben, die Sprechkanäle für gebrauchtsrelevante Textsorten (Brief, Anfrage, Textwiedergabe usw.) bieten.

AKTUELLE TEXTE 2 (erscheint Herbst '77 im Klett-Verlag; Einsatzbereich für Auslandsschulen ab Klasse 12)

Verhaltensforschung — Probleme der Industriegesellschaft v. H. Dreyer, E. Kleinschmidt, F. R. Schmidt, Nr. 55 952

In 22 Texten wird über das Verhalten von Mensch und Tier, über Umwelt-, Energie-, Ernährungs- und Arbeitsprobleme in der Industriegesellschaft informiert bzw. Stellung dazu genommen. Die Texte sind leicht überarbeitet. Aufgaben zur Analyse der Texte bereiten u. a. auf die Textwiedergabe vor. Die Übungen zur Grammatik berühren die wichtigsten Themen des Fortgeschrittenenunterrichts.

B. Hilmar Kormann: *Kritisch betrachtet 2*

Sachtexte mit Übungen ca. 140 Seiten ca. DM 11,— (erscheint Juli 1977 im Hueber-Verlag; Einsatzbereich für Auslandsschulen ab Klasse 10/11)

Zu 11 zeitnahen Themen wurden jeweils 4 bis 5 Texte ausgewählt, damit dem Lernenden von vornherein verschiedenartige Aspekte und Betrachtungsmöglichkeiten zu einem Sachbereich zur Verfügung stehen. Die *Themen* lauten:

1. Der Jugendliche und die Schule,
2. der Jugendliche in Gemeinschaft und Staat,
3. die Stellung der Frau in der Gesellschaft,
4. die Rolle des Mannes,
5. der alternde Mensch,
6. Kommunikation als zwischenmenschliche Aufgabe,
7. die Welt der Massenmedien,
8. die Werbung,
9. Flucht aus der Wirklichkeit,
10. Umweltschutz,
11. Freizeitgestaltung.

Die Textsorten umfassen Abhandlungen, Reportagen, Reden, Interviews, Diskussionen, Briefe, Werbetexte und anderes mehr. Da sich in der Unterrichtspraxis eine Textlänge von 250 bis 500 Wörtern als besonders günstig erwiesen hat, mußten die Originaltexte

häufig gekürzt werden. Im Hinblick auf die Zielgruppen des Buches wurde gelegentlich ein ausgefallener Ausdruck durch einen geläufigeren ersetzt. Den Texten schließt sich jeweils ein Wörterverzeichnis an, in das ausgewählte wichtige Begriffe aufgenommen wurden.

Aufbau des Übungsapparates:

Übung A („Fragen zum Textverständnis“) will die Klärung und Aneignung des Inhalts sicherstellen.

Mit Übung B („Weiterführende Fragen“) soll das kritische Urteilsvermögen geschult werden. Außerdem wird zum Vergleich mit Paralleltexten und mit der Situation im Heimatland des Schülers aufgefordert.

Übung C befaßt sich im allgemeinen mit der Sicherung von neuen Wörtern und Redewendungen aus der Textvorlage.

In Übung D werden grammatische Phänomene geübt, die erfahrungsgemäß auch dem Fortgeschrittenen noch Schwierigkeiten machen.

C. Heinrich Stalb: *Brennpunkte*

Hören, Lesen und Erörtern, ca. 144 Seiten, ca. DM 11,—.

Kontrollaufgaben, 10 Seiten, DIN A 4, ca. DM 2,—

Lehrerheft mit den Hörtexten, ca. 64 Seiten, ca. DM 7,—

Tonband mit den Hörtexten, ca. DM 40,— (erscheint September 1977 im Hueber-Verlag; Einsatzbereich für Auslandsschulen ab Klasse 11)

Das Unterrichtswerk umfaßt 10 Lektionen, die ersten 8 mit je einem A- und einem B-Text, die letzten 2 mit jeweils 4 Texten zu einem gemeinsamen Thema (u. a. Freizeit, Werbung, Massenmedien, Schuld und Sühne, Entwicklungshilfe). Die A-Texte sind in der Regel etwas schwieriger mit jeweils rund 8 verschiedenen Übungen zur Textklärung und -erarbeitung. Die B-Texte haben ebenfalls rund 8 verschiedene Übungen, die der schrittweisen Texterschließung im Hörtrainingsprozeß dienen sollen. Es geht dabei vom Globalverständnis über verschiedene Stufen und Arten des Detailverständnisses und das Verständnis von größeren Texteinheiten zu verschiedenen Arten der Textreproduktion. Im A-Teil wird ein Inhaltskomplex lesend erschlossen, im B-Teil ein ähnlicher Inhalt hörend erarbeitet.

Ein weiterer Hinweis: Diese Übungskonzeption sichert den Wechsel zwischen den verschiedensten sozialen Formen des Unterrichts (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit, Klassenunterricht) und berücksichtigt den unterschiedlichen sachstrukturellen Entwicklungsstand der Gruppenmitglieder nachdrücklicher, als das üblicherweise der Fall ist.

Alle B-Texte werden auf *Tonband* aufgenommen. Die Hörtexte sind im Lehrerheft abgedruckt.

Die *Kontrollaufgaben* dienen der Wiederholung von Wortschatz und ausgewählten Grammatikproblemen, der Lernerfolgskontrolle und der Motivation. Das *Lehrerheft* wird im wesentlichen aus folgenden Teilen bestehen:

- a) Hintergrundinformationen, landeskundliche Informationen zu den einzelnen Themen,

- b) methodische Hinweise, u. a. Einstiegsmöglichkeit, Hinführung zum Thema, Einführung zentraler Begriffe,
- c) zusätzliche Aufgaben,
- d) Lösungen, u. a. Musterlösungen in Form von Schüleraufsätzen und Lösungen zu schwierigen Aufgaben.

Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK

182. Plenarsitzung der KMK

Die Kultusminister und -senatoren der Länder traten am 2./3. Juni 1977 unter dem Vorsitz von Kultusminister Hans Krollmann (Hessen) in Lübeck zu ihrer 182. Plenarsitzung zusammen. Auf der Sitzung wurden insbesondere die nachstehenden Themen beraten:

Neuordnung der Hochschulzulassung

Im Mittelpunkt der Beratungen stand die Neuordnung der Hochschulzulassung nach dem Hochschulrahmengesetz sowie die Änderung des Staatsvertrages für die Vergabe von Studienplätzen aus dem Jahre 1972. Das Hochschulrahmengesetz verpflichtet die Länder, innerhalb von drei Jahren ihr Hochschulzulassungsrecht durch Staatsvertrag zu einem übereinstimmenden Zeitpunkt entsprechend den Bestimmungen des Hochschulrahmengesetzes zu regeln. Dieses Gesetz ist im Januar 1976 in Kraft getreten.

Die wesentlichste Neuregelung sieht das Besondere Auswahlverfahren in den harten Numerus-clausus-Fächern (Medizin, Zahnmedizin, Tiermedizin, Pharmazie, Psychologie) vor. Dazu gehört auch die Frage der Einführung des Tests. Die Minister haben zunächst die Sachverständigen Professor Dr. Lothar Michel über den von ihm entwickelten Hochschuleingangstest für das Studienfeld Medizin und Dr. Hartmut Rahn zur Entwicklung von Tests für andere Studienfelder gehört.

Auf der Grundlage der inzwischen in der Kultusministerkonferenz dazu geleisteten Vorarbeiten sowie der Unterrichtung durch die Sachverständigen haben die Kultusminister nach ausführlichen Beratungen folgenden *Grundsatzbeschuß* gefaßt:

„In Anknüpfung an ihren Beschluß vom 10./11. März 1977 in ihrer 181. Plenarsitzung in Hannover beschließt die Kultusministerkonferenz, daß im Hinblick auf die Notwendigkeit, ein Besonderes Auswahlverfahren gemäß § 33 Hochschulrahmengesetz vorzubereiten, die Tests für die harten Numerus-clausus-Fächer weiterentwickelt werden sollen und ihr Einsatz vorbereitet werden soll.

Die Arbeitsgruppe ‚Hochschulzugang‘ wird beauftragt, bis zur nächsten Kultusministerkonferenz im einzelnen zu prüfen, wie der Test entsprechend zu erproben ist, um ihn später im Rahmen des § 33 des Hochschulrahmengesetzes anwenden zu können.“

Außerdem haben die Kultusminister erneut die vom Bundesverfassungsgericht vertretene Auffassung bekräftigt, daß die verstärkte Nutzung und zusätzliche Bereitstellung von Ausbildungskapazitäten verfassungsrechtlich Vorrang vor Auswahlregelungen haben müssen.

Einvernehmen bestand darüber hinaus in der Konferenz, daß das neue Vergabeverfahren möglichst bewerberfreundlich gestaltet werden muß. Über die endgültige Form und die inhaltliche Ausgestaltung ist in dieser Sitzung jedoch noch nicht abschließend entschieden worden. Um für die nächste Sitzung der Kultusminister eine abschließende Beratung vorzubereiten, ist zunächst noch das Ergebnis der Bewerbungsverfahren zum Wintersemester 1977/78 auszuwerten, das bis Mitte August vorliegen wird.

Diese Vorstellungen wird die Kultusministerkonferenz in die Beratungen der Regierungschefs, die am 1. Juli 1977 beginnen werden, einbringen. Die Kultusminister werden sich dafür einsetzen, daß die Beratungen in der Kultusministerkonferenz und in der Finanzministerkonferenz zu den offenen Fragen so vorangetrieben werden, daß nach Vorliegen des Ergebnisses der Beratungen der Regierungschefs eine zügige Umsetzung der Entscheidungen erfolgen kann.

Zur einheitlichen Durchführung der gymnasialen Oberstufe

Ausführlich erörterten die Minister ferner die weitere Durchführung der Reform der gymnasialen Oberstufe in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Auf der Grundlage des Konferenzbeschlusses vom 13. September 1976, an den Zielen, Strukturen und Prinzipien der gymnasialen Oberstufenreform festzuhalten und auf ein Höchstmaß an Einheitlichkeit zu achten, gelang es den Ministern, in wesentlichen Punkten eine Übereinkunft zur *einheitlichen Durchführung* der Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II zu erzielen. Dabei konnten von den bisher bestehenden unterschiedlichen Auffassungen zwischen den Ländern die in der Anlage näher aufgeführten Fragen geklärt und einer Übereinkunft zugeführt werden.

Damit ist die Kultusministerkonferenz einen entscheidenden Schritt in Richtung auf eine einheitliche Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Bundesrepublik Deutschland vorwärts gekommen.

Unterschiedliche Auffassungen bestehen beim Umfang des Deutschunterrichts sowie bei Fragen des organisatorischen Zusammenhangs der Jahrgangsstufen 5 bzw. 7 bis 13 des Gymnasiums.

Anlage

Übereinkünfte zur einheitlichen Durchführung der Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II

1. Abiturprüfung

(1) Die Höchstverweildauer gem. Ziff. 7.1. der Vereinbarung kann um den für die Wiederholung einer nicht bestandenen Abiturprüfung erforderlichen Mindestzeitraum von einem halben oder einem Jahr überschritten werden.

(2) Wer sich nach dreieinhalbjährigem Besuch der gymnasialen Oberstufe nicht zur Prüfung meldet oder die Zulassungsvoraussetzungen innerhalb dieser Zeit nicht erfüllt hat, muß die Schule verlassen. Die Schulaufsichtsbehörde kann in besonders begründeten Fällen Ausnahmen zulassen.

- (3) Die Abiturprüfung findet in der Regel in 13/II statt. In Berlin besteht aufgrund gesetzlicher Bestimmungen eine andere Regelung.
- (4) Die Vereinbarung ermöglicht einen oder zwei Prüfungstermine pro Jahr.
- (5) Im Prüfungshalbjahr wird in allen Ländern — zumindest in Prüfungsfächern — Unterricht erteilt.
- (6) Soweit ein Land weitere als in der Rahmenabiturprüfungsordnung vorgesehene mündliche Prüfungen abhält, bleibt ihm dies freigestellt.
- (7) Durch die Möglichkeit, Religion als Prüfungsfach zu wählen, darf der Grundsatz nicht beeinträchtigt werden, daß in der Abiturprüfung alle drei Aufgabenfelder abgedeckt werden müssen.
- (8) Sport ist auch als 4. Prüfungsfach zulässig. Für diesen Fall können drei oder vier Kurse in Sport in die Gesamtqualifikation eingebracht werden.
- (9) Bei der Durchführung der Vereinbarung ist der Bestimmung von Ziffer 8.4, daß mit den vier Prüfungsfächern im Abitur die drei Aufgabenfelder abgedeckt sein müssen, der Vorrang zu geben vor der Ziffer 8.3.2. Abs. 1.
- (10) Bei Zeugnissen der allgemeinen Hochschulreife, die nur in einzelnen Ländern gelten, muß es auf dem Zeugnisformular ersichtlich sein, wenn eine 2. Fremdsprache nicht erteilt worden ist.

2. Feststellung der Gesamtqualifikation

- (1) Im gleichen Fach sollen Leistungs- und Grundkurse nicht belegt werden. Zusätzlich zu den Leistungskursen im gleichen Fach belegte Grundkurse können nicht in die Gesamtqualifikation eingebracht werden, es sei denn, daß es sich um besondere, auf die Leistungskurse unmittelbar bezogene ergänzende Kurse handelt. In diesem Fall dürfen nicht mehr als zwei solche ergänzenden Kurse insgesamt in die Gesamtqualifikation eingebracht werden.
- (2) Von den 20 Grundkursen, die gemäß Ziffer 9.3.3. der Vereinbarung in die Gesamtqualifikation eingebracht werden, können bis zu fünf Grundkurse einem Fach angehören. Eine Ausnahme gilt im Hinblick auf Ziffer 9.3.3. für das Fach Sport.
- (3) Themengleiche Kurse können zweimal gewählt, aber nur einmal in die Gesamtqualifikation eingebracht werden.
- (4) Als Ersatz für die entfallenden Punkte der Facharbeit werden die Kursabschlußergebnisse, die in den beiden Leistungsfächern entweder im letzten oder im vorletzten Wertungshalbjahr oder die im dritten Leistungsfach in den letzten beiden Wertungshalbjahren*) erzielt worden sind, mit jeweils einfacher Wertung in die Gesamtqualifikation eingebracht.
- (5) Die Regelungen in den Ländern hinsichtlich der schriftlichen Kursarbeiten bedürfen keiner Änderung.

*) Das Saarland besteht darauf, die Formulierung „im dritten Leistungsfach in den letzten beiden Wertungshalbjahren“ zu ersetzen durch „im dritten Leistungsfach in zwei Halbjahren“.

3. Abstimmung zur Unterrichtsgestaltung

- (1) Grund- und Leistungskurse sind Fächern zuzuordnen.
- (2) Das Fach Deutsch umfaßt Sprache und Literatur.
- (3) Sofern Geschichte nicht als eigenständiges Fach unterrichtet wird, muß es im Rahmen der Gemeinschaftskunde unterrichtet werden.
- (4) Ersatzunterricht für Religionslehre ist in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe möglich. Er steht unter dem Vorbehalt der Landesgesetzgebung.
- (5) Aufsteigende Kurse sind zur Sicherung der gemeinsamen Grundbildung notwendig; die Anwendung des Prinzips der Sequentialität (verstanden als temporäre und curriculare Folge) soll bei Abiturfächern und bei der Erfüllung der Mindestbedingungen gewährleistet sein.
- (6) Neu einsetzende Fächer können als Leistungsfächer nur eingeführt werden, wenn eine Genehmigung durch die Schulaufsichtsbehörde erteilt ist, die an folgende Bedingungen geknüpft wird:
 - Es müssen ein durch die Schulbehörde genehmigter und veröffentlichter Lehrplan für die Jahrgangsstufen 11 bis 13 und veröffentlichte Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung vorliegen.
 - Sofern „Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ vorliegen oder in Arbeit sind, müssen die Anforderungen der Lehrpläne diesen entsprechen.
 - Der Fachlehrer muß in der Regel in dem jeweiligen Fach seine Lehramtsprüfung abgelegt haben. Über Ausnahmen entscheidet die Schulaufsichtsbehörde.
- (7) Ein neu einsetzendes Fach kann nicht 1. Leistungsfach im Sinne von Ziffer 7.7. Abs. 1 der Vereinbarung sein.

Neu einsetzende Fremdsprachen und berufliche Fächer können demnach nur 2. Leistungsfach im Sinne von Ziffer 7.7. Abs. 1 sein.
- (8) Die bisherigen Nicht-Kernfächer können Leistungsfächer in der neugestalteten Oberstufe sein. Sie müssen den einschlägigen Bestimmungen der Rahmenabiturprüfungsordnung und den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ entsprechen.
- (9) Die Regelungen in den Ländern bezüglich der Abdeckung des sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeldes in der Abiturprüfung bedürfen keiner Änderung.
- (10) Hinsichtlich der Integration von beruflicher und gymnasialer Bildung in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe wird festgestellt:
 - a) Die Vereinbarung vom 7. 7. 1972 ist beschränkt auf die gymnasiale Oberstufe in der Sekundarstufe II (Ziffer I 2.1.).
 - b) Die neugestaltete gymnasiale Oberstufe ist offen für die Aufnahme von berufsbezogenen Kursen oder Fachrichtungen, sofern die Bedingungen der allgemeinen Hochschulreife erfüllt werden. Der Erwerb anderer Hochschulzugangsberechtigungen über den Besuch der neugestalteten gymnasialen Oberstufe und die Neugestaltung des beruflichen Schulwesens erfordert weitere Vereinbarungen.

- c) Zur Weiterentwicklung der Vereinbarung können Schulversuche durchgeführt werden, die gem. § 16 des Hamburger Abkommens der Kultusministerkonferenz anzuzeigen sind.

4. Abstimmung über die Ausgestaltung der Einführungsphase

- (1) Die Länder bestimmen den Zeitpunkt, zu dem sich der Schüler auf seine Fächerkombination in der Qualifikationsphase festlegt.
- (2) Der Unterricht in der Jahrgangsstufe 11 ist sowohl in der Organisationsform des Klassenverbandes als auch kursgegliedert möglich.
- (3) Die Länder stellen sicher, daß nur solche Schüler in die Qualifikationsphase aufgenommen werden, die aufgrund ihrer Leistungen einen erfolgreichen Durchgang durch die Oberstufe erwarten lassen.
- (4) Ein verkürzter Durchgang durch die gymnasiale Oberstufe ist ausnahmsweise für Schüler möglich, die in jedem Leistungsfach in 11/I bzw. 11/II mindestens 11 Punkte erreicht haben. In diesem Fall können ausnahmsweise Leistungen aus 11/I in die Gesamtqualifikation einbezogen werden.
- (5) Ein verkürzter Durchgang durch die gymnasiale Oberstufe kommt auch für Schüler in Betracht, die in der Oberstufe an einem mindestens halbjährigen, höchstens einjährigen Auslandsaufenthalt im Rahmen eines Schüleraustausches gem. der entsprechenden Vereinbarung der Kultusministerkonferenz teilgenommen haben. Auch in diesem Fall können ausnahmsweise Leistungen aus 11/I bzw. 11/II in die Gesamtqualifikation einbezogen werden.

Prüfungen zur Erlangung eines deutschen Zeugnisses der allgemeinen Hochschulreife an Schulen im Ausland vom 1. April 1976 bis 31. März 1977

Zwischen dem 1. April 1976 und dem 31. März 1977 sind an einer Reihe von Schulen im Ausland Prüfungen zur Erlangung eines deutschen Zeugnisses der allgemeinen Hochschulreife abgehalten worden. Diese Prüfungen fanden statt unter dem Vorsitz eines Beauftragten der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, den der Präsident dieser Konferenz im Einvernehmen mit dem Auswärtigen Amt bestellte.

Die ausgefertigten Zeugnisse tragen die Unterschrift des von der Kultusministerkonferenz beauftragten Prüfungsleiters; sie sind dem an einem Gymnasium in der Bundesrepublik Deutschland erworbenen Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife gleichwertig.

I.

Deutsche Reifeprüfungen fanden an folgenden Deutschen Auslandsschulen, die zur Reifeprüfung führen, statt:

- | | |
|------------|---|
| Ägypten: | Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo |
| Äthiopien: | Deutsche Schule in Addis Abeba |

Belgien:	Deutsche Schule in Brüssel
Finnland:	Deutsche Schule (Pestalozzi-Schule) in Helsinki
Frankreich:	Deutsche Schule in Paris
Griechenland:	Deutsche Schule (Dörpfeld-Gymnasium) in Athen
Iran:	Deutsche Schule in Teheran
Italien:	Deutsche Schule in Genua Deutsche Schule in Mailand Deutsche Schule Istituto Giulia in Mailand Deutsche Schule in Rom
Japan:	Deutsche Schule in Tokyo
Niederlande:	Deutsche Schule in Den Haag Deutsche Abteilung der Internationalen AFCENT-Schule in Brunssum Arnold-Janssen-Schule in Steyl Kolleg St. Ludwig in Vlodrop
Portugal:	Deutsche Schule in Lissabon Deutsche Schule in Porto
Schweden:	Deutsche Schule in Stockholm
Spanien:	Deutsche Schule (Colegio San Alberto Magno) in Barcelona Deutsche Schule (Colegio San Bonifacio) in Bilbao Deutsche Schule (Colegio de San Miguel) in Madrid
U S A :	Deutsche Schule in Washington

Diese Prüfungen wurden nach der Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland vom 30. April 1974 (i. d. F. v. 7. Juni 1974) durchgeführt.

II.

Folgende Schulen wurden von der Kultusministerkonferenz zur Abhaltung einer deutschen Reifeprüfung ermächtigt:

Türkei:	Deutsche Schule in Istanbul
Venezuela:	Colegio Humboldt in Caracas, Deutscher Zug

Diese Prüfungen wurden nach der Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland vom 30. April 1974 (i. d. F. v. 7. Juni 1974) durchgeführt, an der Deutschen Schule Istanbul ausschließlich für Schüler deutscher Staatsangehörigkeit.

III.

Die Kultusministerkonferenz erteilte drei Privatschulen im deutschsprachigen Ausland die Genehmigung, eine deutsche Reifeprüfung abzuhalten:

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

Die Reifeprüfung am Privatschulwesen Stella Matutina in Feldkirch wurde nach der Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland vom 30. April 1974 (i. d. F. v. 7. Juni 1974) durchgeführt, den Reifeprüfungen an den genannten Schweizer Schulen lag die Ordnung für deutsche Reifeprüfungen an Privatschulen im deutschsprachigen Ausland vom 3. April 1970 zugrunde.

IV.

An folgenden Deutschen Schulen im Ausland konnte nach Besuch eines von der Kultusministerkonferenz genehmigten 13. bzw. 12. und 13. Schuljahres, das auf den bis zur Hochschulreife des Gastlandes führenden Lehrgang aufgebaut ist, durch erfolgreiche Teilnahme an einer Erweiterten Ergänzungsprüfung ein deutsches Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife erworben werden:

- Argentinien: Goethe-Schule in Martínez / Buenos Aires
- Brasilien: Colegio Visconde de Porto Seguro in São Paulo
- Kolumbien: Colegio Andino — Deutsche Schule in Bogotá
- Mexiko: Deutsche Schule „Alexander-von-Humboldt“ in Mexiko-Stadt
- Peru: Deutsche Schule „Alexander-von-Humboldt“ in Lima
- Südwestafrika: Deutsche Höhere Privatschule in Windhoek

Diese Prüfungen wurden nach der Ordnung der Erweiterten Ergänzungsprüfung zu einem ausländischen Zeugnis der Hochschulreife an deutschen Schulen im Ausland vom 18. Juli 1975 durchgeführt.

V.

An der Deutschen Abteilung der Internationalen SHIAP-Schule in Shape/Belgien wurde auf der Grundlage des belgischen Schulabschlußzeugnisses eine Prüfung zur Erlangung eines deutschen Zeugnisses der allgemeinen Hochschulreife nach der für diese Schule geltenden Prüfungsordnung vom 14. Februar 1969 durchgeführt.

VI.

An den Deutschen Abteilungen der internationalen französischen Schulen in Fontainebleau und St. Germain-en-Laye wurde eine Reifeprüfung, die sich für deutsche Schüler in einen französischen und einen deutschen Teil gliedert, nach der für diese Schulen geltenden Prüfungsordnung durchgeführt.

Persönliche Nachrichten

Oberschulrat a. D. Fritz Jaenichen †

Wieder hat uns ein ehemaliges Mitglied des Ausschusses für das Auslandschulwesen verlassen. Am 13. Februar starb Oberschulrat a. D. Fritz Jaenichen in Bremerhaven. Einen Monat vorher hatte er in München, gelöst, liebenswert und heiter, wie wir ihn seit jeher kannten, an einem Treffen ehemaliger und jetziger Mitglieder des Ausschusses teilgenommen.

An der Arbeit für die deutsche Schule im Ausland hing sein Herz, und fünfzig Jahre seines Lebens war er ihr verbunden. Er ging 1927 an die Schule in Valparaíso; von 1936 bis 1946 leitete er die Deutsche Schule in Montevideo, und anschließend war er bis 1949 als Internatsleiter und Lehrer in Osorno tätig. 1950 fand er, der aus der Provinz Brandenburg stammte, eine Studienratsstelle in Essen. Und schon drei Jahre später berief ihn die Stadt Bremerhaven in das Amt des Oberschulrats!

Als 1956 alle Länder in der Bundesrepublik einen Vertreter in den Auslandschulausschuß entsandten, betraute das Land Bremen Herrn Jaenichen mit diesem Amt, und 12½ Jahre lang hat er uns allen innerlich nahegestanden. Viele Auslandslehrer haben ihn in dieser Zeit kennengelernt, denn er war alljährlich Prüfungsvorsitzender bei Reife- und Schlußprüfungen in nord-, west- und südeuropäischen Ländern, in Ägypten und Äthiopien. Zwischen 1959 und 1964 besuchte er in nahezu allen Ländern Lateinamerikas regelmäßig deutsche Auslandschulen; auf seine Berichte und seinen Rat stützten sich die Pläne zur Entwicklung und Förderung der Schulen dieser Region.

Die Erfahrungen in Übersee haben zu Fritz Jaenichens Weltoffenheit beigetragen und seine reichen Anlagen entfalten geholfen; seine frühere Tätigkeit an Hermann-Lietz-Schulen in Deutschland bezeugt Hingabe an den Lehrerberuf, die ihm von Herzen kam. An der Auslandschule sah er den Lehrer vor ganz besondere Aufgaben gestellt, weil Kinder dort unter größeren und schwierigeren Anforderungen heranwuchsen als in der Heimat. In einem Brief an mich aus dem Jahre 1973 bekennt er, die deutsche Schule im Ausland müsse vornehmlich durch ihre menschliche Haltung zum Schüler geprägt, durch ein „humanistisches Element in weitester und freier Auslegung“ bestimmt sein. Unvergänglich sind mir seine Beiträge im Auslandschulausschuß, wenn er von den aufopfernden Bemühungen deutscher

Lehrer sprach, etwa davon, wie sie in Lateinamerika Kinder aus armseligen häuslichen Verhältnissen in Schulgemeinschaften und Lagerfreizeiten förderten, und wenn er dann für die Unterstützung solch beispielhaften pädagogischen Wirkens plädierte.

Aus allem, was er sagte und tat, sprach eine noble Gesinnung, sprach eine lautere, redliche und unbeirrbare Menschlichkeit. Darauf gründete sich sein klares Urteil, das sich wiederum auf Wissen, Kenntnisse und große Erfahrung stützen konnte.

Fritz Jaenichen hat über Jahrzehnte das deutsche Auslandschulwesen zu fördern getrachtet; er hat unsere Arbeit im Ausschuß bereichert, und er war uns allen ein liebenswerter, unvergeßlicher Freund.

H. Reimers

Dr. Günther Scholz 70 Jahre

Am 12. September begeht Oberstudiendirektor a. D. Dr. Günther Scholz seinen 70. Geburtstag. Älteren Auslandslehrern ist er als Referent bei den vom Auswärtigen Amt für künftige Auslandslehrer durchgeführten Vorbereitungslehrgängen, unseren Lesern durch seine Buchbesprechungen bekannt.

1907 in Berlin-Schöneberg geboren, studierte er nach dem Abitur die Fächer Deutsch, Englisch und Französisch sowie Balkansprachen (Bulgarisch, Rumänisch, Albanisch). 1929 wurde er an der Universität Leipzig auf Grund der Dissertation „Rumänisch und Spanisch. Eine vergleichende Feststellung der Eigentümlichkeiten beider Sprachen“ zum Doktor der Philosophie promoviert.

Von 1933 bis 1938 war Dr. Scholz Studienassessor und Internatsleiter an der Deutschen Schule Sofia und nach kurzer Tätigkeit im sächsischen Schuldienst von 1940 bis 1943 Leiter der Zweigstelle Prag des Deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, Lektor für Bulgarisch an der Karls-Universität in Prag und Lektor für den deutschen Sprachunterricht an ausländische Studierende der Technischen Hochschule Brünn; außerdem war er — mit dienstlich bedingten Unterbrechungen — ein Jahr bei der Deutschen Gesandtschaft Sofia bzw. beim Deutschen Konsulat Warna tätig.

Zur Wehrmacht eingezogen, wurde er als Lehrer und Dolmetscher für Französisch, Italienisch, Englisch und Bulgarisch bei verschiedenen Dienststellen verwendet, zuletzt beim Stab des Oberkommandos der Heeresgruppe Süd.

Am Tag nach der Kapitulation geriet er in sowjetische Gefangenschaft, aus der er 1949 zurückkehrte.

Von 1950 bis 1956 war er Leiter der Karolinen-
schule in Frankenthal (Pfalz), 1956 bis 1961
Rektor der Deutschen Schule Helsinki, 1961
bis zum Eintritt in den Ruhestand Leiter des
Staatlichen Aufbaugymnasiums mit Frauen-
oberschule in Kaiserslautern.

Seit über 10 Jahren ziehen Schriftleitung und
Leser dieser Zeitschrift den Nutzen aus den
reichen Kenntnissen und der vielseitigen Er-
fahrung dieses Mannes. Mit großer Übersicht
und Genauigkeit leitet er den Sachbereich der
Buchbesprechungen, denen in unserer Zeit-
schrift ein besonderes Gewicht zugemessen
wird, da die Kollegen im Ausland auf zuver-
lässige Rezensionen angewiesen sind. Ein Mit-
arbeiterstab von 16 Kollegen war und ist Dr.
Scholz dabei behilflich.

Wir nehmen den 70. Geburtstag zum Anlaß,
dem Jubilar nicht nur für die gewissenhafte
Zusammenarbeit, für seinen wohlausgewoge-
nen Rat, für seine nie ermüdende Hilfsbereit-
schaft zu danken, sondern auch für die treue
Freundschaft, die er uns bewiesen hat, und wir
wünschen ihm an der Seite seiner verehrten
Gattin noch viele gute Jahre in Gesundheit
und froher Schaffenskraft.

G. Lepiorz

R. Schröter

**Von der Zentralstelle für das Auslandsschul-
wesen wurden vermittelt:**

Europa

Schweikhart, Erdmuthe, L, 6920 Sinsheim-
Hoffenheim, Gartenstr. 32 — ES Karlsruhe
Zimehl, Karl, L, 6500 Mainz, A.-Stegerwald-
Str. 2 — do.

Köhl, Joachim, OStR, 4630 Bochum, Drohnen-
weg 19 — DS London

Köhl, Rainer, StD, 4787 Geseke, Wiethmar-
str. 7 — DS Dublin

Ziegler, Rita, Dr. OStR, 8000 München, Raf-
fenbergerstr. 31/0 — DS Den Haag

Felsch, Manfred, StR, 6500 Mainz-Drais, An
den Platzäckern 16 — DS Brüssel

Kaspar, Gerhard, OStR, 3500 Kassel-Wilh.,
Nordhäuser Str. 26 — do.

Kopetzky, Peter, OStR, 7050 Waiblingen-
Hohenacker, Mörkestr. 1 — do.

Schladt, Hanspeter, OStR, 5450 Neuwied 23,
Traubenweg 4 — do.

Tronnier, Waltraud, RL, 6000 Frankfurt 60,
Im Staffel 129 — do.

Best, Udo, StR, 6755 Hochspeyer, Bruchstr. 20
— ES Brüssel

Böhme, Klaus-Peter, RL, 3250 Hameln, Spre-
ngerstr. 60 — DS Antwerpen

Centner, Hans, OStR, 7980 Ravensburg-Klein-
tobel, Rebösch 4 — ES Luxemburg

Tuschy, Karl-Otto, OStR, 1000 Berlin 26, Wil-
helmsruher Damm 97 — do.

Fliegel, Eva C., StR, 4250 Bottrop, Hans-
Sachs-Str. 55 — DS Paris

Jung, Edgar G., Konr, 6607 Quierschied, Pauls-
burgstr. 76 — do.

Mengewein, Ursula, GHL, 5760 Arnsberg 1,
Danzigweg 3 — do.

Messutat, Klaus, StR, 3000 Hannover 1, Stre-
semannallee 10 — do.

Müller, Walter, GHL, 2057 Reinbek, Schön-
ningstr. 29 — do.

Neumann, Brigitte, StR, 2000 Hamburg 50,
Holstenstr. 190 — do.

Schütze, Joachim, StR, 5569 Schalkenmehren,
Uscherberg 13 — do.

Wegner, Peter, Dr., 2400 Lübeck 1, Bothen-
horster Weg 4 c — do.

Bauer, Dieter, GHL, 7992 Tett nang-Laimnau,
Römerstr. 8 — DS Genf

Grau, Peter, Dr. OStR, 8101 Unterammergau,
Am Lachenbach — DS Madrid

Großbach, Günter, StD, 7400 Tübingen-
Hirschau, Grabenstr. 15 — do.

Hamann, Karin, OStR, 5000 Köln 21, Minde-
ner Str. 4 — do.

Koch, Hans Dieter, OStR, 2000 Hamburg 80,
Leuschnerstr. 118 — do.

Krämer, Elisabeth, OStR, 7410 Reutlingen,
Schopenhauerstr. 113 — do.

Leo, Wilfried, StR, 6470 Büdingen 1, Bahn-
hofstr. 9 — do.

Röttges, Gisela, OStR, 6630 Saarlouis, Waller-
fanger Str. 150 — do.

Seibold, Wolfgang, OStR, 7300 Esslingen-
St. Bernhard, Eugen-Bolz-Str. 1 — do.

Engel, Hans-Joachim, GHL, 3507 Baunatal 1,
Haydnstr. 38 — DS Las Palmas

Markhoff, Eberhard, OStR, 2100 Hamburg 90,
Rotbergfeld 5 — do.

Frank, Michael, OStR, 2082 Tornesch-Ahren-
lohe, Vossberg — DS Lissabon

Gärtner, Anne-Monika, ROL, 6950 Mosbach-
Bergfeld, Ailfelderweg 6 — do.

Gram, Roswitha, StR, 4400 Münster, Gertru-
denstr. 46 — do.

Ott, Karlheinz, OStR, 7940 Riedlingen, Wei-
lervorstadt 3 — do.

Schmid, Heinrich, OStR, 7423 Gomadingen-
Marbach, Schelmenbühl 153 — do.

Hoffmann, Ernst, GHL, 3101 Hambühren, Humboldtstr. 1 — DS Mailand
 Küntzel, Peter, OStR, 6140 Bensheim, Volkerstr. 26 — do.
 Meyer, Bärbel, VL, 4170 Geldern, Bahnhofstr. 6 — do.
 Rudolph, Käte, StR, 4630 Bochum, Adolfstr. 45 — do.
 Schneider, Karl-Josef, 6589 Weiersbach, In Bleierdingen 42 — do.
 Koell, Gudrun, StR, 3440 Eschwege, R.-Wagner-Str. 3 — Ist. Giulia Mailand
 Kohle, Irmhild, 4005 Meerbusch-Büderich, Karl-Borromäus-Str. 6 — do.
 Dinkelaker, Helmut, OStR, 7000 Stuttgart 1, Kantstr. 2 — ES Varese
 Weniger, Peter, StR, 5568 Daun, St.-Laurentius-Str. 41 — do.
 Bloch, Gottfried, Dr., 7401 Kilchberg, Lerchenweg 23 — DS Athen
 Renner, Jörg, Dr. StAss, 7014 Kornwestheim, Zollernstr. 29 — do.
 Schroeder, Hartmut, OStR, 4800 Bielefeld, Lohbreite 13 — do.
 Frank, Edgar, StD, 8131 Berg, Schatzlgasse 19 — DS Istanbul
 Friczewski, Joachim, RL, 7700 Singen 14, Auf der Kellerbreiten 9 — do.
 Oefverberg, Detlef, OStR, 7505 Ettlingen, J.-Stöhrer-Weg 13 — do.
 v. Rehn, Jens, OStR, 4000 Düsseldorf 30, Reichswaldallee 41 — do.
 Ridder, Ekkehart, OStR, 5569 Demerath, Dauner Str. 38 — do.

Asien

Backofen, Wolf, StR, 6601 Bischisheim, Beethovenstr. 3 — DS Teheran
 Beer, Franz, OStR, 8782 Karlstadt 2, Am Bahnhof 9 — do.
 Bodendieck, Jurta, OStR, 2000 Hamburg 53, Resskamp 30 — do.
 Bülow, Eckart, OStR, 7800 Freiburg, Sternwaldstr. 33 — do.
 Gilli, Karl, RL, 7060 Schorndorf, Hornbergstr. 12 — do.
 Haack, Jürgen, OStR, 7260 Calw, Goldammerweg 7 — do.
 v. Keisenberg, Friedrich, Dr., 7400 Tübingen, Biesingerstr. 14 — do.
 Klost, Karl-Heinz, StR, 1000 Berlin 48, Tirschenreuther Ring 66 — do.
 Köber, Klaus-Jürgen, StR, 1000 Berlin 37, Beuckelstr. 16 — do.
 Petersen, Hauke, OStR, 7406 Mössingen, Gustav-Schöller-Str. 27 — do.

Pfeiffer, Peter, Dr. OStR, 7500 Karlsruhe 41, Horfstr. 19 — do.
 Strubelt, Hans Willy, 2000 Bremen 1, Potsdamer Str. 18 — do.
 Walther, Lutz-J., StR, 2100 Hamburg 90, Beerenentalweg 158 — do.
 Wätjen, Peter, StD, 2805 Stuhr 3, Dorfstr. 6 — DS New Delhi
 Truxa, Rudolf, StR, 8890 Aichach, Nelkenstr. 20 — DS Kabul
 Normann, Reinhard, RSL, 7000 Stuttgart 1, Vogelsangstr. 7 — DS Karachi
 Rizzo, Herbert, RSL, 7964 Kisslegg, Unterhorgen 328 — DS Singapur
 Bonin, Ulrich, RL, 7263 Bad Liebenzell, Pforzheimer Str. 19 — DS Jakarta
 Braß, Elke, L, 1000 Berlin 31, Prinzregentenstr. 15 — do.
 Burghardt, Manfred, OStR, 2390 Flensburg, Osterallee 92 — do.
 Hermjakob, Gerd, StD, 4830 Gütersloh, Kahlerstr. 32 — DS Tokyo

Afrika

Stürzenacker, Georg, GHL, 6901 Leutershausen, Speyerer Str. 4 — DS Kairo
 Zink, Werner, OStR, 7760 Radolfzell, Hohenklingenstr. 2 — DS d. Borrom. Alexandria

Amerika

Holzhausen, Helmut, OStR, 7903 Laichingen, Finkenweg 23 — DS Washington
 Klawonn, Dagmar, StR, 4600 Dortmund, Gibbenhey 8 — do.
 Sang, Ernst, OStR, 7888 Rheinfelden, Jakob-Kaiser-Weg 7 — do.
 Burmeister, Helmut, GHL, 2800 Bremen, Obernkirchener Str. 10 — DS Mexiko-Stadt
 Schech, Bruno, StD, 7403 Ammerbuch, Erbachstr. 4 — do.
 Seibold, Hans Dieter, OStR, 8600 Bamberg, Ob. Stefansberg 79 — do.
 Kühnemann, Wolfgang, Dr. StR, 3006 Großburgwedel, Entenfang 28 — DS Bogota
 Leonhardt, Harald, StR, 7031 Steinenbronn, Goldackerstr. 58 — do.
 Wodrich, Reinhard, L, 2084 Rellingen, Lerchenstr. 2 — do.
 Haussmann, Theodor, ROL, 7440 Nürtingen, O.-Wildermuth-Str. 11 — DS Cali
 Müller, Jürgen, StR, 2250 Husum, Hermann-Tast-Str. 27 — DS Guayaquil/Ecuador
 Schulz, Hans-J., RSL, 4230 Wesel, Mühlenweg 49 — DS Beata Imelda Lima-Chosica
 Tegethoff, Johannes, StD, 7522 Philippsburg, Am Schlagbaum 12 — DS Concepción/Chile

Mehling, Georg, StR, 8371 Grub b. Rinch-
nach Nr. 102 — DS Temuco/Chile
Stühmann, Klaus, Verw.-Ltr., 5000 Köln 91,
Waldstr. 44 — DS Villa Ballester/Argentinien
Häfele, Eva-Maria, StR, 7000 Stuttgart 80,
Erich-Ponto-Weg 17 — DS Caracas

Aus aller Welt

Deutschland

Wechsel in der Leitung der Kulturabteilung im Auswärtigen Amt

Nach fünfjähriger Tätigkeit als Leiter der Kulturabteilung im Auswärtigen Amt verläßt Ministerialdirektor Dr. Hans Arnold Bonn, um als Botschafter bei der Republik Italien nach Rom zu gehen. „Hans Arnold war unter den bisherigen Kulturabteilungs-Leitern des Auswärtigen Amtes derjenige, der die politische Dimension in der Kulturarbeit am klarsten erkannte, am meisten in den Vordergrund gerückt und am unbefangenen respektiert hat“, schrieb die Frankfurter Allgemeine Zeitung am 26. Mai zu seinem Abgang. Bei seiner Verabschiedung bedauerte Arnold, daß zu einem Zeitpunkt, da die Nachfrage im Ausland nach deutschen Schulen und nach Goethe-Instituten enorm gewachsen sei, die finanzielle Lage des Bundes es nicht erlaube, den Anforderungen durch erweiterte Maßnahmen zu entsprechen.

Am 20. Juni hat Herr Dr. Kurt Müller, bisher Botschafter der Bundesrepublik Deutschland in Djakarta, die Nachfolge von Herrn Dr. Arnold als Leiter der Abteilung für Auswärtige Kulturpolitik im Auswärtigen Amt angetreten.

Sonstige Länder

Das Deutsche Gymnasium für Nordschleswig wurde im Jahr 1959 in Apenrade neu errichtet. Es trat an die Stelle des 1945 nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs geschlossenen Deutschen Gymnasiums Apenrade. Dieses hatte von 1930 an bestanden. Es besaß zunächst das Examenrecht für das dänische Studentexamen im neusprachlichen Zweig und für das Mittelschulexamen. Ab 1942 wurde neben dem neusprachlichen ein mathematisch-naturwissenschaftlicher Zweig eingerichtet.

Das heutige Deutsche Gymnasium für Nordschleswig gehört zum Schulwesen der deutschen Volksgruppe in Dänemark.

Die Unterrichtsorganisation richtet sich nach den dänischen Gesetzen und Verordnungen, die in einigen Fällen (für die Fächer Dänisch, Deutsch, Englisch, Geschichte) für dieses Gymnasium erweitert wurden. Die Unterrichtssprache ist Deutsch.

Die Abschlußprüfungen, dokumentiert durch das dänische „Studentereksamen“ und die schleswig-holsteinische „Anerkennungsbescheinigung“, berechtigen zum Hochschulzugang sowohl in Dänemark als auch in der Bundesrepublik Deutschland.

Das Deutsche Gymnasium für Nordschleswig führt zur Zeit in der sprachlichen Abteilung den neusprachlichen Zweig. Die mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung wurde mit Beginn des Schuljahres 1974 erweitert; sie gliedert sich nun in einen mathematisch-physikalischen Zweig — mit den Schwerpunktfächern Mathematik und Physik — und einen mathematisch-naturfachlichen Zweig mit dem Fach Biologie als Schwerpunkt.

Neben den gymnasialen Zweigen besteht eine Realabteilung (8.—10. Schuljahr), die 1961 an die Stelle der bisherigen Mittelschule trat und mit dem Realexamen abschließt. Dieser Zweig wird auf Grund des neuen dänischen Volksschulgesetzes von 1975 mit dem Schuljahr 1977/78 auslaufen.

1976 bestanden 47 Schüler das „Studentereksamen“ und 18 Schüler das Realexamen.

(Aus den „Mitteilungen aus dem Schuljahr 1976/77“)

Deutsche Schule Lissabon

Für unsere Schüler portugiesischer Staatsangehörigkeit war es immer von großer Wichtigkeit, daß die an der Deutschen Schule Lissabon erhaltene Ausbildung von seiten der portugiesischen Behörden der Ausbildung an öffentlichen portugiesischen Schulen gleichgestellt wird. In dieser Frage hat es im Laufe der letzten zwei Jahre eine sehr erfreuliche Entwicklung gegeben.

Während ursprünglich z. B. die Gleichstellung (*equivalência*) für das sog. „5.º ano“ erst nach dem erfolgreichen Abschluß der 10. Klasse, einer „Schlußprüfung“ und „*Exames singulares*“ in Portugiesisch, Geschichte und Geographie Portugals gewährt wurde, konnten die Schüler seit dem letzten Jahr die Gleichstellung bereits nach der 9. Klasse erhalten. Die Schlußprüfung entfiel, es blieben jedoch die „*Exames singulares*“. Ähnliches gilt für den

Abschluß des „Ciclo Preparatório“ am Ende der Kl. 6.

Die Schaffung des „*paralelismo pedagógico*“ während des vergangenen Schuljahrs brachte eine weitere Vereinfachung: die Prüfungen brauchten nicht mehr an einer öffentlichen Schule abgelegt zu werden, sondern fanden schulintern statt.

Alle diese Maßnahmen zugunsten unserer Schüler bedeuteten einen Vertrauensbeweis seitens der portugiesischen Behörden für die Deutsche Schule Lissabon. Sie gaben der Schulleitung den Mut, zu Beginn dieses Schuljahrs dem portugiesischen Kultusministerium einen Antrag auf die Gewährung der automatischen Gleichstellung für „jedes Schuljahr“ („*equivalência automática por ano*“) einzureichen. Sie bedeutet, daß der erfolgreiche Abschluß einer Klasse automatisch zum Übergang in die nächsthöhere Klasse einer öffentlichen portugiesischen Schule berechtigt.

Als Antwort auf unser Gesuch teilte die Generalinspektion für das Privatschulwesen mit, daß durch Erlaß vom 5. 4. 1977 „völlige Gleichstellung Klasse für Klasse (von Klasse 5—11) des an der Deutschen Schule Lissabon erteilten Unterrichts mit dem in öffentlichen portugiesischen Schulen gewährt wird, wobei der Generalinspektion über jeden Fall vorher zu berichten ist“. Für die Deutsche Schule Lissabon ist die positive Antwort auf unser Gesuch ein Grund zur Freude. Wir sehen darin ebenso Anerkennung wie Verpflichtung.

Für die praktische Durchführung gilt, daß die Gleichstellung erfolgt, wenn die Klasse insgesamt mit Erfolg abgeschlossen wurde und die Leistungen in Portugiesisch als Muttersprache, Geschichte Portugals und Geographie Portugals mindestens ausreichend sind. Eine Bestätigung der Gleichstellung durch das Ministerium ist im Einzelfall nur erforderlich, wenn der Schüler die Deutsche Schule Lissabon verläßt, nicht jedoch am Ende etwa der 6. oder 9. Klasse.

Die Versetzung oder Nichtversetzung an den Deutschen Schulen in Portugal richtet sich nach den Bestimmungen der „Versetzungsvorschrift für die deutschen Auslandsschulen auf der Iberischen Halbinsel“, die von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland genehmigt und vorgeschrieben ist.

(Mitteilungen der Deutschen Schule Lissabon Nr. 4, Mai 1977)

Deutsche Schule Johannesburg

Als der Neubau der Deutschen Schule Johannesburg 1969 bezogen wurde, war die neue Schule trotz der Bedenken des Vorstandes auf 870 Schüler begrenzt worden. Inzwischen ist die Schule ständig gewachsen und hat heute über 1 300 Schüler. Der Aufnahmedruck besonders bei den Anfängerklassen wurde ab 1972 so groß, daß selbst gut schulreife Kinder (bei relativ strenger Bewertung der Schulreifeprüfung) abgelehnt, d. h. in den meisten Fällen um ein Jahr zurückgestellt werden mußten. Für den Schulleiter war es die unerfreulichste Aufgabe im Rahmen seiner Tätigkeit, den betroffenen Eltern die Ablehnung mitzuteilen, zu erläutern und sie zu vertreten.

Da die Zentralstelle nicht nur jede finanzielle Unterstützung für einen Ausbau, sondern auch steigende Zuschüsse aufgrund wachsender Schülerzahlen ablehnte, mußte zur Eigenhilfe gegriffen werden. Durch Ausbau des Schulbasars (Bruttoeinnahmen 1976 über R 40 000), Herausgabe eines Schuljahrbuches (mit Einnahmeüberschuß von einigen tausend Rand durch Anzeigen), Einführung einer Aufnahmegebühr usw., vor allem durch Spendenaufrufe an die deutsche Industrie, die in Johannesburg vertreten ist und an einer Erhöhung der Aufnahmekapazität dringend interessiert war, wurden die Mittel für mehrere Ausbauphasen aufgebracht.

Da einige Flügel in weiser Voraussicht so auf Betonpfeiler gesetzt worden waren, daß die genehmigten Räume praktisch im 1. Stock lagen, ließen sich einige Klassenräume mit relativ geringen Kosten und durch Eigenarbeit unten einschieben. Der zweite Schritt war aufwendiger: Der Verwaltungsflügel wurde verlängert, vor allem um das Lehrerzimmer dem wachsenden Kollegium (z. Z. 60 Lehrer) anzupassen; ein Aufbau auf dem Dach schuf den notwendigen Examenraum (wo sollten etwa 50 Matrikulanten mit dem geforderten Sicherheitsabstand schreiben?), einen Kunstraum (der zwei Klassenräume frei machte) und ergab als Nebenprodukt einen Gruppenraum und ein Photolabor.

Dieser Ausbau erlaubte es, die Zahl der Anfängerklassen auf 5 (d. h. auf 175 Schüler) zu erhöhen, und ermöglichte dadurch die Aufnahme aller schulreifen Kinder. Keiner ist so dankbar dafür wie der Schulleiter. Aber — die 5 Parallelklassen wachsen herauf. Nach zwei Jahren, d. h. für 1977, entstand erneuter Raumbedarf, zumal sich inzwischen die Vier-

zügigkeit bis Std. 5 und die Dreizügigkeit bis Std. 8 fortgesetzt hat.

Ein weiterer Flügel wird deshalb z. Z. verlängert, um durch Verlegung des Werkraums zusätzliche Klassenräume im Grundschulbereich und drei neue Klassenräume für die Mittel- und Oberstufe zu gewinnen. Obwohl die Zuwachsrate in diesem Jahr etwas geringer zu sein scheint, sieht es z. Z. nicht danach aus, als ob dies die letzte Ausbaustufe wäre.

Dem Vorstand gelang es, nicht nur die Kosten für die verschiedenen Ausbauprojekte aufzubringen (die letzten beiden kosteten je etwa R 100 000), er hatte vor allem den Mut, sie in Angriff zu nehmen.

Wir wünschen uns, daß die Lage in Südafrika so stabil bleiben möge, daß all diese mit sehr viel Mühe geschaffenen Klassenräume weiterhin so gefüllt bleiben wie jetzt. H. Lucke

Deutsche Schule Kapstadt

Die Schülerzahl lag am Ende des Schuljahres 1976 mit 534 etwas niedriger als im Vorjahr (560). Allgemein ist eine sinkende Tendenz der Schülerzahl festzustellen. Manche Kinder wurden abgemeldet, weil die Eltern nach Europa zurückkehrten. Andererseits waren kaum Zugänge aus Übersee zu verzeichnen. Bei Übertritten an andere Kapstädter Schulen spielte oft der weite Schulweg eine Rolle. Viele Eltern wohnen nun in den in den letzten Jahren entstandenen Außenbezirken der Stadt und geben als Grund für die Abmeldung das Fehlen günstiger Verkehrsverbindungen und die große zeitliche Belastung und die Kosten beim Transport der Kinder an. Die Verringerung der Schülerzahl führte nahezu zu idealen Klassengrößen.

(Aus dem Schulbericht 1976)

Deutsche Höhere Privatschule Windhoek

Wieder muß der DHPS zur Abiturklasse von 1976 gratuliert werden: Alle 21 Schüler bestanden mit erfreulichen Ergebnissen. Ministerialrat Reimers aus Hannover, der Vorsitzende des Prüfungsausschusses, verglich die Schule mit dem guten Niveau der DS Kairo. Die Schüler des 13. Schuljahrs müssen in Deutsch, Englisch, Mathematik und einem 4. Fach (Afrikaans, Französisch, Latein, Biologie oder Physik) eine schriftliche Arbeit anfertigen. Zeigen sich Diskrepanzen zwischen dem Ergebnis dieser Arbeiten und der Vorzensur aus der Jahresleistung, wird nach einer mündli-

chen Prüfung in dem betreffenden Fach die Endnote festgelegt.

(Aus der Zeitschrift des DLV für Süd- und Südwestafrika Nr. 15 März 1977)

Privatschule Karibib (SWA)

Die Privatschule Karibib begann das Schuljahr 1976 mit 117 Schülern. Die Klassenfrequenzen waren, bis auf Standard 3, sehr niedrig. Sie lagen im Durchschnitt bei 13 Schülern. Dies ermöglichte jedoch eine individuelle Betreuung und Förderung der Kinder. Größere Gruppen entstanden nur durch Zusammenlegung von Klassen in einigen Fächern. Außer Sport, Musik, Nadelarbeit und Werken wurden teilweise die Fächer Erdkunde, Geschichte und Biologie gemeinsam unterrichtet. Obwohl Klassenzusammenlegungen bei den Eltern nicht beliebt sind, kann gesagt werden, daß das Unterrichtsziel auch in diesen Fächern erreicht wurde.

(Aus dem Schulbericht 1976)

Bolivianische Ideen — nach Afghanistan exportiert

An der inzwischen in bolivianische Hände übergebenen Deutschen Schule Sucre läuft seit 1973 ein Projekt der Bildungshilfe zur Versorgung der staatlichen Schulen mit einfachen in Selbsthilfe hergestellten Lehrmitteln für den Chemieunterricht. Gastdozenturen entsandter Lehrer, Seminare in den größeren Städten des Landes und das Engagement staatlicher Stellen haben das an der Deutschen Schule entwickelte Lehrsystem Chemie (= transportable Lehrmittelkiste + Arbeitshandbuch) bei Studenten und Fachlehrern bekannt gemacht (siehe auch DdLiA 6/73; 9/73; 7—8/74; 3/76). Berücksichtigt man notwendige Anpassungen an nationale Curricula, so erscheint die dem Lehrsystem zugrundeliegende Konzeption auch auf andere Länder erfolgreich übertragbar, besonders auf die am wenigsten entwickelten der vierten Welt.

Im Rahmen eines Stipendienprogramms der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung nahmen im Sommersemester 1976 und im Wintersemester 1976/77 neun afghanische PH-Dozenten an Lehrveranstaltungen und Praktika der Pädagogischen Hochschulen Freiburg, Karlsruhe und Reutlingen teil. Die afghanischen Gäste hatten während dieser Zeit Gelegenheit, in Theorie und Praxis den naturwissenschaftlichen Unterricht an deutschen Schulen und Hochschulen kennenzulernen so-

wie hochschuldidaktische Erfahrungen zu sammeln.

Die Ergebnisse des Studienaufenthalts zeigten, daß der methodische und didaktische Ansatz des Experimentalunterrichts übertragbare Anregungen für das afghanische Schulwesen zu bieten vermag. Der traditionelle Unterrichtsstil in den Naturwissenschaften an afghanischen Primar- und Sekundarschulen ist noch weitgehend durch Vortragen, Auswendiglernen, Wiedergeben — nahezu ohne jegliche Einbeziehung von Experimenten — gekennzeichnet.

Nur — für die Übertragung der in Deutschland erworbenen Erfahrungen fehlen eine ganze Reihe von Voraussetzungen, unter anderem eine ausreichende und administrativ unkomplizierte Versorgung mit Lehrmitteln. Die afghanischen Dozenten bedauerten daher auch die eingeschränkte Übertragbarkeit der in Deutschland erworbenen Kenntnisse und Handfertigkeiten wegen der unzulänglichen Rahmenbedingungen, unter denen sich der Unterricht im eigenen Land vollzieht.

Die Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung veranstaltete für die afghanischen Gäste zum Abschluß des Deutschlandaufenthaltes im März dieses Jahres einen zweiwöchigen Workshop zur Herstellung einfacher Lehrmittel für den naturwissenschaftlichen Unterricht und deren Gebrauch.

In die Planung und Durchführung des Workshops wurden Erfahrungen der DS Sucre/Bolivien auf dem Gebiet der angepassten Unterrichtstechnologie eingebracht.

Den afghanischen Dozenten leuchtete das Konzept ein: Aus eigenem Antrieb bei geringem finanziellem Aufwand in Selbsthilfe einfache Lehrmittel unter Ausschaltung der schwerfälligen Verwaltungsbükratie zu beschaffen, anstatt auf das ferne Wunder der ausreichenden Versorgung mit importierten Unterrichtsmaterialien zu warten.

Die Vorbilder finden sich zudem im eigenen Land: die an die sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse angepassten handwerklichen Technologien orientalischer Basare. Jedoch in vielen Fällen haben die Vorbilder aus dem reichen Lehrmittelangebot der Industrieländer die Fähigkeit zum Suchen nach einfachen Lösungen und zur Improvisation verkümmern lassen. Der Workshop sollte einen Beitrag zum Umdenken leisten.

Hans Schmidt

Buchbesprechungen

Gerhard Lepiorz: Spanien (Bibliothek Kultur der Nationen Band VII). Zweite, völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Glock und Lutz Verlag Heroldsberg, 1977. 403 S., 24 Abb., Ln. DM 39,60.

Als eine sehr reife Frucht der weitausholenden Wirksamkeit von Gerhard Lepiorz muß das von ihm vorliegende Buch „Spanien“ betrachtet werden. Es erscheint in einer Reihe „Kultur der Nationen — Geistige Länderkunde“, aber diesen Rahmen sprengt es und ist ein prall gefülltes Kompendium Spaniens, das über fast alle Erscheinungen Auskunft gibt bis hin zum Volksentscheid am 15. 12. 1976. Der Einstieg in dieses umfangreiche Werk kann einmal durch das sehr detaillierte Inhaltsverzeichnis von fast 150 Überschriften oder durch das Register von über 500 Namen erfolgen. So gibt es nicht nur eine weitgespannte Darstellung des Komplexes Spanien, sondern auch ein Reisender kann jederzeit eine spezielle Auskunft finden. Das Buch beginnt mit einer Schilderung der Landschaften, die aber weniger das Geographisch-Klimatische betrachtet, sondern stets den Menschen als gestaltenden Faktor herausstellt (S. 1–48). Folgerichtig schließt sich die Geschichte Spaniens von der Vorgeschichte bis zum Exkurs über die Basken an (S. 49–98). Etwas kritisch wird es im Abschnitt „Der spanische Mensch“, denn diese Abstraktionen sind entweder blaß oder so starr, daß sie schwer annehmbar sind. Günstiger wäre z. B. von der „Frau in Spanien“ zu sprechen. Verf. hat wahrscheinlich diese Schwierigkeiten erkannt und gibt in der Beschreibung von Gestalten der spanischen Literatur von Cid bis Don Quijote einen ausgezeichneten Einblick in die Mentalität der Menschen (S. 99–130). Es wird dann die staatliche Verfassung Franco-Spaniens von der Falange-Bewegung über die Institutionen bis hin zum Staatshaushalt und die Veränderung des Lebensstandards bis ins einzelne dargelegt (S. 131–172). Einen breiten Raum nimmt die Wirtschaft ein. Mit einer Fülle von Statistiken, absoluten und Prozentzahlen wird sie abgehandelt. Diese vielen Daten sind für den Kenner hochwillkommen, doch für den fernen Stehenden schwer zu erfassen; für ihn sollten sie stärker aufbereitet sein (S. 173–216). Daß der Kirche und ihren Institutionen ein eigener Abschnitt gewidmet wird, ist für das Verständnis Spaniens eine Notwendigkeit (S. 217–244). Nach der Abhandlung des Bildungswesens und der Massenmedien (S. 245–282) wird die Kul-

tur im engeren Sinne, jede Sparte der Kunst und ihrer Einrichtungen – Akademien, Museen, Archive – auf ihre geistig-seelischen Grundlagen zurückgeführt. Es ist verständlich, daß in einem so breit angelegten Band nur Linien nachgezogen, Entscheidendes punktuell angeführt werden kann (S. 283–348). Den Abschluß bilden dreißig Seiten, die den heutigen Umbruch in Spanien schildern. Der Band enthält ein umfassendes, exaktes Wissen über Spanien, das in vierzigjähriger Arbeit zusammengetragen wurde und durch eine Bibliographie von mehr als hundert weitgehend spanischen Titeln an jeder Stelle beliebig vertieft werden kann.

W. Krieß

Lutz Röhrich: Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten. Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1977. 4 Paperback-Bände in Kassette mit 1256 S. (11,7 x 19 cm) und über 600 einfarb. Abb. im Text, Register. Ermäßigter Einführungspreis bis Ende 1977 DM 68,—, dann ca. 85,— (Best.-Nr. 17789).

Die zweibändige große Ausgabe des „Röhrich“ (bereits in 4. Auflage lieferbar) wurde in 4/74 als Standardwerk der bildhaften Volkssprache mit über 10 000 sprichwörtlichen Redensarten in 2200 Stichwortartikeln den Lehrerbüchereien auch der Auslandsschulen warm empfohlen. Ihr Preis von DM 236,— entspricht zwar der vorzüglichen Ausstattung, hielt jedoch manchen vom privaten Erwerb ab. Nun bietet Herder das Lese- und Nachschlagewerk, Ergebnis zehnjähriger Arbeit des Freiburger Ordinarius für Völkerkunde und germanische Philologie und Direktors des Deutschen Volksliedarchivs, in einer (bis auf 3 Halbzeilen S. 961) unveränderten Taschenbuch-Ausgabe an, so daß Zitate keines Hinweises auf die benutzte Ausgabe bedürfen. Da der „Röhrich“, seit seinem Erscheinen 1973 wie der alte „Büchmann“ zum Begriff geworden, in fast allen größeren Bibliotheken steht, braucht unsere Besprechung nicht wiederholt zu werden. Deutschlehrer und alle, die Freude am treffsicheren Ausdruck, am erhellenen Witz und am verhüllenden Spiel unserer Sprache haben, können dem Verlag für die wohlfeile vierbändige Paperback-Ausgabe in kleiner, aber angenehm zu lesender Schrift auf solidem Papier dankbar sein.

G. Scholz

Michael Fogden / Patricia Fogden: Farbe und Verhalten im Tierreich. Signal und Werbung, Warnung und Tarnung. Aus dem Engl. übers.

von Hannes F. Paulus. Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1975. 21 x 27,2 cm, 168 S. mit über 200 farb. Ill., geb. DM 36,— (Best.-Nr. 17361).

B. Stonehouse: Junge Tiere. Ihr Wachstum, ihr Verhalten, ihre Umwelt. Aus dem Engl. übers. von Reinhard Kaufmann. Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1975. 21 x 27,2 cm, 168 S. mit über 180 farb. Ill., geb. DM 36,— (Best.-Nr. 17360).

Es ist ein reines Vergnügen, diese beiden hervorragend ausgestatteten Bücher zu betrachten. Die zahlreichen, teilweise ganzseitigen Farbfotos sind von bestechender Qualität. Sie zeigen in meisterhafter Auswahl und Technik die Bedeutung der Farbigkeit im Tierreich bzw. die Vielgestaltigkeit der Jugendformen unter den Tieren. Die Begleittexte zu den Bildern erläutern das Wesentliche klar und gut, so daß die beiden Bücher schon als Bildbände eine hohe Aussagekraft besitzen. Darüber hinaus vermitteln die Verfasser, erfahrene Wissenschaftler, viele fundamentale Einsichten in das Beziehungsgefüge der Natur und ein grundlegendes Verständnis für das Wirken der Evolutionskräfte bei der Gestaltung der Lebewesen. Die beiden Bände nehmen damit unter den zahlreichen Tierbüchern eine einmalige Stellung ein. Den Verfassern ist es gelungen, natürlich Schönes und wissenschaftlich Interessantes fesselnd darzustellen. Dies gilt besonders für den Band „*Junge Tiere*“. Er zeigt die große Formenvielfalt von den Larventypen der niederen Tiere in den Lebensräumen des Meeres, des Süßwassers und der Festländer in ihrer frappanten Unähnlichkeit gegenüber den Elterntieren und mit ihren speziellen ökologischen Anpassungen bis hin zu den elterlich umsorgten Jungen in den Sozialverbänden der Vögel und Säugetiere. Er erklärt umfassend, wie es die Natur einerseits fertiggebracht hat, durch die Ausbildung larvaler Besonderheiten die Nahrungskonkurrenz innerhalb einer Art zu überwinden und neue Lebensräume zu erschließen, und wie andererseits der enge Kontakt zwischen Eltern und Jungtieren die Entwicklung von Kommunikation und Intelligenz ermöglicht hat. Die Betrachtungen reichen herauf bis zu unserer eigenen Spezies Mensch. In dem Band „*Farbe und Verhalten*“ wird das Zustandekommen von Farben bei Tieren erklärt, vor allem aber ihre Bedeutung in der natürlichen Umwelt und bei den Verhaltensweisen ihrer Träger. Bild und Text demonstrieren ganz hervorragend den Überlebenswert der Farbanpas-

sungen an die spezifische Umgebung, besonders der kryptischen und mimetischen Färbungen. Weitere Kapitel untersuchen die Warn- und Täuschfarben, die in den zwischenartigen Beziehungen eine bedeutende Rolle spielen. Ein besonderes Augenmerk gilt dem Charakter der Farbe als sozialer Auslöser, z.B. als Droh-, Imponier- oder Kontaktsignal. Auch der Mensch kennt eine adäquate soziale und kulturelle Verwendung von Farben und ist in dieser Hinsicht ein Teil des Naturganzen. Jeder Band enthält ein kurzes Literaturverzeichnis, eine Fachworterklärung und ein Register. Der Wert dieser Bildbände liegt nicht nur in der Einmaligkeit ihrer Fotos begründet, sondern auch in der Geschlossenheit der Darstellung. Der Biologielehrer findet hier eine willkommene, qualifizierte Grundlage für die Unterrichtsvorbereitung oder für Schülerreferate. Die preiswerten und ansprechenden Bücher empfehle ich aber auch gerne jedem, dem die Natur noch Freude macht. A. Riedl

Herder Lexikon Pflanzen. I. A. der Lexikonredaktion bearb. von Dr. Helga Jahn. Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1975. 10,4 × 19,9 cm, 254 S. mit über 3600 Stichwörtern sowie über 550 Abb. u. Tab., Plastik flex. DM 19,80 (Best.-Nr. 17370).

Herder Lexikon Biologie, in 12/72 besprochen, erläutert mit seinen 2200 Stichwörtern die „allgemeinen“ Sachbegriffe. Bei nur zwanzig Seiten stärkerem Umfang liegt nun in gleicher, bewährter Art der Band „Pflanzen“ vor. Da er 3600 Stichwörter enthält, muß die Information wesentlich gedrängter sein. Aber die gleichen Pflanzen werden an verschiedenen Stellen jedesmal mit anderen Daten erwähnt, so daß durch Addition eine breitere Information als erwartet gegeben wird (Beispiel: Weizen, Emmer, Einkorn). Für den suchenden Nichtfachmann ist erfreulich, daß viele mundartliche Bezeichnungen aufgenommen sind, die zu exakter Kenntnis führen (Eibisch, Ibis, Hibiscus, Malve, Malvengewächse, Baumwolle). Auch auf die Nützlichkeit, medizinische Verwendbarkeit, ja teilweise auf die symbolische Bedeutung (Olzweig) wird hingewiesen. Der freie Rand gibt Ergänzungen; Beispiel Weizen: Anbaufläche und Hektarerträge in der EWG; Bestandteile des Sojasamens in Prozenten; Zeichnung der Entwicklung des Getreiderostes. Die fotografischen Abbildungen sind dem Raum entsprechend recht kleinformatig, doch vor einheitlichem Hintergrund geben sie, wenn es sich um Ausschnitte (Blüten, charakteristische Wuchsformen) handelt,

ein anschauliches Bild. Soll jedoch eine ganze, wenig bekannte Pflanze gezeigt werden wie die sagenumwobene Asphodelos-Lilie, so versagt die Fotografie; dann wäre die Strichzeichnung (Efeu) wesentlich instruktiver. Dieser handliche Band ist das Gegenstück zum Bestimmungsbuch; er geht nicht davon aus, den Namen einer unbekannten Pflanze zu finden, sondern die vielleicht nur mundartlich bekannte Blume einzuordnen und Näheres zu erfahren (Bergwohlverleih = Arnika). Das Herder Lexikon Pflanzen ist ein Taschenbuch für jeden, der sein punktuell Wissen flächig ausweiten möchte. W. Krieß

Wie funktioniert das? Die Umwelt des Menschen. Hrsg. u. bearb. von der Redaktion für Naturwissenschaft und Medizin des Bibliographischen Instituts unter Leitung von Karl-Heinz Ahlheim. Wissenschaftliche Mitarbeit: Prof. Dr. Kurt Egger, Diplom-Agrarbiologe Jürgen Bässler. Bibliographisches Institut, Mannheim 1975. 552 S. mit 242 zweifarb. Schautafeln und einem umfangreichen Register, geb. DM 29,80.

„Wie funktioniert das?“ – kein schöner Titel, dafür aber ist er treffend und wirkungsvoll. Auch der ganze Band ist auf die größtmögliche Wirksamkeit angelegt: die 552 Seiten enthalten 242 rotweiße schematische Schautafeln, die in der Regel einem einseitigen, selten mehrseitigen Text gegenübergestellt sind. Das entspricht der heutigen sich ständig verstärkenden visuellen Denk- und Lernweise, es hilft aber auch, textlich oft recht schwierig darzustellende, sich stark überlappende Vorgänge leichter erfassbar zu machen. Abgesehen von den rund 200 Überschriften im Inhaltsverzeichnis ermöglicht ein Register mit weit über 2000 Schlagwörtern, in den umfangreichen Band sinnvoll einzusteigen. Unter „Bakterien“ z.B. wird auf 12 verschiedene Seiten hingewiesen, auch der Club of Rome findet dreifache Erwähnung und alles, was mit Müll zusammenhängt, kann unter 19 Schlagwörtern nachgelesen werden, denen eine entsprechende Zahl von Tafeln gegenüber steht. Nach einer Einführung in die Umweltsystematik und Empfehlungen des Sachverständigenrates (26 S.) wird die Umwelt in fünf naturwissenschaftliche Sphären gegliedert: Atmosphäre, Hydrosphäre, Pedosphäre, Lithosphäre und die Biosphäre mit ihren Ökosystemen (114 S.). Diese Systeme werden dann – stets Text und Tafel – von den Grundphänomenen ausgehend bis zur Landwirtschaft und Landschaftsgestaltung besprochen. Hier wer-

den eine Fülle von Einzelvorgängen (z. B. Photosynthese) und sich verzahnende Übergriffe (z. B. Ökologische Problematik der Pestizide) beispielhaft herausgestellt (130 S.). Es folgen die zivilisationsbedingten Eingriffe in die Umwelt und ihre Begrenzungsversuche: Luft- und Wasserverschmutzung, Schadstoffausstoß und Abfallbeseitigung und das ständig an Bedeutung gewinnende Energieproblem (180 S.). Den Abschluß bilden Wachstums-, Rückkoppelungs- und Streßeinwirkungen (33 S.). Der Wert dieses Buches besteht einmal in der Vielzahl der Probleme, die aus der Umwelt des Menschen herausgegriffen und ins Bewußtsein gehoben werden, dann aus der wissenschaftlichen und klaren Darstellung in Text und Schaubild. Ferner ist von Bedeutung, wie nach der einleitenden Heranführung an die Problematik die Umwelt überschaubar gegliedert und in die Teile die Prozesse und ihre Überschneidungen eingefügt werden. Durch das ausführliche Register wird der Band zu einem Nachschlagewerk, das dringend zu empfehlen ist.

W. Krieß

Herbert Meschkowski / Detlef Laugwitz (Hrsg.): *Didaktik der Mathematik. Band IV: Hochschuldidaktik*. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1974. 276 S., Linson DM 29,- (Klett-Nr. 92588).

Nach Band I („Primarstufe“), Band II („Sekundarstufe I“) und Band III („Sekundarstufe II“) legt Herbert Meschkowski als Herausgeber dieser ersten drei Bände nunmehr zusammen mit Detlef Laugwitz den vierten und letzten Band der Reihe „Didaktik der Mathematik“ vor, der sich ausschließlich den Fragen der Hochschuldidaktik widmet. Wie bei den drei ersten Bänden ist es auch Zentralanliegen dieses Werkes, Klarheit zu schaffen für den Sinn und die Notwendigkeit des modernen mathematischen Denkens, Anregungen zu geben, sich mit Grundlagenfragen auseinanderzusetzen und historische Bezüge zu sehen, soweit sie für das Verständnis der modernen Mathematik wichtig sind. Im Gegensatz zu den drei ersten Bänden jedoch kann eine Didaktik der Mathematik für den tertiären Bereich (Universitäten, Hochschulen) nach dem gegenwärtigen Stand der Entwicklung nur recht bescheidene Ziele anstreben. Da für eine Systematik vorerst nur wenig Ansätze vorhanden sind oder sichtbar werden, kam es den Herausgebern vor allem darauf an, Materialien zugänglich zu machen, in der Hoffnung, daß Modelle, Erfahrungen und Literaturhinweise zu weiterem Nachdenken

anregen. Eine der zentralen Fragen der Hochschuldidaktik nach sinnvoller Gestaltung der mathematischen Vorlesungen und Übungen wird wie zu Zeiten von Felix Klein auch heute wieder auf Tagungen über Fragen der Hochschuldidaktik diskutiert. Zentraler Aufsatz des ersten, allgemeinen Teils des Werkes ist daher der historisch so bedeutsame Aufsatz von Felix Klein: „Über Aufgabe und Methode des mathematischen Unterrichts an den Universitäten“. Im gleichen Teil des Werkes werden weitere Texte zur Geschichte der mathematischen Hochschuldidaktik, Texte über Themen der Bildungsaufgaben im modernen mathematischen Studium sowie über das Verhältnis der Mathematik zu ihren „Anwendungen“ zusammengestellt. Der allgemeine Teil wird beschlossen durch eine Bestandsaufnahme von Beiträgen zur Mathematikdidaktik unter thematischen Gesichtspunkten sowie ein Verzeichnis von 152 Literaturangaben zur Mathematikdidaktik an ausländischen Hochschulen. Der zweite, umfangreichere Teil des Werkes behandelt unter 9 Themen die gesamte Breite des Spektrums hochschuldidaktischer Fragen von der „Kunst der Vorlesung“ bis zu den „Prüfungen“. Als eine der ersten großen Sammelpublikationen über Hochschuldidaktik ist das Buch für jeden Mathematiklehrer an Schule, Hochschule und Universität eine lohnende Anschaffung.

H.-G. Becker

Gunter Otto: Didaktik der Ästhetischen Erziehung. Ansätze – Materialien – Verfahren. Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1975. 477 S., kart. DM 32,- (Best.-Nr. 160153).

Otto, über dessen Buch „Kunst als Prozeß im Unterricht“ wir in 2/65 zur 1. Auflage (1964) und 7-8/71 zur 2. erw. Auflage (ebenfalls bei Westermann) berichteten, will mit seinem neuen Titel „den inzwischen erreichten Stand der Diskussion und Schulpraxis“ beschreiben. Dabei geht es wieder vorwiegend um die Grundschule. Die Diskussion wird mehr von Kunstautoren als von Kunstlehrern geführt, deshalb findet man wenig über die Didaktik der schweigenden Mehrheit. Otto hat seine Ansichten seit 1964 geändert, sein Fachlatein ist noch mehr ins Kraut geschossen, deshalb ist das Lesen zeitraubend und das Ergebnis vieldeutig. Otto muß selbst die Terminologie anderer Autoren in seine Hausterminologie übersetzen, z. B. im Kapitel 3.2.5, „Ästhetische Objekte sind polyfunktionell und polyvalent“, die Aussage von Werner Hofmann (S. 87). Der Leser hat's schwer. Schon unter

dem Titelwort „ästhetisch“ will Otto etwas anderes verstanden wissen als der allgemeine Sprachgebrauch. Wichtig sind eingeschobene Texte über die Ziele der Kunsterziehung anderer Länder, allgemeine Stellungnahmen und Literaturhinweise. Lustige und traurige Aussprüche bekannter Persönlichkeiten zur Kunst sind auf S. 433 ff. gesammelt. Im Kapitel 8.6, „Zusammenfassung unter dem Gesichtspunkt der Reichweite des Prinzips Umgestaltung in ästhetischer und didaktischer Hinsicht“, stellt der Verfasser die wichtige These 9 auf: „Auch auf die Gefahr, daß die letzte These die Zusammenfassung der Zusammenfassung ist, will ich versuchen, noch eine Beziehung zu den beiden vorausgegangenen Kapiteln herzustellen: Umgestaltung ist die Veränderung der Bezugssysteme, in denen ästhetische Objekte rezipiert werden. Dies geschieht durch Eingriffe in die syntaktische und/oder semantische und/oder pragmatische Zeichenstruktur der Objekte“ (S. 359). Ein Anliegen des Buches ist auch das Festlegen der ästhetischen Erziehung in der allgemeinen Erziehungslehre und das Bewältigen fächerübergreifender Themen.

H. Rieder

Gunter Otto (Hrsg.): *Texte zur Ästhetischen Erziehung. Kunst – Didaktik – Medien*. Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1975. 240 S., kart. DM 18,- (Best.-Nr. 160152). Der Zusatzband zu dem oben besprochenen bietet zur allgemeinen Fachdiskussion charakteristische Originaltexte aus den Jahren 1968/74. Die handliche Zusammenstellung ist praktisch. Die Auswahl der Beiträge stimmt skeptisch; in den Vorbemerkungen kommt eine Seminaristin ausführlich zu Wort, die über den Kunstunterricht an irgendeiner Realschule in Hamburg ein – notabene ganz in Minuskeln geschriebenes – „Papier“ verfaßt hat. Otto verallgemeinert diesen negativen Bericht, indem er ihn „nicht als Einzelfall bagatellisiert“. Otto klagt über den Abstand der Theoriediskussion zur Praxis; der Berichtserstatter als Praktiker auch.

H. Rieder

Frank Achtenhagen/Götz Wienold: *Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Band 1: *Didaktische Analysen und Transformationsgrammatik als Instrumente der Curriculumforschung*. 158 S., Ppb. DM 29,80. – Band 2: *Eine generativ-transformationelle Syntax des Englischen*. 144 S., Ppb. DM 38,- (Gesamtpreis Band 1 + 2 DM 60,-). Kösel-Verlag, München 1975.

Die Curriculumforschung ist bisher nicht wesentlich über die Diskussion grundsätzlicher und programmatischer Fragen hinausgekommen. Nun scheint jedoch ein „Durchbruch zu mittelfristigen Lösungen fachdidaktischer Probleme“ gelungen zu sein. Achtenhagen, Wienold u. a. gehen davon aus, daß Curriculumforschung nicht, wie oft angenommen, auf die Entwicklung von „tabula-rasa-Modellen“ zielen soll: sie halten es für sinnvoller, positive und bewährte Ansätze deutlicher als bisher von didaktischen Mängeln zu unterscheiden und sie allgemeindidaktisch zu strukturieren. Das bedeutet, daß die Unterrichtswirklichkeit auf mehreren noch auszumachenden Ebenen untersucht und die Ergebnisse der Analyse in ein Planungskonzept umgesetzt werden müssen. Die Entwicklung der dazu notwendigen Analyseinstrumente wurde mit Hilfe der Stiftung Volkswagenwerk ermöglicht, die im Rahmen eines Projektverbundes zur mittelfristigen Curriculumforschung ab 1972 auch das von den Autoren im Bereich des Englischunterrichts intendierte Forschungsprojekt förderte. Es galt Instrumente zu entwickeln, die es gestatten, Differenzen im Lernmaterial zu beschreiben und Ergebnisse von Unterrichtsmethoden vergleichbar zu machen. Dazu wurde eine Grammatik erarbeitet, „die es leistet, sämtliche Sätze des Lehrbuches *English for Today 1* nach konsistenten Kriterien zu beschreiben. Diese Grammatik ist zudem in der Lage, die englischen Sätze zu generieren, die in einem am Lehrbuch *English for Today* ausgerichteten Unterricht geäußert werden“. Da Lehrer im Englischanfangsunterricht die dominanten Figuren sind, muß ferner das Lehrerverhalten untersucht werden. Es wurde deshalb auch ein Analyseinstrument entwickelt, das Aussagen darüber erlaubt, „welche Informationen dem Lehrer zur Verfügung stehen, sich auf seinen Unterricht vorzubereiten“, und wie Unterrichtsprozesse verlaufen. Der Abschlußbericht über die Konzeption der Instrumente und über die Prüfung ihrer Brauchbarkeit wurde am 31. 3. 75 vorgelegt. Er schließt eine zusammenfassende Darstellung zum gegenwärtigen Stand fachdidaktischer Theoriebildung, Analysen von Handlungsempfehlungen, von didaktischen Handlungen und von Lernmaterial sowie Beispiele kombinatorischen Ineinandergreifens der Analyseinstrumente ein. Da die Autoren seit 1969 mehrere Arbeiten zur fachdidaktischen Theoriebildung für den Fremdsprachenunterricht veröffentlicht haben – v. a. über die Notwendigkeit von Unterrichtsanalysen und das Verhältnis von Allg.

Didaktik und Fachwissenschaft (z. B. deren Beteiligung an der Spracherwerbstheorie) –, genügt es, hier nur auf die Untersuchungsmethoden und -ergebnisse einzugehen. Zunächst wurden didaktische Handlungsempfehlungen analysiert, die durch Kompendienliteratur, wissenschaftliche Zeitschriften, Lehrerbegleithefte und implizit in Lehrbüchern gegeben werden. Kompendienliteratur (H. Gutschow: Englisch an Hauptschulen, 1971; K. Lorenzen: Englischunterricht, 1972, und P. M. Roeder: Thesen zur Auslese durch den neusprachlichen Unterricht, 1967) wurde in der Satz-für-Satz-Analyse nach ihrer Begründetheit und Komplexität klassifiziert. Die Ergebnisse sind in einer zweidimensionalen Matrix zusammengestellt, was Zugriffe auf Spalten- bzw. Zeilenvektoren oder einzelne Zeilen zuläßt (9 Begründungen zu 32 Unterrichtszielen / 59 meth. Daten / 6 Medien / 9 anthropogenen und 11 soziokult. Voraussetzungen). Aus Platzmangel wird aber nur über ausgewählte Ergebnisse berichtet. Abgesehen von Roeders Beitrag bestätigte sich u. a. die Annahme, daß das Wirken von naiven Vorstellungen in der Unterrichtspraxis durch Kompendienliteratur reproduziert wird bzw. daß „wissenschaftlich begründete, handlungsrelevante Aussagen“ im Bereich des Englischunterrichts in so geringer Zahl angeboten werden, „daß notwendigerweise auf nicht geprüfte Aussagen zurückgegriffen werden muß“ und Lehrer noch lernen müssen, vorwissenschaftliche Mechanismen von wissenschaftlich begründeten Handlungsanleitungen zu unterscheiden. Die Analysen verdeutlichen, daß noch das Lehrerinteresse an einem möglichst störungsfreien Unterricht im Vordergrund steht und Lernen „für den Schüler zu einem weitgehend fremdbestimmten Prozeß“ wird. Noch sind die Kompendien darauf angelegt, fehlende Orientierungssicherheit zu vermitteln, was sichtbar werden läßt, daß Lernzielumformulierungen allein nicht zur Entwicklung didaktischer Theoriebildung ausreichen. Hingegen erwies sich die Hälfte der Aufsätze in vierzehn Fachzeitschriften (1973) gemäß den Kriterien als relevant, jedoch enthalten linguistische Fachzeitschriften „nur eine geringe Anzahl von Beiträgen, die für den Fremdsprachenunterricht von Bedeutung sind“. Praxisrelevante, wenn auch kaum übertrag-

bare Beiträge sind vorwiegend bloß in Erfahrungsberichten enthalten. Eine qualitative Analyse des Begleitheftes zu „English for Today 1“ deckte Mängel auf (daß z. B. die Bedeutung von Begriffen mehrfach wechselt) und belegt, daß der Lehrer die hier „festgehaltenen Aussagen so gut wie nicht für seine Unterrichtssteuerung verwenden“ kann. – Um Aufschlüsse über das „Alltagshandeln“ zu bekommen, sind Langzeitbeobachtungen der Schüler-Lehrer-Interaktion erforderlich. Hier konnte auf das Kategoriensystem von Flanders (1970) sowie Ansätze von Klauer (1974) u. a. zurückgegriffen werden. Es wurde überwiegend lehrerzentrierter Unterricht beobachtet, in dem Schüler nur geringen Spielraum für verbale Reaktionsmöglichkeiten haben, weil kaum didaktische Handlungsempfehlungen zur Verfügung stehen und die Randbedingungen ungünstig sind. – Die Lernobjektanalyse – das in Band II eingehend dargestellte und allg. nicht so sehr interessierende Instrument dazu beschränkt sich auf die syntaktische Komponente – führte u. a. zu Ergebnissen wie: „Der Schwerpunkt der Regelerführung liegt am Anfang des Lehrwerkes“; „die Grammatik wird in unregelmäßigen Sprüngen erweitert“ und „das Üben von Eigenschaften ... ist ungleichmäßig verteilt“. – Es ist zu hoffen, daß die Fachdidaktik durch dieses Forschungsprojekt in bedeutsamer Weise voranbewegt wird, daß nun mittels vereinfachter, aber dennoch zuverlässiger Instrumente auf breiter Ebene genügend Vergleichsmaterial erarbeitet werden kann, um Lernmittel anhand eines Rasters von Konstruktionsmerkmalen charakterisieren zu können, damit sich auch Hypothesen über den Einfluß von Konstruktionsprinzipien auf das Lernverhalten präzise formulieren lassen.

K. Nehling

Anschriften der Mitarbeiter

Helmut Erwert, Pasaje de Cardedeu, 33, 2º, Barcelona-6 (Spanien). – Wolfgang Gieseemann, Calle Martín Bencomo, 21, Santa Cruz de Tenerife (Kanarische Inseln). – Herbert R. Koch, Unter den Eichen 33, 4000 Düsseldorf 12.

Syntax der deutschen Gegenwartssprache

von Ulrich Engel

307 Seiten, zahlreiche Graphiken und Tabellen, DIN A5, kartoniert, DM 29,—

Grundlagen der Germanistik, Band 22

Diese Syntax dient als Handbuch für Studenten wie für Deutschlehrer und auch für den Bereich „Deutsch als Fremdsprache“. Das Buch setzt nur geringe Fachkenntnisse voraus, die vorkommenden Fachtermini sind in einem gesonderten Verzeichnis definiert. Jedem Kapitel ist eine weiterführende Bibliographie beigegeben. Es wird nicht nur in allgemein verständlicher Form eine Bestandsaufnahme der Syntax des heutigen Deutsch gegeben, sondern es werden zugleich neue Wege beschritten, neue Aspekte zur grammatischen Erschließung der Sprache eingebracht. So bietet der Band eine weiterführende Alternative zu anderen Beschreibungen des heutigen Deutsch.



ERICH SCHMIDT VERLAG

Berlin 30 · Bielefeld 1 · München 60

Umzüge:



Ihr Spezialist für Südeuropa
Individuelle Beratung und Bedienung

Johann Flamm

Internationale Spedition
78 Freiburg, Haslacherstraße 158—162

Tel. 0761 / 420 61

Anruf oder Postkarte genügt!

Auslandsschulverzeichnis

Herausgegeben von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

Stand: Mitte 1976

1977, 128 Seiten, kart. DM 4,20, Hueber-Nr. 9095

Das Heft erteilt zahlreiche Auskünfte über Schulen im Ausland für deutschsprachige Kinder und über Schulen für fremdsprachige Kinder, an denen deutsche vermittelte Lehrer tätig sind. Außer der jeweiligen Anschrift werden noch 9 weitere Daten zu jeder Schule gegeben.

Max Hueber Verlag · Krausstraße 30 · D-8045 Ismaning

**BHW: Wir sind die Bausparkasse für
Deutschlands öffentlichen Dienst.**

**Sagen Sie uns, wie Sie
bauen wollen und
wo Sie bauen möchten.**

Wir werden Ihnen sagen, welche
Objekte und Grundstücke für
Sie in Frage kommen und wie
Sie alles finanzieren können.

Auch, wenn Sie nur über ein
mittleres oder kleines Einkom-
men verfügen. Wir vom BHW
werden Ihnen helfen!

BHW die Bausparkasse für
Deutschlands öffentlichen
Dienst • 325 Hameln

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automöbellastzügen
von und nach allen Orten
der Bundesrepublik

sorgfältig,
pünktlich,
zuverlässig

seit 1868

im Familienbesitz

Carl Grove

Internationale Möbelspedition

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

Fordern Sie bitte meine Referenzenliste an



INTERNATE

DER UPLAND SCHULE

WILLINGEN - HOCHSAUERLAND

— ÖFFENTLICHES GYMNASIUM MIT ABITUR —
INTERNATE FÜR JUNGEN UND MÄDCHEN

BESCHULUNG UND UNTERBRINGUNG AUCH FÜR GRUND- UND
HAUPTSCHULEN MÖGLICH

3542 Willingen, Telefon 0 56 32 / 62 15 und 66 37

Siegfried Jutzi

Die Deutschen Schulen im Ausland

Die deutschen Schulen im Ausland erfreuen sich wieder eines gesteigerten öffentlichen Interesses.

Nachdem die vom Deutschen Bundestag im Jahre 1970 eingesetzte Enquête-Kommission Auswärtige Kulturpolitik ihre Arbeit Ende 1975 abgeschlossen hatte, wurde der Bericht der Kommission, der sich eingehend mit den deutschen Schulen im Ausland befaßt, schließlich in der 239. Sitzung des 7. Deutschen Bundestages am 7. Mai 1976 beraten. Trotz mancher Unterschiede im Detail zeigte sich, daß Sprecher aller Fraktionen und der Regierung sich der Bedeutung des deutschen Auslandsschulwesens als Mittler deutscher Kultur bewußt sind. Wenn auch eine Reform des Auslandsschulwesens notwendig erscheint, um den Grundsatz partnerschaftlicher Zusammenarbeit mit auswärtigen Staaten durch das Modell der bikulturellen Schule weiter zu verwirklichen, so besteht doch im wesentlichen Einigkeit über den grundsätzlichen Ausbau des Schulwesens und dessen – allerdings gezielt selektierende – Förderung.

Die deutschen Schulen im Ausland haben in der jüngeren deutschen Geschichte, vor allem in der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg, eine sehr bedeutende Rolle gespielt. Ihre Wiederentdeckung – allerdings unter geänderten Zielvorstellungen – als wesentliche Bestandteile deutscher kultureller Außenpolitik ist zu begrüßen.

Das soeben erschienene Werk »Die Deutschen Schulen im Ausland« befaßt sich besonders mit den verfassungsrechtlichen Fragen, die durch den Kulturföderalismus in der Bundesrepublik Deutschland entstehen. Viele dieser Fragen sind derzeit – wie auch anläßlich der Beratung des Berichts der Enquête-Kommission Auswärtige Kulturpolitik im Bundestag zu hören war – umstritten, obgleich – oder gerade weil – rationale Lösungsversuche kaum unternommen wurden. Im verfassungsrechtlichen Schrifttum schließt das Werk daher eine schon lange bestehende Lücke.

Im ersten Teil der Arbeit wird die geschichtliche Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland von ihren Anfängen bis in unsere Zeit aufgezeigt, sowie auf bestehende Reformbestrebungen eingegangen.

Im zweiten Teil werden neben den bereits angesprochenen verfassungsrechtlichen Fragen auch völkerrechtliche Aspekte der deutschen Schulen im Ausland beleuchtet.

Ein eigenes Kapitel ist den Europäischen Schulen gewidmet, deren integrierende Funktion beispielhaft für andere Schulen ist. Auch ausländische Schulen auf deutschem Boden und sich daraus ergebende Verfassungsfragen werden in einem Annex gestreift.

Das Werk dürfte nicht nur für den Verfassungsrechtler sondern darüber hinaus für alle, die an auswärtiger Kulturpolitik Anteil nehmen, von Interesse sein.

1977, 238 S., 15,3 x 22,7 cm, Salesta kart., 54,- DM
ISBN 3-7890-0257-7

Nomos Verlagsgesellschaft
Postfach 610 · 7570 Baden-Baden



JAHRBUCH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Band 3

Herausgegeben von Alois Wierlacher und Dietrich Eggers, Ulrich Engel, Hans-J. Krumm, Alois Palzer, Robert Picht, Gerhard Wahrig, Kurt-F. Bohrer (Dokumentation) Ca. X/350 Seiten. Gebunden.

ISBN 3-87276-185-4

Abonnementspreis

DM 30,-

Einzelpreis

DM 39,-

Aus dem Inhalt

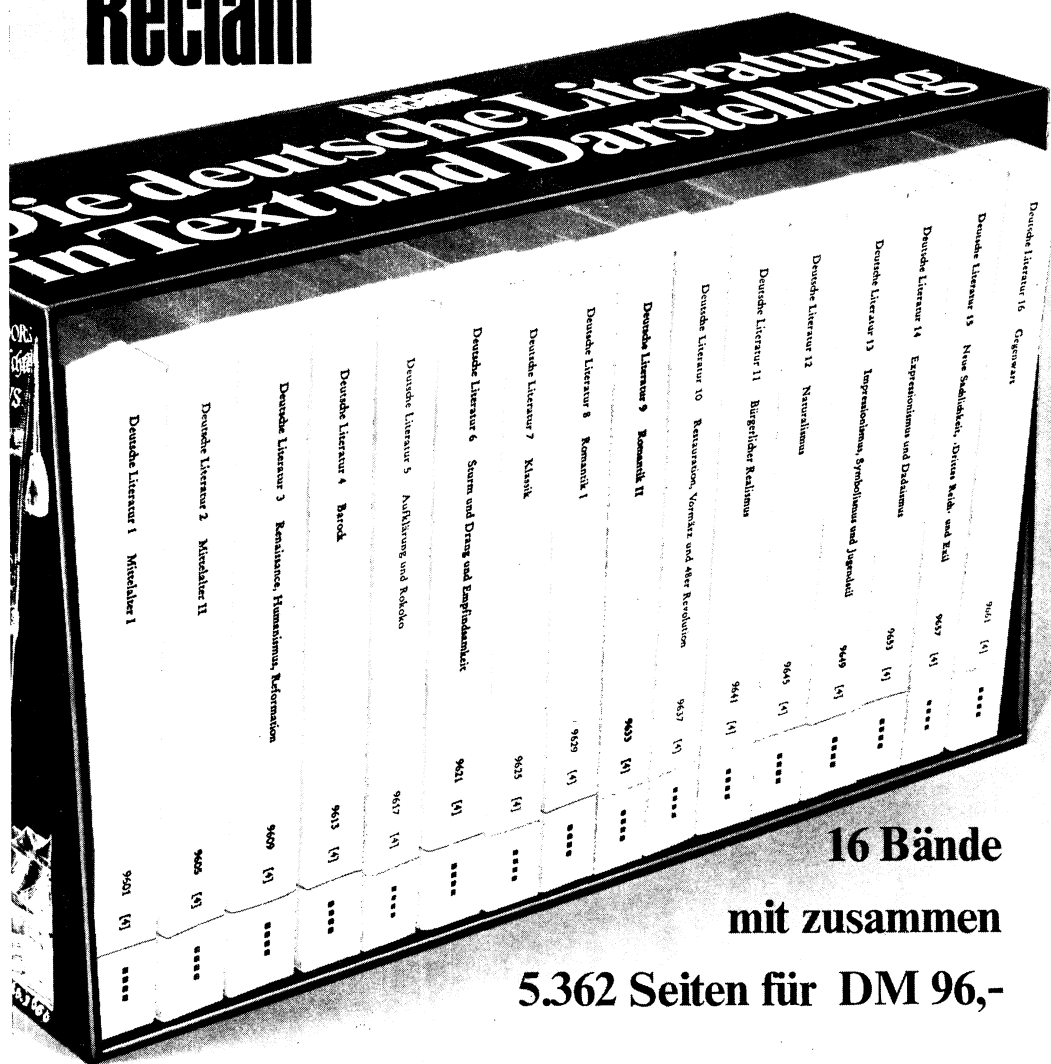
Hartmut Delmas und Bernd Stenzig, Wie ist ein Germanistikstudium von Ausländern in der Bundesrepublik Deutschland zu strukturieren? Überlegungen anhand einer Kritik des Heidelberger Modells/Hans Boldt. Die Bundesrepublik Deutschland als historiographisches Problem. Bemerkungen zu einer Verfassungsgeschichte Westdeutschlands im Landeskunde-Unterricht/Robert Picht, Ansätze eines transnationalen Vergleichs im Landeskunde-Unterricht/Siegfried J. Schmidt, Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen?/Rudolf Hoberg, Wortschatzerlernung im Fremdsprachenunterricht/Horst Steinmetz, Textverarbeitung und Interpretation/Franz Hebel, Literatur als Institution und als Prozeß/Alois Wierlacher, Die Gemütswidrigkeit der Kultur. Zum Kulturbegriff Max Frischs, Heinrich Bölls und der auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland/Raimund Belgardt, Die konkrete Utopie. Zur Neueignung der literarischen Epochen Klassik und Romantik/Alois Wierlacher, Der Diskurs des Essens und Trinkens in der narrativen deutschen Literatur der Gegenwart/Alfred Opatz, Zeitungsartikel im Deutschunterricht für Ausländer/Gerald Stieg, Das Prinzip der Doppelinterpretation. Zur Integration von Literaturvermittlung und Landeskunde/Gabriele Neuf-Münkel, Probleme der Mitschrift. Ausgliederung und Selektion von Textelementen in der Sprachprüfung.



JULIUS GROOS VERLAG

Postfach 10 24 23 · 6900 Heidelberg 1

Eine Einführung in die deutsche Literatur Reclam



**16 Bände
mit zusammen
5.362 Seiten für DM 96,-**

24. Jahrgang Heft 5 – 1977

Der deutsche Lehrer im Ausland

Der deutsche Lehrer im Ausland

24. Jahrgang Heft 5—1977

Inhalt

J. Lehmann

Die neue Sekundarstufe an der
DS Teheran 193

H. Hofmann

Kurskorrekturen am Colegio An-
dino 203

B. Feige

Die bilinguale Schule und die deut-
sche Fachsprache 207

G. Lepiorz

13. Hauptversammlung des VdLiA
in Wiesbaden (3.—5. August 1977) 213

F. J. Burk

Günter Rack: Mathematisch-Natur-
wissenschaftliches Wörterbuch
Deutsch-Dari 216

J. Greiner/K. H. Bieler

Zur Diskussion 218

Informationen über und für das
Auslandsschulwesen 221

Mitteilungen und Informationen des
Sekretariats der KMK 222

Persönliche Nachrichten 224

Aus aller Welt 226

Buchbesprechungen 227

Begründet von Dr. L. Hettich und R. Schröter

Herausgeber und Schriftleiter:

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

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

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

Unverlangt eingesandte Besprechungsexem-
plare können nicht zurückgesandt werden.

Erscheinungsweise:

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

Bezugsbedingungen:

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

Verlag und Anzeigenverwaltung:

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

© Max Hueber Verlag München (Sprachen-
Hueber Verlagsgesellschaft mbH München)
Satz und Druck: Akademische Buchdruckerei
Stefan Schwarz, München
Printed in Germany

Die Neue Sekundarstufe an der DS Teheran

Jochen Lehmann, Teheran

Vor fünf Jahren, im September 1972, wurde an der DS Teheran auf Betreiben der Zentralstelle ein Versuch gestartet, dem viele Eltern und manche Lehrer skeptisch gegenüberstanden: eine Null-Klasse – wie man sie damals nannte – wurde eingerichtet.

Dieses zarte Pflänzchen ist mittlerweile gewachsen, hat seinen Namen mehrfach geändert und hat heute als „Neue Sekundarstufe“ (NSS) einen festen Platz innerhalb der vielfältig gegliederten DS Teheran. Zwar machen die gegenwärtig 177 Schüler der NSS nur ca. 10 % der gesamten Schülerschaft aus, wirken aber aufgrund ihrer besonderen Stellung und hervorragenden Leistungen als belebendes Element weit über diesen engen Rahmen hinaus. Es ist wohl an der Zeit, in umfassenderer Form über die hier geleistete Arbeit zu berichten, nachdem H. Kocher in DdLiA Heft 4/1974 S. 97 ff. einen ersten Überblick gegeben hatte.

Mit Beginn des Schuljahres 1977/78 bestehen sechs Klassen der NSS (5s: 36, 6s: 30, 7s: 35, 8s: 28, 9s: 24, 10s: 24 Schüler). Diese Schüler (56 % Jungen, 44 % Mädchen) sind zusammen mit drei „deutschen“ Klassen in einem neuen Gebäude auf dem Schulgelände untergebracht und unterstehen einem Abteilungsleiter. Sie werden von iranischen und deutschen Lehrkräften unterrichtet.

Da es in Teheran nicht möglich ist, die begabtesten Schüler während eines Jahreskurses „Deutsch als Fremdsprache“ auszulesen, andererseits die von den hiesigen Schulen erteilten Zeugnisse für unser Vorhaben nur einen geringen Aussagewert haben, entschieden wir uns für ein besonderes Aufnahmeverfahren, das mit möglichst hoher Genauigkeit den Schulerfolg voraussagen sollte. Im Lande selbst liegen wissenschaftlich abgesicherte Verfahren dieser Art für den eigenen Kultur- und Sprachbereich nicht vor.

Ausgehend von den Anforderungen, die die Schüler in der NSS erwarten, suchten wir nach Testverfahren, die diejenigen herausfiltern, die eine hohe allgemeine Intelligenz haben, hervorragende Gedächtnisleistungen zeigen, besonders geeignet zum Erlernen von Fremdsprachen sind und ein überdurchschnittliches Durchhalte- und Leistungsvermögen besitzen.

Außerdem sollte der Test kulturunabhängig sein, bei begrenzter Test- und kurzer Auswertungszeit möglichst viele Probanden überprüfen können und den wissenschaftlichen Kriterien der Reliabilität, Validität und Objektivität genügen.

Es ist hier nicht der Ort, den mühevollen Weg aufzuzeigen, den wir beschritten haben, um dieses Ziel zu erreichen. Wir haben sicher auch jetzt noch nicht die optimale Testbatterie zur Verfügung, die uns Fehlprognosen verlässlich auszuschließen hilft, können aber doch sagen, daß die Zahl der Ausfälle selten über 15 % liegt. Dabei sind wir uns der Problematik aller Vorhersagegültigkeiten für längere Zeiträume bewußt (vgl. hierzu K. Heller: Leistungsbeurteilung in der Schule, 1975, S. 115 f., dort auch weiterführende Literatur).

Als Anregung und zur kritischen Auseinandersetzung mit den Erfahrungen anderer Schulen möchte ich genauer auf das derzeit bei uns praktizierte Verfahren eingehen.

Jedes Jahr bitten wir in einem Brief das iranische Erziehungsministerium um ein Rundschreiben an alle Teheraner Grundschulen, in dem auf die NSS und die bevorstehende Aufnahmeprüfung hingewiesen wird. Außerdem drucken wir Handzettel, die die iranischen Schüler und Lehrer unter Freunden und Bekannten verteilen. Schließlich weisen wir in den beiden großen Tehe-

raner Tageszeitungen auf die Termine zur Aufnahmeprüfung hin. Aufgrund dieser Werbung meldeten sich Kandidaten in großer Zahl:

1972: 370	1975: 1150
1973: 400	1976: 600
1974: 600	1977: 900

Der gewaltige Zulauf 1975 muß mit der damaligen Schließung aller Privatschulen im Iran erklärt werden, das deutliche Absinken 1976 mit der mittlerweile an allen Schulen eingeführten Schulgeldfreiheit, die gegenüber der DS Teheran eine gewisse Zurückhaltung bewirkte, obwohl die Schulgebühren der DS Teheran – verglichen mit denen anderer Auslandsschulen am Orte – nicht besonders hoch sind.

Alle Kandidaten besuchen zur Zeit der Meldung die vierte Grundschulklasse. Ihre Zeugnisse enthalten durchweg gute Noten. Am Prüfungstag werden alle Schüler einem 40minütigen Intelligenztest unterzogen. Der gesamte Testablauf ist programmiert und wird vom Tonband abgespielt. Man setzt keinerlei Deutschkenntnisse voraus. Eine Testgruppe besteht aus ca. 20 Schülern. Sie wird von einem deutschen und einem iranischen Lehrer beaufsichtigt, die allerdings nur das Tonbandgerät bedienen und für Ruhe sorgen müssen. Da auf diese Weise Einflußmöglichkeiten durch den Tester ausgeschaltet werden, ist eine große Objektivität gewährleistet. Mit diesem Verfahren können nicht nur bis zu 1 500 Schüler an einem Vormittag getestet, sondern auch bereits die Antwortbögen ausgewertet werden, so daß bereits gegen Mittag die IQ-Rangfolge der Kandidaten feststeht.

Als Intelligenztests eignen sich für unseren Zweck nur nichtverbale Verfahren. Von allen Übersetzungen anderer Tests muß dringend abgeraten werden. Sprachfreie und möglichst kulturunabhängige Tests können aus Europa oder Amerika übernommen werden, wodurch Validität und Reliabilität erhalten bleiben – wenn das in der Praxis auch nur mit Abstrichen stimmt, denn Erfahrungen im Umgang mit Tests bzw. die in den Schulen angewandten Unterrichtsmethoden wirken sich auf die Resultate aus (im Iran im negativen Sinne).

Wir haben bisher folgende Tests verwendet:

Frankfurter Analogietest (1972): Der Test ist problematisch wegen der Übertragung der Wortanalogien ins Persische. Die Auswahl geschah nach Prozentrangplätzen. Die aufgenommenen Kinder erreichten zwischen 70 und 90.

J. L. Daniels Figure Reasoning Test (1973): Ein sprach- und kulturfreier Analogietest. Die IQ-Werte der aufgenommenen Schüler lagen zwischen 114 und 128. Der Test ist gut geeignet, da er im oberen Bereich noch gründlich differenziert.

Raven: Progressive Matrices (1974): Der nach Prozentrangplätzen geeichte Test differenziert wenig bei hohen IQ-Leistungen.

Otis-Lennon: Mental Ability-Test (1975): Sprachgebundener Analogie-Test. Wegen großer Übersetzungsprobleme war die Validität nicht mehr gewährleistet.

Cattel-Weiß CFT 2 (1976 und 1977): Der Test diagnostiziert die grundlegende geistige Leistungsfähigkeit unabhängig vom soziokulturellen, erziehungsspezifischen und rassischen Hintergrund. Er gibt Aufschluß darüber, was ein Kind bei stark veränderten Umweltbedingungen leisten könnte. Diese Fähigkeit zur Problemerkennung in neuartigen Situationen scheint uns als Kriterium für die Auswahl der NSS-Schüler besonders bedeutsam. Als Nachteil ist die geringe Korrelation mit Sprachverständnis und Wortschatz anzusehen, was aber für alle sprachfreien Tests gilt. Der Test besitzt Ladungen gegenüber dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, auf dem das Schwergewicht der Ausbildung in der NSS liegt. 1976 lag der durchschnitt-

liche IQ der aufgenommenen Schüler bei 119, 1977 bei 121. Da sich der CFT 2 in zwei gleiche Teile gliedert, die beide auch schon allein für sich eine hohe Gültigkeit besitzen, benutzten wir nur den ersten Teil.

Wir wählen die ca. 150 besten Kandidaten aus und bitten sie nach einer Woche zum zweiten Test. Dabei wollen wir unter den intelligenten Schülern diejenigen herausfinden, die für den neuen schulischen Alltag, der zuerst hauptsächlich im Erlernen des Deutschen besteht, am besten geeignet sind.

Die Testbatterie besteht aus mehreren Subtests:

1. *Rechentest*: 20 verschiedene Rechenaufgaben, vor allem Textaufgaben, die dem iranischen Rechenbuch für die 4. Klasse entnommen wurden, sind zu lösen.

2. *assoziativer Gedächtnistest*: 16 Zahlenpaare müssen in drei Minuten so gut wie möglich gelernt werden. Gegen Ende der gesamten Testbatterie werden sie wieder abgerufen.

3. *Grammatik-Test*: Subjekte, Objekte, Prädikate und Attribute, die in einem ersten Satz gekennzeichnet sind, sollen in einem parallel dazu gegebenen Satz in ihrer Funktion wiedererkannt werden. Die grammatische Sensitivität wird dabei überprüft.

4. *Hörverständnis-Test*: Ein kurzer Text wird vorgelesen. Danach müssen die Schüler inhaltlich Fragen nach dem multiple-choice-Verfahren beantworten.

5. *Zahlenlernen-Test*: Die Zahlen 1 bis 8 werden in einer künstlichen Sprache gelernt, außerdem auch die dem deutschen „-zig“ entsprechende Zehnerendung. Später müssen die nur noch in der Kunstsprache genannten Zahlen rückübersetzt werden. Dieser Lernbeispiel-Test kommt der Unterrichtssituation im Fremdsprachenunterricht sehr nahe.

6. *Phonetik-Test*: Bestimmte Morpheme werden mit bestimmten Buchstabenkombinationen versehen, die nur begrenzt dem üblichen Lautwert entsprechen. Der Schüler muß mittels genauer Lautdiskrimination die genannten Morpheme dem richtigen Schriftbild zuordnen.

Der gesamte Test dauert ca. zwei Stunden. Die einzelnen Subtests sind angelehnt an den „Fremdspracheneignungstest für die Unterstufe“ (FTU 4-6), an die „Aufgaben zum Nachdenken“ (AzN 4+) und an den „Kombinierten Lern- und Intelligenztest“ (KLI 4+). Es erwies sich als unmöglich, diese Tests insgesamt zu übernehmen, da wir auf die sprachlich-kulturellen Besonderheiten des Iran Rücksicht nehmen mußten. Die so gewonnene Testbatterie erhebt keinen Anspruch auf wissenschaftliche Eichung, hat sich aber nach den vorliegenden Resultaten als weitgehend zuverlässig erwiesen.

Dieser zweite Test ist ebenfalls programmiert. Die Arbeitszeiten sind auf dem Tonband eingespielt. Die Testhefte wurden so gestaltet, daß ein schnelles Auswerten mit Hilfe von Schablonen möglich ist. Ca. zwei Stunden nach Abschluß des Tests liegen alle 150 Einzelergebnisse vor. Die 36 Schüler, die bei beiden Tests hervorragende Leistungen gezeigt haben, werden für die neue s-Klasse vorgesehen; außerdem benennen wir noch ca. 20 Kandidaten als Reserve. Bei deutlich voneinander abweichenden Leistungen in beiden Tests berücksichtigen wir an erster Stelle die Ergebnisse des zweiten Testteils, da sie schulspezifischer sind.

Die Aufnahmeprozedur schließt mit einem Elternabend, der eine Woche nach der letzten Prüfung stattfindet und zu dem die ausgewählten Schüler und ihre Eltern eingeladen werden. Die Eltern haben hier Gelegenheit, sich gründlich über die NSS zu informieren, ihr Kind endgültig anzumelden und Anträge auf Schulgeldermäßigung zu stellen.

Der zweite Testteil, der „Schuleignungstest“, wurde von uns häufig verändert. Ganz allgemein läßt sich sagen, daß diese Testbatterie immer mehr gekürzt und gestrafft wurde, um ihre Effizienz zu erhöhen. So ließen wir z. B. die Subtests „Zeichenlernen“ (Erfassen visueller Gedäch-

nisleistungen) und „Wörterfeld“ (Bewertung des inzidentiellen Lernvermögens) sowie einen Leseverständnistest weg, weil sich gezeigt hatte, daß die Resultate zu unscharf waren. Alle Einzeltests werden jedes Jahr unter Beibehaltung von Form und Struktur inhaltlich neu gefüllt, um möglichen Verfälschungen der Ergebnisse aufgrund durchsickernder Informationen über Aufgaben und Lösungen vorzubeugen.

In den ersten Jahren galt unsere Aufmerksamkeit vor allem dem Aufspüren von Testverfahren, die für unsere Zwecke geeignet erschienen. Jeder Test und Subtest wurde vor seiner Verwendung im Aufnahmeverfahren der NSS an den Schülern der vierten Grundschulklassen unserer Schule auf seine Eignung hin überprüft. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse wurden bei der Übersetzung der Tests in die persische Sprache und der endgültigen Präsentation verwertet.

Zur Zeit befinden wir uns in einer zweiten Phase. Nachdem uns ein relativ gesichert erscheinendes Testpaket zur Verfügung steht, sind wir nun dabei, die Aussagegültigkeit der Tests statistisch zu überprüfen, indem wir sie am tatsächlichen Schulerfolg der von uns ausgewählten Schüler messen (Konstruktvalidität). Genauer zu untersuchen ist auch der Informationsgehalt der einzelnen Subtests von Test 2. Die einfache Addition der in jedem Teilstest erreichten Rohwerte kann noch nicht befriedigen.

Wir sind allerdings sicher nicht in der Lage, eine wissenschaftlich fundierte Aufgabenanalyse vorzunehmen, um ein empirisch-statistische Norm zu erreichen. Trotz zahlreicher Unschärfen scheint es uns aber gelungen zu sein, eine „informelle“ Testbatterie zu erarbeiten, die zumindest bei einer genügend großen Zahl von Probanden (wie sie bisher immer vorlag) einen guten Prognosewert besitzt. Fehlentscheidungen werden zudem weitgehend ausgeschaltet, weil der standardisierte Intelligenztest wie ein Filter wirkt und einen bestimmten Entscheidungsrahmen absteckt. Schließlich geht es nicht um differenzierte Einzeldiagnosen, sondern um das Erfassen schulgeeigneter Spitzenbegabungen.

Bei den Schulleistungen spielen nicht-kognitive Faktoren eine Rolle, die in unserem Aufnahmeverfahren noch zu wenig berücksichtigt werden: häusliche Lernsituation, Konzentrationsfähigkeit, Leistungsmotivation, Durchsetzungsvermögen, Frustrationstoleranz, allgemeine Arbeitshaltung und dgl. mehr. Gruppen-Tests, die vorgeben, diese Fähigkeiten und Einstellungen zu erfassen, wie z. B. das „Mannheimer Biographische Inventar“, korrelierten bisher in ihren Aussagen zu wenig mit den vom Lehrer gemachten Beobachtungen.

Ein wesentliches Moment für den Erfolg bei dieser Eignungsprüfung ist für den Schüler die Überwindung der Prüfungsangst. Der Leistungsdruck beeinflusst die Resultate sicher. Andererseits wird sich aber gerade jener Schüler mit hoher Wahrscheinlichkeit erfolgreich in den s-Klassen durchsetzen, der auch die harte Prüfungssituation gemeistert hat.

Die weitaus meisten Kandidaten werden nicht aufgenommen, was aber angesichts der Tatsache, daß mit dieser Prüfung kein Risiko verbunden ist, erträglich erscheint. Der nicht Aufgenommene bleibt im iranischen Schulsystem ohne Nachteile für seine dort gesicherte Schullaufbahn. Traumatische Ängste sind also nicht zu befürchten. Übrigens entspricht das Verhältnis zwischen Bewerbern und Aufgenommenen für die NSS ungefähr der Aufnahme relation für die iranischen Hochschulen (Numerus clausus) – dort allerdings mit bitteren Konsequenzen für den Abgewiesenen.

Um die o. g. Schwächen unseres Testverfahrens auszugleichen, gilt das erste Jahr (Klasse 5s) als Probejahr. Nicht geeignete Kinder werden danach wieder auf die iranische Schule zurückgeschickt. Sie werden reibungslos in die Klasse 6 der iranischen Schulen aufgenommen, da sie bei uns auch eine iranische Abschlußprüfung abgelegt haben, die zum Besuch der iranischen Orien-

tierungsstufe (Klasse 6–8) berechtigt. Wir nehmen 36 Schüler in die 5. Klasse auf, um genügend Spielraum bei der Entscheidung über den Verbleib des Kindes in der NSS zu haben. Erfahrungsgemäß erweisen sich drei bis vier Kinder als nicht geeignet. Welch hervorragende Schüler unsere Klassen besuchen, läßt sich allein daran ablesen, daß bereits zweimal der beste Schüler der in ganz Nord-Teheran zentral durchgeführten Rahnama'i-Prüfung die NSS besuchte. Mehrere Schüler der NSS befanden sich im letzten Jahr unter den zehn Besten der nördlichen Stadtgebiete. Das ist besonders bemerkenswert, weil unsere Schüler das Persischprogramm in nur einem Drittel der sonst üblichen Stundenzahl bewältigen müssen.

Ziel der NSS ist es, iranischen Schülern den Zugang zu deutschen und iranischen Hochschulen zu ermöglichen. Dieser doppelte Auftrag spiegelt sich von Anfang an im Schulalltag der NSS. Die Klasse 5 ist geprägt durch einen intensiven Unterricht im Fach „Deutsch als Fremdsprache“ und hohe Anforderungen im persischen Bereich, da die Schüler am Ende der Klasse 5 an der zentralen staatlichen Aufnahmeprüfung für die Orientierungsstufe (Rahnama'i) teilnehmen.

Nach dem Vorwärts-Programm unterrichten wir in 12 Wochenstunden. Dazu kommen in den ersten 10 Wochen 8 WStdtn Schreib-Lese-Kurs, die sich später in 4 WStdtn „Pragmatik“ (Einführung in die deutsche Unterrichtssprache und erste sachkundliche Übungen unter besonderer Berücksichtigung des sprachlichen Materials) und 4 WStdtn Mathematik gliedern.

Der Anteil des Persisch-Unterrichts liegt bei 10 WStdtn. Die restlichen Stunden sollen im Kontrast zu den hohen intellektuellen Anforderungen stellenden eben genannten Fächern im kompensatorischen Sinne die musischen und sportlichen Fähigkeiten fördern: je zwei Stunden Musik, Kunst/Werken und Sport. Da Deutsch von Anfang an die Unterrichtssprache ist, entgehen diese Fächer nicht immer der Gefahr, Kodierungs- und Dekodierungsmöglichkeiten der Schüler zu überschätzen (Wortrepertoire, Sprechgeschwindigkeit). Die Höhe der Stundenzahl (36) entspricht der iranischen Schulen. Sie ist auch aus organisatorischen Gründen wegen der An- und Abfahrt der Schulbusse notwendig.

Im ersten Jahr wird die Stufe 2A des Vorwärts-Programms abgeschlossen. Die Stufen 2B und 3 werden in Klasse 6, Stufe 4 in Klasse 7 und Stufe 5 in Klasse 8 behandelt, wobei letztere wegen ihrer für die 8. Klasse geringen Anforderungen nur mehr der gelegentlichen Auflockerung dient. Für die einzelnen Lektionen des Vorwärts-Programms wurden deutsch-persische Glossare erstellt; der gesamte „Grundwortschatz Deutsch“ (Klett) wurde ins Persische übertragen und liegt den Schülern als Wörterbuch vor.

1972–75 haben wir neben Vorwärts das Lehrbuch „Wir lernen Deutsch“ von Schmitt/Mahler benutzt, in letzter Zeit arbeiten wir im Sinne der Wiederholung bzw. Erweiterung der Sprachkompetenz mit Gradewalds „Wir sind dabei“ Bd. 1 und 2 (Hueber) in den Klassen 5 und 6. Für die Klasse 7 benutzen wir u. a. das „Sprachheft 1“ (Hueber), Lesehefte mit vereinfachten Texten, Bildgeschichten, Lesebuchtexte. Ab Klasse 8 bearbeiten wir regelmäßig die Artikel des „Scala-Jugendmagazins“, „Ernst und heitere Erzählungen 1“ (Hueber), führen in die Formen dramatischer Gestaltung ein (z. B. anhand von „Das Schiff Esperanza“ oder „Der Jasager und der Neinsager“) und behandeln einfache lyrische Formen. In der Klasse 9 wird dies im wesentlichen fortgesetzt, nur Schwierigkeitsgrad und Länge der Texte nehmen zu. Die Behandlung einiger ausgewählter Kapitel aus den Sprachbüchern des Klett-Verlags für die Klassen 7 und 8 brachte zufriedenstellende Ergebnisse in der 9s.

Das Vorwärts-Programm ist zwar eine wesentliche Hilfe beim Erlernen der deutschen Sprache, leistet aber zu wenig für einen fremdsprachlichen Fachunterricht. Erst die Verbindung audio-lingualer und traditioneller Methoden (nach der Theorie des kognitiven Kode-Erlernens) führt

zu optimalen Ergebnissen, so daß die Schüler nach ca. drei Jahren eine Sprachkompetenz erreichen, wie sie das Sprachdiplom 1 fordert. Wie uns der Schulberater für Mittel-Ost, Herr Onnen, sowie Besucher von der Zentralstelle und dem Auslandschulsausschuß versichert haben, liegen die sprachlichen Leistungen der Schüler weit über dem an Auslandsschulen üblichen Niveau.

So erwies sich z. B. die uns von der Arbeitsgruppe in Lima vorgelegte Unterrichtseinheit über die Kurzgeschichte „Mit einem schwarzen Wagen“ (die als Vorbereitung auf das Sprachdiplom 1 gedacht ist) in der Klasse 8s als zu leicht, so daß wir schon auf diffizilere Interpretationen des Sprachgestus eingehen konnten.

Die Stundentafeln für die Klassen 5s bis 10s sehen im einzelnen so aus:

Kl. 5s	Kl. 6s	Kl. 7s	Kl. 8s	Kl. 9s	Kl. 10s
D (12)	D (13)	D (7)	D (7)	D (7)	D (7)
M (4)	M (5)	M (4)	M (4)	M (4)	M (4)
P (10)	P (8)	P (8)	P (8)	P (8)	P (8)
Ku (2)	Ku (2)	Ku (2)	Ku (2)	–	Ku (2)
Mu (2)	Mu (2)	Mu (2)	–	Mu (2)	–
Lb (2)	Lb (2)	Lb (2)	Lb (2)	Lb (2)	Lb (2)
Pr (4)	B (2)	B (2)	B (2)	–	B (2)
–	Ek (2)	Ek (2)	Ek (2)	Ek (2)	–
–	–	E (7)	E (6)	E (6)	E (6)
–	–	–	Ph (2)	Ph (2)	Ph (2)
–	–	–	–	Ch (2)	Ch (2)
36	36	36	35	35	35

Außer Persisch (P) werden alle Fächer grundsätzlich von deutschen Lehrern auf deutsch unterrichtet.

Als besonders schwierig gestaltete sich der Beginn mit Biologie in Klasse 6. Der Unterricht wird deshalb zur Zeit von einer iranischen Lehrkraft – allerdings auf deutsch – gehalten. Das deutsche Biologiebuch wurde wegen der wichtigen Informationen durch Bilder und Zeichnungen eingeführt, obwohl die Texte von den Schülern noch nicht verstanden werden können.

Ähnliche Schwierigkeiten zeigten sich auch im Fach Erdkunde in Klasse 6. Da dieser frühe Beginn auf einer nun überholten Konzeption beruht, wird man neue Überlegungen anstellen müssen, um den Gefahren einer Überforderung der Schüler zu entgehen. Ein Erfolg kann bei diesen Fächern nur eintreten, wenn erfahrene Lehrer behutsam und in engem Kontakt mit dem Deutschlehrer ein Sachgebiet erarbeiten.

Jeder Fachunterricht ist hier vor allem noch Sprachunterricht. Nur wenn der naturwissenschaftliche Fachlehrer den psycholinguistischen Prozeß des Spracherlernens kennt und die daraus resultierende Konsequenzen habitualisiert hat, wird er – eine entsprechende Frustrationstoleranz vorausgesetzt – erfolgreich unterrichten können.

Englisch wird als zweite Fremdsprache gelehrt. Die hohe Stundenzahl ergibt sich aus dem Ziel, mit Klasse 10 den Sprachstand der deutschen Schüler zu erreichen, für die Englisch erste Fremdsprache ist. Da aber Englisch auch für das deutsche Abitur der NSS zweite Fremdsprache bleibt, wird die Wochenstundenzahl für dieses Fach zu verringern sein.

Obwohl sich vom Deutschlehrer übernommene sprachkompensatorische Übungen in den Fachbereichen Biologie und Chemie bewährt haben, konnte die Institutionalisierung solcher Unterrichtsstunden für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich bislang noch nicht durchgesetzt werden.

Gemäß der ursprünglichen Konzeption waren wir bestrebt, recht bald Iraner und Deutsche gemeinsam zu unterrichten. Eine solche Integration verspricht für die Iraner:

1. soziale Eingliederung in die deutsche Schülerschaft durch täglichen engen Kontakt,
2. Übernahme von den Schulerfolg fördernden Arbeitstechniken (Heftführung, Gesprächshaltung, Methoden der Stoffaneignung u. ä.),
3. Selektieren, Erfassen und Imitieren komplexer sprachlicher Muster außerhalb der Lehrer-Schüler-Beziehung,
4. Erfahrung der kulturellen Besonderheiten und Gemeinsamkeiten.

Mit der Integration sind aber auch Nachteile verbunden:

1. Die erlebte mangelnde Sprachkompetenz und Performanz hemmt Aktivitäten (Scham, Resignation).
2. Der Lehrer kann nur selten sprachkompensatorisch arbeiten, ohne die Deutschen zu unterfordern.
3. Mangelnde Kooperation zwischen den jeweils zwei Klassenhälften unterrichtenden Fachlehrern führt zur Unzufriedenheit der Schüler.
4. Verständnisschwierigkeiten zwischen Deutschen und Iranern können zu Mißverständnissen und gegenseitiger Ablehnung führen.
5. Die Stundenplangestaltung wird erschwert.

Wir setzten bislang in Klasse 5 mit der Integration im Fach Sport ein. Die deutlichen Leistungsunterschiede zwischen Deutschen und Iranern haben uns veranlaßt, in Zukunft auf diese Integration zu verzichten, um die Iraner intensiver zu fördern. Die Schüler werden jetzt erst ab Klasse 7 gemeinsam mit Deutschen unterrichtet.

Die Integration im Fach Mathematik (ab Klasse 7) hat sich wegen der vergleichsweise einfachen Fachsprache bewährt. In den oberen Klassen zeigt sich bereits eine leichte Überlegenheit der iranischen Schüler gegenüber den deutschen, die weiter zunehmen wird, weshalb übrigens die Integration von der deutschen Schulklientel nicht ohne Widerspruch hingenommen wird.

Die Integration im Fach Erdkunde zeigte wegen des komplizierten Gegenstandes und der differenzierten Sprache wenig Erfolge, so daß wir sie nicht mehr durchführen. Stattdessen werden ab Klasse 8 deutsche und iranische Schüler im Fach Physik, das in dieser Klassenstufe einsetzt, gemeinsam unterrichtet. Die bisher vorliegenden Erfahrungen rechtfertigen diese Integration.

Wieweit uns die soziale Eingliederung der iranischen Schüler gelungen ist, kann man nur schwer feststellen. Aus regelmäßig durchgeführten schriftlichen Umfragen geht hervor, daß sich das Verhältnis zwischen deutschen und iranischen Schülern im Laufe der Jahre gebessert hat. Dennoch gibt es immer wieder Äußerungen, die schlaglichtartig die Schwierigkeiten des Verstehens zwischen beiden Nationen erhellen – beleidigter Stolz auf der einen, überhebliche Gebärde auf der anderen Seite belasten das Verhältnis, ein Phänomen, das sicher auch für viele andere Auslandsschulen gilt. Es bleibt zu hoffen, daß mit der fortschreitenden Überwindung der Sprachbarriere immer mehr Mißverständnisse ausgeräumt werden können.

Ein gewichtiges Problem sind in den Augen der iranischen Schüler ihre gegenüber den iranischen Schulen wesentlich schlechteren Noten an der DS Teheran. Die Kinder, die nach der 4. Klasse von uns aufgenommen werden, haben glänzende Zeugnisse: die Durchschnittsnote liegt

zwischen 18 und 20 – bei einer Notenskala von 1–20. Die Zwei (sie entspricht 15–17 Punkten) ist eine große Ausnahme. Alle Schüler waren durch die Bank Klassenerste.

In der neuen Klasse aber finden sie sich schon nach wenigen Wochen auf allen Rangplätzen – vom ersten bis zum letzten. Daß diese Erfahrung eine ungeheure Belastung für die Elfjährigen darstellt, ist uns bewußt, und wir versuchen sie so weit wie möglich zu erleichtern. Die Stresssituation wird dadurch verschärft, daß anstelle der vertrauten Umgebung die fremde Atmosphäre und der in einer fremden Sprache unterrichtende Lehrer treten. Es gibt immer wieder einige Schüler, die trotz hervorragender Fähigkeiten nicht die psychische Kraft haben, dieses erste Jahr erfolgreich zu beenden. Sie gehen auf ihre iranische Schule zurück, was ihnen aufgrund ihres Wissensstandes ohne weiteres möglich ist.

Eine zweite Erfahrung kommt hinzu: Die Schüler lernen eine neue Unterrichts- und Arbeitsmethode kennen. Hiermit meine ich nicht nur den intensiven Unterricht in der deutschen Sprache, sondern den Schritt von der Lernschule hin zur Methode des Verstehens, kritischen Beobachtens und selbständigen Erarbeitens. Manche entwickeln eine kritische Distanz gegenüber ihrer Umwelt, was zu herben inneren Auseinandersetzungen führen kann, da das intellektuell als erstrebenswert Akzeptierte in offensichtlichem Kontrast zu der sie umgebenden Lebenswirklichkeit steht.

Und schließlich erleben sie während ihres Schulalltags Möglichkeiten der Selbstentfaltung, denen sie zuerst skeptisch ungläubig gegenüberstehen, die sie aber bald exzessiv auszunutzen suchen, bis sie nach bitteren Erfahrungen eine Selbstbegrenzung finden, die ihr Ungestüm auch in den neuen Freiheitsräumen erträglich macht.

Dieser Prozeß kann den Unterrichtenden bis an den Rand seiner psychischen Belastbarkeit führen und manchen Lehrer zu unbedachten Äußerungen hinreißen, die mühsam aufgebautes Vertrauen zerstören. Grundregel ist es für uns deshalb, daß kein Kollege im ersten Jahr seines Auslandsaufenthalts in einer solchen Klasse unterrichtet. Es wäre zu wünschen, daß ein Stamm erprobter Lehrer für solche Aufgaben zur Verfügung stünde.

Um den Druck auf die Schüler nicht allzu groß werden zu lassen, haben wir für die Klasse 5s die Regelung getroffen, daß Tests und Arbeiten so bewertet werden, daß sich als Durchschnittsnote im Klassenverband die Zwei (16) ergibt. In den höheren Klassen liegen die Durchschnitte der Arbeiten zwischen 2,5 und 3,2. Diese Noten erweisen sich im Vergleich mit deutschen Klassen, wie er durch die Integration in Mathematik und Physik möglich ist, als angemessen – wobei allerdings unberücksichtigt bleibt, daß die Iraner eine wesentlich höhere Leistung vollbringen, da sie sich im Medium einer fremden Sprache bewegen müssen.

Die Iraner betrachten diese Zensuren deshalb mit Sorge, weil sich die iranischen Hochschulen bei der Zulassung an den Noten orientieren. Es wird die Aufgabe der nächsten Zeit sein, für diese hervorragenden Schüler eine Lösung dieses Problems zu finden, sei es eine Sonderregelung in Absprache mit dem iranischen Erziehungsministerium, sei es eine schulinterne Lösung. Im Hinblick auf die im Herbst 1977 in Rascht am Kaspischen Meer ihre Pforten öffnende iranisch-deutsche Hochschule ist eine solche Möglichkeit bereits im Gespräch. Dort wird auch die Anrechnung unseres 13. Schuljahres auf die Studienzeit möglich sein, während die nach 12 Jahren die iranischen Gymnasien verlassenden Abiturienten dort ein zusätzliches Jahr absolvieren müssen, um Grundkenntnisse im Deutschen zu erwerben.

Bei einigen wenigen Schülern zeigen sich manchmal deutliche Leistungsabfälle. Diese liegen kaum an mangelnder Leistungsfähigkeit, sondern eher am Leistungswillen oder an psychischen wie sozialen Störfaktoren. Da der Schüler weitgehend auf sich selbst angewiesen ist, das Eltern-

haus aufgrund anderer sozialer, politischer und kultureller Grundhaltungen sowie der Sprachbarriere dem Schulgeschehen hilflos – allerdings nicht desinteressiert – gegenübersteht und deshalb kaum regulierend in die Schullaufbahn seines Kindes eingreifen kann, wird sich nur derjenige in den s-Klassen bewähren, dessen Selbständigkeit und Leistungswillen ausgeprägt sind. Die Mobilität des Elternhauses führt dazu, daß die Klassenfrequenzen abnehmen, so daß man zumindest für die beiden ersten Klassen in der Sekundarstufe 2 nur noch mit ca. 60 % der Schüler aus der Eingangsklasse rechnen kann. Die nächsten Klassen werden aber stärker sein, wie sich der Tabelle über die Klassenstärken in der NSS entnehmen läßt:

Klasse	10s	—	—	—	—	—	24
	9s	—	—	—	—	24	24
	8s	—	—	—	28	25	28
	7s	—	—	28	28	33	35
	6s	—	29	29	32	30	30
	5s	34	34	34	32	36	36
	1972	73	74	75	76	77	Schuljahresbeginn

Die Möglichkeit des Seiteneinstiegs in die s-Klassen erscheint sehr begrenzt. Die Gefahr zu kleiner Oberklassen wird durch das Kurssystem der reformierten Oberstufe gebannt. Es ist auch nicht auszuschließen, daß der stärkere Schwund in den Pilotklassen 8s und 9s im Zusammenhang mit der Erprobungsphase des Modells steht.

Die Schüler der NSS legen nach der Klasse 13 die deutsche Reifeprüfung ab. Damit haben sie zu allen deutschen Hochschulen Zugang. Dieser Abschluß ist zwar von großer Attraktivität für die Eltern, aber nicht das eigentliche Ziel der NSS. Nach den Vorstellungen der ZfA steht der Besuch einheimischer Hochschulen im Vordergrund, insbesondere der Besuch der genannten Universität in Rascht, an den sich ein *post-graduate*-Studium in der Bundesrepublik anschließen sollte. Diesem Ziel genügen wir formal bereits dadurch, daß das Abitur der DS Teheran vom iranischen Erziehungsministerium als Zugangsberechtigung zu den iranischen Hochschulen anerkannt ist. De facto ist dies aber mit dem bisherigen deutschen Abitur kaum möglich, da die Aufnahmeprüfung der Universitäten (*Concours*) eine solch hohe Wissenskompetenz auf eingeschränkten Fachgebieten voraussetzt, wie sie nur auf einem iranischen Gymnasium erworben werden kann. Um diese Hürde zu überwinden, bieten wir den NSS-Schülern in der Sekundarstufe 2 neben dem Fachunterricht auf deutsch zusätzlich ergänzenden Fachunterricht auf persisch an. Gleichzeitig schreiben wir alternativ zwei Kursbatterien vor, die den differenzierten Abschlüssen der iranischen Gymnasien entsprechen (mathematisch-physikalisches und naturwissenschaftliches Profil) und den deutschen Reifeprüfungsbestimmungen genügen.

Als Stundentafeln für die zwei Züge in der Oberstufe ergeben sich damit für die Klassen 11 bis

13:	Mathemat.-physikal. Zug	Naturwissenschaftl. Zug
	P 5	P 5
	D 5 (in Kl. 11: +3)	D 5 (in Kl. 11: +3)
	E 3	E 3
	M 5 + 2 auf Farsi	M 3 + 2 auf Farsi
	Gk 3 (auf Farsi)	Gk 3 (auf Farsi)
	Ph 3 + 1 auf Farsi	1. Naturwissenschaft 5 + 1 auf Farsi
	Ch 3 + 1 auf Farsi	2. Naturwissenschaft 3 + 1 auf Farsi
		3. Naturwissenschaft 3 + 1 auf Farsi
	Re 1 (auf Farsi)	Re 1 (auf Farsi)
	Lb 2	Lb 2

Deutsch ist erste, Englisch zweite Fremdsprache. Die Fächer Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde werden wie an den meisten deutschen Auslandsschulen als nationale Fächer in der Landessprache unterrichtet (Gemeinschaftskunde). Nur die Kurse in Mathematik und den Naturwissenschaften sind integriert.

In den ersten beiden Jahren rekrutierten sich die Schüler der NSS aus dem unteren Mittelstand mit deutlichen Abweichungen nach oben und unten. Diese sehr inhomogene Gruppe schuf wegen des starken sozialen Gefälles zusätzliche Probleme, die – grob gesprochen – sich vor allem auf die Kinder der Unterschicht negativ auswirkten. Einige Schüler dieser Klassen verließen teils freiwillig, teils unter dem Druck deutlichen Leistungsabfalls und dem Streß langer An- und Abfahrtszeiten mit dem Schulbus (bis zu vier Stunden täglich!) die NSS.

Aufgrund der jährlich gestiegenen Bewerberzahlen verringerten sich die Chancen der Unterschicht-Kinder, da ihnen in den in größerer Schulnähe (sprich: in „besseren“ Stadtvierteln) lebenden und meist qualitativ hochwertigere Schulen besuchenden Schülern der Mittelschicht eine Konkurrenz erwuchs, der sie nur in Ausnahmefällen gewachsen waren. Sicher trug zu dieser Tendenz auch die weitere Verfeinerung des Testverfahrens bei, die das im Umgang mit Kulturtechniken erfahrenere Mittelschicht-Kind bevorzugt.

Das mag für jene bitter klingen, die mit diesen Klassen den Traum von der gesellschaftlichen Integration verwirklichen zu können glaubten, ist aber für die Schulwirklichkeit ein prognosestabilisierender Faktor, da die Bildungswilligkeit der wachsenden Mittelschicht im Iran für den Schulerfolg wesentlich ist. Im Hinblick auf die Zielsetzung der NSS wird man sagen können, daß hochqualifizierte Technokraten, die aus dieser jungen, selbstbewußten Schicht hervorgehen, große Chancen haben werden, in dem sich immer schneller industrialisierenden Iran Führungspositionen einzunehmen.

Überrepräsentiert sind die Berufsgruppen der Beamten/Angestellten, Lehrer und Offiziere, wie dies ähnlich auch für den Mittelstand in den höheren Bildungseinrichtungen der Industriestaaten gilt.

Die soziale Herkunft der NSS-Schüler:

Beruf des Vaters	Eingangsklassen in den Jahren		
	1975	1976	1977
Angestellter oder Beamter	8	9	12
Offizier	6	7	10
Lehrer (einschl. Direktoren)	5	5	9
Geschäftsmann oder Unternehmer	2	6	2
Ingenieur	3	4	—
Arzt	1	3	1
Jurist	3	—	1
Dozent	—	1	—
Arbeiter	3	—	1
ungenauere Angaben	1	1	—
	32	36	36

Die Schulbildung der Väter der NSS-Schüler:

Ausbildungsgrad	Eingangsklassen in den Jahren		
	1975	1976	1977
Grundschulabschluß	8	—	3
8. Klasse	—	1	1
9. Klasse	2	—	1
10. Klasse	—	1	1
Abitur	11	13	10
Hochschulabschluß (Licence)	11	21	20
	32	36	36

Alle Schüler der NSS zahlen grundsätzlich nur 50 % des Schulgelds. Darüber hinaus wird eine weitere Ermäßigung gewährt, wenn besondere Belastungen vorliegen. Die tatsächliche Reduktion für die Schüler der NSS belief sich im Schuljahr 1976/77 auf ca. 70 % des normalen Schulgelds. Der der Schule dadurch entstehende Fehlbetrag wird fast vollständig durch die ZfA gedeckt.

Die NSS in Teheran hat sich fest etabliert. Sie ist von der iranischen Öffentlichkeit als hochqualifizierte Einrichtung anerkannt, die es begabten iranischen Kindern ermöglicht, einen fremden Sprach- und Kulturkreis intensiv kennenzulernen, ohne die Bindungen an die eigene Kultur zu verlieren. Bis heute kann die NSS nur einzügig geführt werden, obwohl ihr Erfolg einen breiteren Ausbau rechtfertigen würde – qualifizierte Schüler sind in genügend großer Zahl vorhanden. Die Erarbeitung notwendiger methodisch-didaktischer Konzeptionen im Fach Deutsch für die höheren Klassen der Sekundarstufe 1 und für die Sekundarstufe 2 wird durch den schmalspurigen Betrieb sehr erschwert – zumal die von der ZfA dringend erwünschte Hilfestellung auf diesem Gebiet bislang ausgeblieben ist. Es wäre bedauerlich, wenn ein erfolgversprechender Versuch, neue Wege im Auslandsschulwesen einzuschlagen, wegen der allzu dürftigen Basis in der täglichen Routine erstarren würde.

Kurskorrekturen am Colegio Andino

Heinrich Hofmann, Bogotá

Die zentrale Frage der Auslandsschule nach ihrer Zielbestimmung, der dieser zugeordneten Struktur und den unlösbar damit verbundenen pädagogischen wie sprachpsychologischen Notwendigkeiten hat sich auch am Colegio Andino im abgelaufenen Schuljahr 1976/77 immer dringlicher gestellt. Nicht zuletzt trug der Besuch der Vertreter der Zentralstelle und des Schulberaters für die Zentralandenstaaten zu einem bewegten Jahr bei. Die Reihe von Konferenzen zum Thema Deutsch als Fremdsprache sowie ihr Gebrauch im sachbezogenen Unterricht riß ebenso wenig ab wie die Versuchsserie von Integrationsmaßnahmen, die den kolumbianischen Bildungsanstrengungen und den Bestrebungen nach einer erziehungspolitischen Identität entgegenkommen wollen. Berücksichtigt man dabei noch den erklärten Willen zur Bewahrung des

deutschen Charakters unserer Schule und die zwangsläufig bienenfleißige Vorbereitung auf ein nichtreformiertes deutsches Abitur, so gewinnt man möglicherweise das Bild einer größeren Auslandsschule mit allen Anzeichen einer klassischen *coincidentia oppositorum*. Erkenntnisse, Notwendigkeiten und Einsichten einerseits, und unlösbar Unvereinbares auf der anderen Seite. Trotzdem endete das Jahr nicht ohne Verbindlichkeiten. Die fortgesetzte Diskussion erbrachte klarere Konturen und die Einsichten in Kurskorrekturen am Colegio Andino.

Unter den einleitend genannten Voraussetzungen wird eine Zielbeschreibung nur unter Schwierigkeiten zustande kommen. Es ist trotzdem versucht worden. Auch auf der Tagung der Schulleiter aller Deutschen Schulen in Kolumbien hat man an der Definition gearbeitet, wobei berücksichtigt wurde, daß der Charakter der einzelnen Institute unterschiedlich zu bewerten ist. Übereinstimmend wurde aber herausgestellt, worin die Bedeutung und Ausstrahlung der vier Schulen besteht: Die freiwillige Integration in das einheimische Schulwesen dient als Schutz vor dem kulturpolitisch negativen Ruf eines Privatunternehmens für Privilegierte. An diese Eingliederung ist die dekretierte soziale Öffnung in Form einer strengen Bindung der Schulgelder an die Stipendiatenzahl bzw. an eine angehängte Unterrichtsschicht für ärmere Kinder gekoppelt. Gehen die Deutschen Schulen Kolumbiens im Rahmen dieser Erlasse vor und halten sie dabei ihren anerkannten Leistungsstand, ist, unter Berücksichtigung der lateinamerikanischen Mentalitäten, eine erstaunliche Wirkung nach außen garantiert. Verstehen sie sich dabei noch als Pilotschulen ohne übertriebene Kollegiaturen, aber mit Vorschlägen zu anstehenden Reformen bzw. curricularen Beiträgen, fehlt es selbst nicht an ministerieller Anerkennung.

Mit dieser Integrationsbereitschaft wäre ein Teilziel des Colegio Andino und seiner Nachbarschulen umrissen. Einschränkung muß hier ganz im Sinne des oben zitierten Widerspruchs allerdings erwähnt werden, daß der am Colegio Andino durchaus erfolgreich praktizierte „Seiteneinstieg“ von jährlich etwa 35 Kindern einerseits dem Integrationswillen entspricht (Stipendiaten/Sonderschicht), andererseits aber ein Ausleseverfahren verlangt, das mit seiner Begabungsabschöpfung bei staatlichen wie privaten Schulen Unwillen erregt und als unerwünschtes Intelligenzprivileg einer Anpassung an das einheimische Schulsystem im Wege steht.

Das Colegio Andino hat sich entschlossen, bei den kolumbianischen Schulen nur in diskreter Weise zu werben (mit der Einführung der 9 Jahre umfassenden *enseñanza básica* wird es immer schwieriger, nach 4–5 Primarschuljahren Kinder von ihren angestammten Schulen wegzulocken) und gleichzeitig gegenüber den Erziehungsbehörden den sozialen Charakter dieses Programms im Sinne des Dekrets deutlich herauszustellen.

Das zweite Ziel mit kulturpolitischer Ausstrahlungskraft ist die Zweisprachigkeit der Schulabgänger. Sie dient auf wissenschaftlichem wie auf wirtschaftlichem Gebiet den wachsenden Beziehungen zwischen Kolumbien und der Bundesrepublik Deutschland und gleichzeitig dem Land auf seinem Weg zur Identitätsfindung in diesen Bereichen. Hier hat sich das Colegio Andino über das Sprachdiplom hinaus ein hohes Ziel gesetzt. Ein Differenzierungssystem nach pädagogischen und wirtschaftlich vertretbaren Ansprüchen soll eine hohe Zahl von weitgehend zweisprachigen Bachilleres hervorbringen. Ihr Kenntnisstand müßte ausreichen, gegebenenfalls auch das 13. Schuljahr (*Selecta*) und damit die Erweiterte Ergänzungsprüfung zu bestehen.

Mit der oben erwähnten Erschweris bei dem Projekt „Begabtenauslese für die Sekundarstufe“ war in diesem Schuljahr die Entscheidung fällig, wie die Primarstufe erhalten und strukturiert werden soll. Deutsch als Fremdsprache spielt in dieser Frage natürlich die Hauptrolle. Die an vielen Auslandsschulen diskutierte Alternative zwischen frühem Beginn der Fremdsprache mit teilweisem Einsatz im sachbezogenen Unterricht oder das spätere Intensivverfahren audiovisu-

eller Programme mit noch viel späterer Ausdehnung auf den Fachunterricht ging am Colegio Andino mit einem Kompromiß aus. Lokale Erfahrungen und Bedingungen, sprachpsychologische Einsichten sowie die bedrückenden Planstellenüberlegungen der Zentralstelle haben zu der Überzeugung geführt, daß die dreizügige Primaria erhalten und nur folgende Formel für Deutsch als Fremdsprache eingesetzt werden kann (Konferenzbeschuß):

1. Bis zum Ende der 3. Primaria (= 4. Schuljahr) wird jeglicher Fachunterricht in Spanisch erteilt.
2. Sollte ein Fachunterricht in der Hand des Lehrers für Deutsch als Fremdsprache liegen, so bleibt es ihm unbenommen, schon früher deutsche Strukturen sparsam zu verwenden.
3. Mit Beginn der 4. Primaria werden zur Stützung des DaF-Unterrichts deutsche Strukturen in Wiederholungs- und Übungsphasen des Fachunterrichts verwendet.
4. Im I. Bachillerat sollte Deutsch in den Fächern Mathematik, „Laboratorios“ (noch nicht Physik), Musik, Werken, Handarbeit, Leibeserziehung eingesetzt werden. Wenn möglich, sollte der deutsche Fachlehrer aus der Primaria den Unterricht fortführen oder den nachfolgenden Kollegen beraten (Stand der Deutschenkenntnisse, Fachsprache usw.).

Gemessen an den Zielvorstellungen der Zweisprachigkeit muß für die Mittelstufe (9. und 10. Schuljahr) teilweise, für die Oberstufe (11. und 12. Schuljahr) weitgehend der Fachunterricht in deutscher und spanischer Sprache geführt werden. Die Koordinatoren der Fachbereiche haben mit der Fachleitung DaF abgesprochen, wieweit sie über ihren Fachunterricht hinaus für die fremde Sprache Zulieferfunktion übernehmen können. Daß nicht nur wegen der deutschen Sprache vermittelte Lehrer benötigt werden, ist für unsere vier Schulen in Kolumbien offenkundig. Die nachweisbaren und anerkannten Erfolge der deutschen Schulen resultieren aus der arbeitsunterrichtlichen Methode, deren Anwendung von kolumbianischen Kollegen vor allem im naturwissenschaftlichen Bereich aufgrund der Ausbildungsunterschiede und mangelnden Laborerfahrungen noch nicht gefordert werden kann. Hier haben die Fachbereichsleiter noch einen langen Weg vor sich, um Ortskräfte durch Seminararbeit und persönliche Betreuung heranzubilden. Eine weitergehende Planstellenkürzung für vermittelte Lehrer träfe das Colegio Andino und erst recht die anderen deutschen Schulen in Kolumbien in einer Personalsituation, in der lokaler Einsatz für die naturwissenschaftlichen Fächer nur numerische Funktion hätte.

Besondere Bedeutung hat unser Konzept der Zweisprachigkeit für das im letzten Jahr am Colegio Andino neu eingeführte Wirtschaftsbachillerat *Bachillerato clásico con especialización en comercio*. Die Schüler dieses Zweiges erhalten genauso ihre Hochschulzugangsberechtigung wie ihre Mitschüler der naturwissenschaftlichen oder sprachlichen Ausrichtung. Was aber das Besondere ausmacht, ist die sehr stark berufsbezogene Orientierung, die zahlreiche Absolventen zum direkten Übertritt in verantwortungsvolle Berufe bewegt. Und dies ist auch die Absicht des Konzepts, um in erster Linie für die kolumbianisch-deutschen Firmen Nachwuchs heranzuziehen. Gute Kenntnisse der deutschen Sprache und eine echte Fachvorbildung sind dort eher gefragt als praxisferne kolumbianische Studienabschlüsse. Das vorläufige Einschreibeergebnis für das nächste Schuljahr (ab V. Bachillerat) mit einem Drittel aller aus dem IV. Bachillerat kommenden Schüler bestätigt, wie richtig es war, mit dem Erziehungsministerium die kleine Oberstufenreform auszuhandeln. (Selbstverständlich muß der neuerliche Andrang auf den Wirtschaftszweig etwas gesteuert werden. Das Colegio Andino verfügt nur über einen Diplomhandelslehrer.)

Die notwendige Zweisprachigkeit mit ihrer kulturpolitischen Funktion hat auch Einfluß auf die äußere Struktur des Colegio Andino. Das kolumbianische Schulsystem umfaßt 11 Jahre. Das Colegio Andino hat mit der Einführung des *Año Básico* die Schulzeit auf 12 Jahre erhöht, um

den Bedingungen einer zweisprachigen Schule und den Voraussetzungen für ein deutsches Abitur gerecht zu werden. Bei einer durch Planstellenkürzungen erzwungenen erneuten Rückführung auf den früheren Zustand müßte die Leistungsbereitschaft der Kinder enorm ansteigen, um das komprimierte Programm zu bewältigen. Aufgrund der allgemeinen Strukturüberlegungen und lokalen Erwartungen bleibt die Primarstufe mit drei Parallelgruppen pro Schuljahr erhalten. Wenn dies so sein muß, kann auch auf das 12. Schuljahr in Form des *Año Básico* nicht verzichtet werden.

Nachdem wir unter dem Eindruck des Schulbesuches anfänglich die Abschaffung des *Año Básico* als eine akzeptable Maßnahme für Einsparungen angesehen hatten, kamen wir nach gründlichen Aussprachen mit den Direktoren aller ernst zu nehmenden internationalen Schulen zu der Einsicht, daß die Stofffülle des kolumbianischen Lehrplans, vermehrt um unsere bilingualen Ansprüche und die nicht memorisierenden Arbeitsmethoden, von den Kindern in nur 11 Jahren nicht bewältigt werden kann.

Die Mathematiker fügten dem pädagogischen Argument noch ein rechnerisches an: Bei einer Umstellung von 12 auf 11 Schuljahre (kolumbianisches System) wären statt der 60 (3×20) Wochenstunden des „*Año Básico*“ im dann umbenannten ersten Primarschuljahr 90 (3×30) Wochenstunden zu unterrichten. 11 Jahre lang gäbe es neben den drei „normalen“ Parallelklassen einer Klassenstufe 3 weitere mit Schülern, die ein Jahr jünger wären, die aber die gleiche Stundenzahl zu bewältigen hätten wie die älteren. Die Hochrechnung ergibt für den gesamten Zeitraum statt einer Einsparung der 660 *Año Básico*-Stunden das Stundenmehr von 444! — Es ist zweifellos richtig, den internationalen Schulen Bogotá zu folgen und die 12 Schuljahre zu belassen. Darauf sollte auch die Planstellenbemessung Rücksicht nehmen.

Das dritte, aber nicht weniger bedeutsame Ziel des Colegio Andino ist es, als Begegnungsschule zugleich den Kindern deutscher Familien, Experten und Diplomaten Garantien für eine deutschlandnahe Schulbildung zu liefern, damit sie den Anschluß an die bundesrepublikanischen Unterrichtssysteme bzw. Hochschulen (deutsches Abitur) nicht verlieren. Diese Aufgabe der Schule wächst mit der steigenden Investitionstätigkeit deutscher Unternehmen und der dadurch bedingten zunehmenden Zahl von Technikern nebst deren Familien. Den Schulen in Cali, Medellín und Barranquilla kommt aufgrund der starken deutsch-kolumbianischen Industrieansiedlungen in diesem Aufgabenbereich eine ebenso große Bedeutung zu wie der Schule in der Hauptstadt.

Mit der eindeutigen Festlegung auf das Konzept einer Begegnungsschule kann das Colegio Andino auf eine mehrschichtige Funktionsbestimmung nicht verzichten. Ebenso wenig kann es sich gegenüber der notwendig vielgestaltigen Aufgabenverteilung blind stellen. Seine Bedeutung liegt eben darin, dem komplexen Auftrag, der von örtlichen Bedingungen diktiert und an lokalen Kriterien gemessen wird, gewachsen zu sein. Dort hat es seine in Kolumbien stark beachtete Ausstrahlungskraft. An der bereitwilligen Erledigung dieser Aufgabenfülle sollten sowohl die Zentralstelle wie der Auslandsschulausschuß ablesen, bis zu welchem Grade das Colegio Andino in Bogotá förderungswürdig ist.

Die bilinguale Schule – ihre Ansprüche an den Lehrer

Bertold Feige, Barcelona

Helmut Erwerths Berechnung der Zeugnisnotendurchschnitte an einer bilingualen Schule¹ ist von unschätzbarem Wert. Was viele nicht wahrhaben wollen, ist endlich empirisch belegt worden: Die Schüler nicht-deutscher Muttersprache sind in den Sachfächern, die auf deutsch unterrichtet werden, benachteiligt. Auch der Gerechtigkeitssinn des Lehrers, der meint, bei der Notengebung die Sprachschwierigkeiten seiner Schüler ausreichend zu berücksichtigen, kann nichts daran ändern, daß die Schüler nicht-deutscher Muttersprache nicht die Chance haben, denselben Notendurchschnitt wie die Schüler deutscher Muttersprache zu erreichen. Der Gebrauch des Deutschen stellt an sie höhere Anforderungen, die häufig einer Überforderung gleichkommen. Jetzt versteht der *novato*, der Neuling in Sachen Auslandsschule, etwas besser, warum sich seine Schüler so ganz anders benehmen, als er es von seinem früheren Schuldienster gewohnt war.² Er erkennt, wie Überforderung und Disziplinlosigkeit zusammenhängen, und sieht am Exemplum demonstriert, „daß das Kind in der Schule Belastungen ausgesetzt ist, die es in innere Grenzpositionen bringen, die das Gehorchen erschweren und zu Mangelformen des Kontakt- und Leistungsverhaltens führen“.³

Es scheint dringend angebracht, das Problem des in einer Fremdsprache erfolgenden Sachunterrichts etwas genauer unter die Lupe zu nehmen. Man weiß an unseren Auslandsschulen um die Notwendigkeit einer adäquaten Unterrichtssprache. Und man empfindet die Diskrepanz zwischen dieser Einsicht und der Unterrichtspraxis als zu groß. Die Vorstellungen darüber, wie diese Diskrepanz abgebaut werden könnte, sind jedoch selten ausreichend klar. Der Lehrer versucht, seine bisher gemachten Erfahrungen auch für den Umgang mit dem so ganz andersartigen Schülerpublikum an der Auslandsschule nutzbar zu machen. Leider fehlt ihm die wichtigste Erfahrung: Er hat seine Muttersprache noch nie als Fremdsprache handhaben müssen. Und so beginnt für den ausgewachsenen Studienrat eine neue Lehrzeit. Bis sich der rechte Lernerfolg abzeichnen läßt, ist die Vertragszeit schon fast wieder abgelaufen, und ein neuer *novato* kommt an die Reihe. Systemvoll werden somit über unstattdar lange Zeit hinweg viele Schüler falsch bedient – mit all den Konsequenzen, die diese verharmlosende Formulierung beinhaltet. Um die Lehrzeit abzukürzen, stöbert der mit sich selbst und seiner Arbeit Unzufriedene die Literatur durch – in der Hoffnung, dort etwas zu finden, was ihm nützlich sein könnte. Denn schließlich ist das ihn beschäftigende Problem doch schon recht alt – fast so alt wie die Auslandsschulen selbst. Desto mehr verblüfft es, daß kaum deutschsprachige Literatur zum Problem der Fremdsprache Deutsch als Unterrichtssprache vorhanden oder – vorsichtiger formuliert – greifbar ist. Und wenn, dann handelt es sich um Arbeiten, die unser Thema nur streifen oder von Sprachwissenschaftlern und Linguisten für Sprachwissenschaftler und Linguisten geschrieben zu sein scheinen.

Als Kernstück der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema mag Wiczerkowski's Arbeit über den „Erwerb einer zweiten Sprache im Unterricht“⁴ gelten: In Kapitel 3.3. untersucht er „die zweite Sprache in der fachlichen Instruktion“ und in Kapitel 6.1. die „Problematik und praktische Relevanz“ des fremdsprachlichen Unterrichts in Auslandsschulen. Welche Lehren kann der Schulpraktiker aus dieser Arbeit ziehen?

Drei Probleme sind nach Wiczerkowski ins Auge zu fassen, wenn der Sachunterricht („die fachliche Instruktion“) in der Fremdsprache („in der zweiten Sprache“) erfolgt:

- „1. das Problem der Verständlichkeit der dargebotenen Information,
2. das Problem der Kodierbarkeit der Information in Einklang mit dem jeweils erreichten linguistischen Status des Empfängers,
3. das Problem der Mitteilungsfähigkeit und Mitteilungsbereitschaft des Schülers in der zweiten Sprache.“ (S. 70)

Zum Problem der Verständlichkeit der dargebotenen Information:

Der Lehrer sendet in einem „Kode“, d. h. in seiner Sprache. Der Schüler muß „dekodieren“, d. h. er muß die Sendung erfassen, er muß sie verstehen. Er sollte möglichst vollständig genau das verstehen können, was der Lehrer gesagt hat. Wiczerkowski (S. 71) bringt Beispiele aus der experimentellen Forschung, durch die belegt worden ist,

- daß ein enger Zusammenhang zwischen dem Satzbau auf der einen Seite und der Verständlichkeit und dem Behalten auf der anderen Seite bestehen,
- daß aktive Formulierungen besser verstanden werden als passive,
- daß der Aufbau einer Mitteilung Verständlichkeit und Behalten beeinflussen kann,
- daß die Verständlichkeit auch von der Wortwahl abhängt,
- daß die Häufigkeit und Dauer der Mitteilung sich auf das Verständnis auswirken und
- daß eine hohe Motivation besondere Schwierigkeiten eines Textes kompensieren können.

Zum Problem der Kodierbarkeit der Information: Die Art der Informationsvermittlung, so führt Wiczerkowski aus (S. 72 f.), wird zu gleichen Teilen durch den Schüler, durch die Information selbst und durch den Lehrer bestimmt. Sie hängt ab

- vom Grad der Sprachbeherrschung des Schülers, von „seinem erreichten linguistischen Status“,
- von dem Umfang, in dem eine Mitteilung eine Anpassung an den derzeitigen Stand der Sprachbeherrschung des Schülers erlaubt, vom „Grad der Kodierbarkeit in Entsprechung des im Schüler ausgebildeten linguistischen Systems“,
- von der Fähigkeit des Lehrers, sein Informationsmaterial schülergerecht, also auch der Sprache des Schülers entsprechend, darzustellen.

Das alles wird man für unseren Hausgebrauch auf die pädagogischen Binsenwahrheiten reduzieren können, daß der Schüler in der Lage sein muß, das, was der Lehrer vermitteln will, sprachlich und inhaltlich zu verstehen, daß also in Klasse 5 andere Lehrinhalte vermittelt werden müssen als in Klasse 12 oder 13 und daß sich die Unterrichtssprache in Klasse 5 ganz erheblich von der in der Oberstufe unterscheiden muß. Schon immer hat der Lehrer sich fragen müssen: Welche Inhalte kann ich den Schülern dieser oder jener Altersstufe zumuten? Schon immer hat der Lehrer bestimmte didaktische Informationen als altersadäquat angesehen, andere dagegen nicht. Und schon immer hat sich der Lehrer fragen müssen, ob die Information, die er vermitteln will, auch der „linguistischen Kompetenz“ der Schüler entspricht. Schon immer hat der Lehrer die Lehrinhalte schülergerecht vermitteln müssen.

Desto erstaunlicher ist, daß Wiczerkowski diese Fähigkeiten den Auslandslehrern nicht so recht zutraut, wenn sie ein Sachfach in der Fremdsprache Deutsch unterrichten: „Es sind freilich ernsthafte Zweifel anzumelden, ob der einzelne Lehrer eine derartige komplexe Aufgabe tatsächlich leisten kann. Um sie zu bewältigen, ist eine enorme Zahl linguistischer ‚Daten‘ aufzunehmen, zu verarbeiten, zu speichern und in Relation zu setzen, eine Zahl, die die Speicherkapazität des Lehrenden übersteigt und ihn notgedrungen überfordert.“ (S. 73) Zweifelsohne wird Wiczerkowski so seine Erfahrungen gemacht haben. Nicht umsonst wird er sein Buch „eine empirische Untersuchung“ genannt haben. Allein, seine Zweifel wollen mir nicht so recht einleuchten. Sollte der Auslandslehrer tatsächlich überfordert sein?

Sehr häufig kann im Heimatschuldienst beobachtet werden, daß der junge Referendar im Sachunterricht der Oberstufe weniger sprachliche Probleme hat als in der Unterstufe. Es gelingt ihm nicht auf Anhieb, die ihm vom Studium her geläufige Wissenschaftssprache jeweils angemessen zu reduzieren. Es fällt ihm leichter, das Sprachniveau einer Oberstufenklasse als das einer Unterstufenklasse zu treffen. Er muß erst lernen, die Regeln der ‚empfängerorientierten Organisation und Darbietung des Informationsmaterials‘ anzuwenden. Warum sollte der Auslandslehrer nicht auch Gleiches für den Unterricht mit fremdsprachlichen Schülern lernen können?

Einiges spricht tatsächlich dagegen und läßt Wiczerkowskis Zweifel – wenn auch aus anderen Gründen – als nicht so abwegig erscheinen:

1. Es ist bekannt, daß die Lernbereitschaft (generaliter et cum grano salis) mit zunehmendem Alter abnimmt. Vielleicht gibt es da auch Zusammenhänge zwischen Lernbereitschaft auf der einen und Dienstgrad und Gehaltsgruppe auf der anderen Seite.
2. Lernen, das Sammeln von Erfahrungen, geschieht in Funktion zur Zeit. Durch die Kürze der Vertragsdauer gerät die Phase der Anwendung des Gelernten zu kurz. Nur selten können Erfahrungen weitergegeben werden. Ein Glück, daß da die Ortskräfte sind!
3. Dem Referendar kann das Schulbuch eine nützliche Hilfe sein, um die richtige Unterrichtssprache zu treffen. Und wenn er Glück hat, dann kann er ein Geschichts-, Erdkunde- oder Physikbuch benutzen, dessen Autoren sich bemüht haben, eine linguistisch abgesicherte jahrgangsadäquate Sprache zu benutzen. Daß das nur höchst selten der Fall ist, ist jedem Eingeweihten klar. Über die linguistische Inkompetenz vieler Schulbuchautoren braucht auch an dieser Stelle nicht geschimpft zu werden. Viel schlimmer ist, daß der Auslandslehrer bedenkenlos seinen fremdsprachlichen Schülern muttersprachlich deutsche Lehrbücher vorsetzt und damit alle Regeln der empfängerorientierten Informationsvermittlung vergewaltigt.
4. Dem Referendar stehen Mentoren zur Seite. Sie können Fehler aufzeigen und Hilfestellung geben. Der Referendar kann von den Erfahrungen anderer profitieren. Der Auslandslehrer muß weitgehend auf diese Erfahrungen verzichten. Er kann meistens nur aus den eigenen Erfahrungen lernen. Onnen nennt das das „Trial-error-Robinson-System“.⁵
5. Dem Lehramtsanwärter steht ein umfangreicher wissenschaftlicher Apparat zur Verfügung. Er kann sich auf wissenschaftliche Forschungsarbeiten stützen. Der Auslandslehrer lernt eher im wissenschaftslosen Raum.

Das alles sind schwerwiegende Hindernisse. Mir scheint es jedoch übertrieben, von ‚Überforderung‘ zu sprechen. Wenn dem so wäre, dann wäre das Auslandsschulwesen wahrscheinlich schon längst in sich zusammengefallen.

So ganz unlösbar erachtet wohl auch Wiczerkowski das Problem nicht, wenn er fortfährt: „Das eigentliche (von mir hervorgehoben) Problem liegt nicht auf seiten des Lehrers, sondern zunächst auf seiten des Schülers und des von ihm erworbenen sprachlichen Niveaus. Welcher linguistische Status erreicht sein muß, damit die zweite Sprache als kommunikatives System für den sachorientierten Kenntniserwerb bereitsteht, ist bislang wenig beachtet worden und daher ein völlig offenes Problem.“ (S. 73)

Ein völlig offenes Problem? Nur wenn man sich daran erinnert, daß Wiczerkowskis Arbeit 1971 erschienen und in ihr das Sprachverhalten fremdsprachlicher Grundschüler untersucht worden ist. Inzwischen ist man dabei, den fremdsprachlichen Sachunterricht aus den Primarstufen unserer Auslandsschulen zu verdrängen.⁶ Wiczerkowskis Arbeit hat sicherlich viel dazu beigetragen. Die z. B. am Französischen Gymnasium in Berlin, an den bilingualen Schulen in der Bundesrepublik, an den Europäischen Schulen und an etlichen Auslandsschulen gemachten

Erfahrungen stimmen alle darin überein, daß nach Festigung der muttersprachlichen Kompetenz und einem anschließenden intensiven, zweijährigen Fremdsprachenunterricht, also etwa ab Klasse 7, der fremdsprachliche Sachunterricht vorsichtig beginnen kann.

Zum Problem der Mitteilungsfähigkeit und Mitteilungsbereitschaft der Schüler:

Auch hier klingt Wiczerkowski nicht sehr optimistisch, wenn er Erfahrungsberichte aus unseren Auslandsschulen zitiert, in denen von der Sprachnot der Schüler die Rede ist: „Das Wort muß gesucht werden, der Druck staut sich, und das schmerzt, beunruhigt, macht unsicher.“ „Das Kind wird von dieser Seite her ‚vergewaltigt‘, und das die gesamte Schulzeit hindurch.“ (S. 74)

Überdeutlich weisen beide Zitate auf sprachliche Überforderung hin. Allerdings: Bei richtiger Kodierung, also angemessener Lehrersprache, und richtiger Entscheidung darüber, welche didaktischen Informationen alters- und sprachfertigungsadäquat sind, dürfte sich das Problem weitgehend erübrigen. In einem späteren Aufsatz zu der von Helmut Erwert und mir begonnenen Reihe über die bilinguale Schule soll über ähnliche Schulen in der Bundesrepublik berichtet werden. Dabei soll deutlich gemacht werden, warum dort keine entsprechenden Beobachtungen gemacht worden sind.

Aus dem bislang Beschriebenen ergibt sich, daß die effiziente Organisation des fremdsprachlichen Sachunterrichts von Voraussetzungen abhängt, die der Auslandslehrer in seinem bisherigen Heimatschuldienst entweder gar nicht oder anders gewichtet kennengelernt hat. Welche Voraussetzungen sind das?

Wiczerkowski antwortet: „Wesentliches Problem der effizienten Organisation des Unterrichts ist also, eine Taxonomie der Sprechereignisse aufzustellen Erst eine solche ins einzelne gehende Beschreibung ermöglicht es, optimale Strategien bei der unterrichtlichen Organisation von fremdsprachlichem Material ... zu entwickeln“ (S. 112) Welchen Nutzen könnte eine allgemeine Klassifizierung der Sprachereignisse ihrer relativen Häufigkeit entsprechend (Taxonomie) haben? Da jedes Fach den ihm eigenen Kode benutzt, müßte für jedes Fach die ihm eigene Taxonomie aufgestellt werden: „Es liegt die Annahme nahe, daß zur Bewältigung bestimmter Sachaufgaben sprachliche Einheiten benötigt werden, deren Auftretenshäufigkeit ansonsten nur sehr gering ist.“ (S. 113)

Darüber hinaus stellen sich für Wiczerkowski noch folgende Fragen:

- Frage nach den bei „komplex strukturierten Mitteilungen“ schwer zu bewältigenden „phonologischen Ereignissen“,
- Frage nach den für die differenzierte Darstellung notwendigen Sprachstrukturen,
- Frage nach der Verteilung der lexikalischen Zuwachsrate im unterrichtlichen Verlauf und
- Frage nach der „optimalen Passung“ der „sprachlich-kognitiven Konzepte“ für die einzelnen „Durchgangsstadien der sprachlichen Kompetenz“.

Der Lehrer kann diese Fragen, selbst wenn er sie versteht, unmöglich beantworten. Wieder ist er auf die Wissenschaft angewiesen.

Zwar wird er wohl kaum anhand linguistischer Dissertationen etwa über die „sprachlich-kognitiven Konzepte im Sinne einer optimalen Passung für die einzelnen Durchgangsstadien der sprachlichen Kompetenz“ seine Sprache dem Kenntnisstand der Schüler entsprechend zu reduzieren lernen. Nützlich hingegen wäre eine Untersuchung über die deutsche Wissenschaftssprache als solche. Und noch nützlicher wäre eine auf den schulischen Gebrauch abgestimmte und gemäßigte Taxonomie der deutschen Wissenschaftssprache, die dem Lehrer als Orientierungshilfe dienen könnte. Mir ist nicht bekannt, ob eine solche Arbeit z. B. bei der Forschungsstelle

für das Auslandsschulwesen in Oldenburg, der Zentrale des Goethe-Instituts in München oder im Bundessprachenamt vorliegt. Entweder gibt es sie nicht, oder aber sie ist dem Lehrer nicht zugänglich, weil sie nicht im richtigen Rahmen publiziert wurde oder so wissenschaftsesoterisch konzipiert ist, daß sie sich von ihrer Sprache her (Sprachbarriere) dem Schulpraktiker verschließt.

Ein Titel aus der französischen Literatur könnte sich in diesem Zusammenhang als brauchbares Modell erweisen: Das *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique* (V.G.O.S.) von CRE-DIF⁷ umfaßt 1160 Wörter. Um sie aufzustellen, wurde das Gesamtvokabular aller in der französischen Sekundarstufe II eingeführten Lehrbücher der Mathematik, Physik, Biologie und Chemie erfaßt. Die so gewonnenen 1794 000 Wörter wurden dann den Computern des Lexikologischen Labors der Universität Besançon eingegeben. Sie erstellten die 1160 Wörter des V.G.O.S. Davon gehören 742 Wörter zum *Français Fondamental*, das vielleicht dem Grundwortschatz Deutsch vergleichbar ist. Das V.G.O.S. enthält also 419 neue Wörter. 461 von den ersten 600 Wörtern des V.G.O.S. stimmen mit dem *Français Fondamental* überein. Es steht außer Zweifel, daß eine so verstandene Forschungsarbeit für unseren Auslandsschuldienst von großem Nutzen wäre. Wichtiger als alle linguistischen Forschungen der Welt scheint mir etwas ganz anderes zu sein, nämlich die ständige Besinnung des Lehrers auf die pädagogische Kernfrage: Was ist für die Schüler, die vor mir sitzen, angemessen? und das ständige Bemühen, nicht am Schüler vorbeizuunterrichten. Es wäre schon viel gewonnen, wenn der Lehrer sich nicht durch die höhere Sprachkompetenz der muttersprachlichen Schüler in seinen gemischten Klassen verführen ließe. Es wäre schon viel gewonnen, wenn er auch in Mittel- und Oberstufenklassen gegen die Versuchung angehen würde, Bildung durch „gebildetes Sprechen“ beweisen zu wollen. Lange Sequenzen, kunstvolle Verschachtelungen mit ornamentalen Einschüben und beeindruckenden Fremdwörtern mögen anderen Ortes ihr bewunderndes Publikum finden. In der Schule und mit Schülern, die Deutsch als Fremdsprache betreiben, richten sie nur Unheil an. Wie kommt es bloß, daß gerade Wissenschaftstexte zum Thema Sprache kaum noch verständlich sind und beim Leser das ungute Gefühl hinterlassen, eigentlich ein Analphabet zu sein? Oder will der Linguist am Exemplum zeigen, wie Dekodierung verhindert werden kann? Und wie kommt es bloß, daß der Autor dieses Artikels dem Zwang zu unterliegen glaubt, durch die Art und Weise seines schriftlichen Ausdrucks beweisen zu müssen, daß er nicht zu den Dümme- sten zählt? Wenn schon der Lehrer als Lehrer den Mut zu einfacher Sprache haben muß, für den Lehrer im fremdsprachlichen Unterricht ist dieser Mut eine Frage der pädagogischen Verantwortung. Das gleiche Verantwortungsgefühl müßte ihm eigentlich auch den Verzicht auf das traditionelle deutsche Lehrbuch leichtfallen lassen. Warum deutsche Auslandslehrer in den jährlich sich wiederholenden Fachkonferenzen sich beredt über die Vorzüge des einen oder anderen Verlagsproduktes auslassen und dabei so souverän die eigentlichen Bedürfnisse ihres Schülerpublikums außer acht lassen können, soll in einem späteren Aufsatz untersucht werden. Es wäre auch schon viel gewonnen, wenn Studien- und Oberstudienräte nachhaltiger einsehen könnten, daß ihre bisherigen Unterrichtserfahrungen in bundesrepublikanischen und somit muttersprachlichen Gefilden nicht sonderlich viel nützen. Es wäre schon viel gewonnen, wenn sie wieder ein bißchen Referendar spielen würden. Genauso wie der Referendar durch Hospitationen, eigene Unterrichtsversuche und die sich daran anschließenden Gespräche mit dem Mentor gelernt hat, seine Unterrichtssprache altersadäquat zu variieren, genauso müßte es möglich sein, daß der „Neue“ an der Auslandsschule ein Gespür dafür bekommt, wie er seine Muttersprache dem Sprachfertigungsstand des fremdsprachigen Schülers anpassen kann. Das ist freilich eine Frage der Schulorganisation.

Es wäre auch schon etwas gewonnen, wenn der Lehrer etwas mehr aus der Literatur lernen könnte. Es müßten viel mehr Berichte auch und gerade über konkrete Einzelfälle, auch und gerade über Negativerfahrungen veröffentlicht werden. Es kann nicht der Sache dienen, wenn z. B. das Inhaltsverzeichnis des 23. Jahrganges (1976) dieser Zeitschrift mit insgesamt 77 Aufsätzen, Berichten und Mitteilungen nur acht Titel von unterrichtspraktischer Bedeutung ausweist, wobei die kürzeren Berichte über einzelne Schulen, die Titel aus der Zeitschriftenschau und den Buchbesprechungen nicht mitgezählt wurden. Man kann sich übrigens leicht denken, daß der „Deutsche Lehrer im Ausland“ nur dann aus der Unterrichtspraxis berichten kann, wenn entsprechende Beiträge auch bei der Schriftleitung eintreffen. Die Schriftleitung in Deutschland kann über alles mögliche schreiben, nur nicht über den Unterricht an einer Auslandsschule. Das müssen andere tun.

Schließlich und endlich könnte es in Anlehnung an K. H. Bieler⁸ heißen: Schuld am unbefriedigenden fremdsprachlichen Sachunterricht ist vielleicht weniger die unzulängliche wissenschaftliche Grundlage, als „der alte Adam, der unlustintensive Betätigung scheut – denn (von der leicht befahrbaren Autobahn des muttersprachlichen Sachunterrichts auf den holprigen Pfad des fremdsprachlichen Unterrichts abbiegen), das bedeutet Umstellung, Hinabsteigen“ und manchmal auch unendliche Mühe.

Lohnt der fremdsprachliche Sachunterricht diese Mühen? „Noch ist völlig ungeklärt, ob und inwieweit durch den fremdsprachlich erteilten Sachunterricht eine größere Sprachsicherheit gewonnen und eine höhere linguistische Kompetenz erworben wird, die eine solche Instruktion erst rechtfertigen, ...“ (Wiecz. S. 114)

So völlig ungeklärt ist die Frage nicht. Anzeichen dafür sind auch bei Wiczerkowski zu erkennen: Er zitiert genug Texte, die „die fachliche Instruktion auf deutsch ... als notwendige, die Spracherlernung fördernde Ergänzung des eigentlichen Sprachunterrichts“ (S. 69) beschreiben. Man sieht Wiczerkowskis Feststellung auch in ganz anderem Licht, wenn man sich wieder daran erinnert, daß er zu diesem Schluß kam, als er vor fast zehn Jahren den Sprachfertigungsstand von Grundschulklassen untersucht hat. Noch einmal sei deswegen Onnen zitiert: „... erst wenn einerseits die Muttersprache im dominierenden Unterricht genügend verfügbar gemacht wurde und erst wenn die Fremdsprache im begleitenden, aber systematischen Unterricht in den wichtigen Sprach- und Satzmustern genügend sicher beherrscht wird, erst dann ist die Integration von Kindern verschiedener Muttersprache in einer Fremdsprache zunehmend sinnvoll ...“.⁹ In dem Maße, in dem der fremdsprachliche Sachunterricht aus der Primarstufe verdrängt und sein Beginn auf die 7. Klassenstufe verschoben wird, gewinnt seine Rechtfertigung an Glaubwürdigkeit. In dem oben angekündigten Aufsatz über die bilingualen Schulen in der Bundesrepublik soll über die sehr positiven und ermutigenden Erfahrungen berichtet werden, die dort gemacht worden sind. Dabei soll deutlich werden, daß unter bestimmten Voraussetzungen die Frage nach dem Sinn des fremdsprachigen Sachunterrichts nur verwundern kann.

Anmerkungen

¹ Helmut Erwert, Die bilinguale Schule – Untersuchung einer Statistik, in DdLiA Heft 4/1977

² Berthold Feige, Impressionen eines Neulings in Sachen Auslandsschule, in DdLiA Heft 3/1977 S. 115 ff.

³ W. Dietrich, Der junge Lehrer und die Schulzucht – ein Beitrag zur Psychologie der Disziplin, Heft 8 der Reihe Ergebnisse aus der Arbeit der Niedersächsischen Lehrerfortbildung, Hannover (Schroedel) 1967³

⁴ Wilhelm Wiczerkowski, Erwerb einer zweiten Sprache im Unterricht – Grundlagen, Probleme, Möglichkeiten – Eine empirische Untersuchung des Sprachverhaltens von Schülern in deutschen Auslandsschulen, Hannover (Schroedel) 1971

Die Seitenangaben im Text verweisen auf diese Ausgabe.

⁵ Engelbart Onnen, Beruf: Auslandslehrer im Bundesdienst?, in DdLiA Heft 6/1973

⁶ vergl. Engelbart Onnen, Muttersprachlicher und fremdsprachlicher Unterricht in der Primarstufe der vom Auswärtigen Amt geförderten Auslandsschulen, in: Der deutsche Lehrer im Ausland, Sonderheft Juni 1973

⁷ Vocabulaire Général d' Orientation Scientifique, CREDIF (Didier) 1971

⁸ K. H. Bieler, Deutsch als Fremdsprache: Textarbeit in der Sekundarstufe, in DdLiA Heft 2/1977, S. 60 f

⁹ Engelbart Onnen, siehe oben Nr. 6, S. 31

13. Hauptversammlung des VdLiA in Wiesbaden (3.–5. August 1977)

Wenige der 160 Teilnehmer der 13. Hauptversammlung des Verbands deutscher Lehrer im Ausland dürften sich noch an die ersten beiden Auslandslehrertagungen erinnern, die 1955 und 1956 auf der anderen Seite des Rheins, in der rheinland-pfälzischen Landeshauptstadt Mainz, durchgeführt wurden. 1961 hatte der Verband erstmals in Hessen, in Marburg, getagt; für die diesjährige Hauptversammlung war die hessische Landeshauptstadt Wiesbaden bestimmt worden. Ein rühriger Ortsausschuß unter der kompetenten Leitung von Gotthard Höning hatte wichtige Voraussetzungen für einen reibungslosen Ablauf des umfangreichen Tagungsprogramms geschaffen. Die zentral gelegene Rhein-Main-Halle bot passende Räumlichkeiten für Versammlungen, Gruppenarbeit und für die traditionelle Buchausstellung. Zum Rahmenprogramm gehörten – wie durfte es auch anders sein – eine abendliche Rheinfahrt mit Abendessen und Tanz und ein Besuch des ehemaligen Zisterzienserklosters Eberbach mit Weinprobe unter Führung des Kellermeisters, die allen Teilnehmern in bester Erinnerung bleiben dürfte. Ein Nachmittag blieb erfreulicherweise für die persönliche Gestaltung frei. Nach den regnerischen Juliwochen zeigte sich wieder die Sonne über den Wäldern, Feldern und Weingärten des Rheingaus, und die schöngelegene Kurstadt bot sich im besten Lichte dar.

Am Horizont der Auslandsschule zeigten sich allerdings Wetterwolken. Die Zahl der im Ausland tätigen vermittelten Lehrer ist seit 1970 von 1480 auf 1300 zurückgegangen, die Zuwendungen durch das Auswärtige Amt sind 1976 erstmals gekürzt worden, der „Stellenwert“ der Auslandsschule ist umstritten. Von der Hauptversammlung erwartete man durch die Referate der Festveranstaltung und das Podiumsgespräch am dritten Tag eine gewisse Klärung, wie nach den Vorstellungen des Auswärtigen Amtes und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen die künftige Entwicklung verlaufen soll. Zuvor sollten die Auslandslehrer selbst in Arbeitsgruppen die anstehenden Probleme diskutieren und die gewonnenen Erkenntnisse, meist in der Form von Anträgen, der Mitgliederversammlung vorlegen. Es ging dabei u. a. um Grundsatzfragen (AG I unter G. Schmidl und Harry Werner), um Organisationsformen im Auslandsschulwesen (AG VIII unter Hans Georg Becker), um die Oberstufenreform (AG III unter Johannes Malms) sowie um verbandsinterne Fragen. Mitglieder des Auslandsschulausschusses und Mitarbeiter der Zentralstelle nahmen an den Beratungen teil.

Die Verabschiedung der Arbeitspapiere und die Behandlung von über 30 Anträgen beanspruchten einen großen Teil des zweiten Arbeitstages. Erfreulicherweise ging die Neuwahl des Vor-

stands flott vor sich. Entgegen seiner Absicht, nicht mehr zu kandidieren, stellte sich der bisherige 1. Vorsitzende Dr. Manfred Sauer in Ermangelung anderer Kandidaten wieder zur Wahl und wurde von den 80 Mitgliedern einstimmig wiedergewählt. Ebenso wurde der Geschäftsführer Ernst Beyer einstimmig für zwei weitere Jahre in seinem Amt bestätigt. Als Schatzmeister wurde Friedrich Bechelt, bisher Madrid, gewählt. Als Kassenprüfer wurden Adalbert Wehmeyer und Hans Georg Becker bestimmt. Kollege Stegmann übernahm es, dem Vorstand den Dank der Versammlung für die geleistete Arbeit auszusprechen. Dieser Dank galt insbesondere Frau Dr. Irmgard Foerster, die seit 1961 das schwierige Referat für Rechts- und Sozialfragen innegehabt, sich in Hunderten von Fällen in oft langwierigen Verhandlungen mit den Behörden eingesetzt hat und die nun die Arbeit in jüngere Hände übergeben will. In Würdigung dieser Arbeit wurde die verdiente Kollegin zum Ehrenmitglied des Verbands ernannt.

Der dritte Tag galt der Darstellung des Verbands nach außen. Zur Festveranstaltung konnte der 1. Vorsitzende des Verbands zahlreiche hochgestellte Gäste begrüßen. Leider war der Kultusminister des gastgebenden Landes Hans Krollmann, zugleich derzeitiger Präsident der Kultusministerkonferenz, am Erscheinen verhindert. In Vertretung des Kultusministers sprach Min.-Dirigent Dr. Schreiber vom hessischen Kultusministerium und für den Präsidenten der KMK der Vorsitzende des Auslandsschulausschusses Ministerialrat Dr. Pius Wolter (München). Der Leiter des Schulreferats im Auswärtigen Amt, Dr. Koch, hatte es übernommen, über „Das Auslandsschulwesen im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik“ zu sprechen. Nach einem Rückblick über die Entwicklung des Auslandsschulwesens nannte der Redner als wichtigste Aufgaben der Auslandsschulen aus der Sicht des Auswärtigen Amts die Förderung der deutschen Sprache, die Vermittlung eines zeitgerechten Deutschlandbilds, die zweisprachige Ausbildung, die Einführung neuer, z. B. berufsbildender Fächer und den Modellcharakter der deutschen Auslandsschule. Er verwies auf die zunehmende Bedeutung der Expertenschulen und erinnerte daran, daß die Personalkosten bei den Zuwendungen für die Auslandsschulen 90 Prozent ausmachen und daß ein vermittelter Lehrer im Durchschnitt 100 000 DM im Jahr kostet, so daß der Förderung neuer Schulen Grenzen gesetzt sind, obwohl die wachsende wirtschaftliche Verflechtung mit anderen Ländern neue Expertenschulen notwendig gemacht hat. Zuletzt sprach der Leiter des Schulreferats den Auslandslehrern den Dank des Auswärtigen Amts für ihr großes Engagement und für ihre unermüdliche Einsatzbereitschaft aus.

Abteilungs-Präsident Bernhard Becker von der Zentralstelle behandelte in seinem Korreferat drei Fragenkreise: die Erfahrung mit den 1970/71 entwickelten Modellen, das Gefälle zwischen vermittelten Lehrkräften und Ortskräften und die Zahl der notwendigen Auslandslehrer. Unumstritten ist die Expertenschule (Modell IV). Die Sprachgruppenschulen (Modell III) gehen im allgemeinen zahlenmäßig zurück, einige erhalten Zuwachs durch neue Zuwanderer; beides schafft Probleme. Die Diskussion um die bikulturelle Sekundarstufe (Modell II) hat sich versachlicht; an die Stelle des Schlagworts von der „sozialen Öffnung“ ist der Grundsatz der sozialen Offenheit getreten. Als Beispiel für die gute Entwicklung der bikulturellen Sekundarstufe wurden die großen Schulen in Spanien, in Teheran und Helsinki genannt. Die Schule nach Modell I (mit erweitertem Deutschunterricht) ist lebensfähig, wenn es gelingt, sie am Ort attraktiv zu machen, wie die Beispiele San Sebastián (s. DdLiA Heft 3/1977 S. 102) und Barranquilla (s. DdLiA Heft 2/1975 S. 49) zeigen; das ist u. U. möglich durch eine differenzierte Zielsetzung an ein und derselben Schule. – Das pädagogische, sprachliche und finanzielle Gefälle zwischen den an deutschen Auslandsschulen tätigen Lehrkräften ist allgemein bekannt; dazu kommt das Vertragsgefälle. Langfristiges Ziel muß es sein, die Gleichwertigkeit der vermittelten und der Ortskräfte zu erreichen. Das ist noch ein weites Feld. – Vermittelte Lehrer sind vor allem notwendig

als Schulleiter und Leiter von Schulabteilungen, als Fachberater für Deutsch, als Regionalfachberater und Reiselektoren, als Fachlehrer an Schulen mit deutschem Abschluß, als Deutschlehrer, als Fachleiter für besondere Fächer und in der Lehrerfortbildung. Für andere Lehrer wird sich auf sehr lange Sicht keine Möglichkeit der Verwendung ergeben. Der Anteil der Lehrer an Grund- und Hauptschulen (Besoldungsgruppen A 11 und 12) ist von 60 auf 25 % zurückgegangen, da die Sekundarstufe an Bedeutung gewonnen hat und im Primarbereich mehr Ortskräfte eingesetzt werden können. Eine Endzahl der benötigten Auslandslehrer zu nennen ist nicht möglich, da die Verhältnisse im Fluß sind.

Beide Referate beeindruckten durch ihre Ausgewogenheit und durch die Offenheit, mit der die Probleme dargelegt wurden.

Am Podiumsgespräch am Nachmittag nahmen neben den beiden Referenten des Vormittags der Vorsitzende des Auslandsschulaausschusses Dr. Wolter und Harry Werner vom Sekretariat der KMK teil. Frau Dr. Kipper, die Vertreterin Hessens im Auslandsschulaausschuß, war durch Krankheit verhindert, ebenso Herr Herbert Scherer, der die Leitung der Diskussion übernehmen sollte. Für ihn sprang Herr Götz Urban ein, der sich der kurzfristig übernommenen Aufgaben gewandt entledigte. Bei den von den Tagungsteilnehmern gestellten Fragen ging es vor allem um Modell II, um den Rang der Förderung der neuen Sekundarstufe, um die Möglichkeit der Kooperation mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und schließlich um den Stellenwert der Auslandsschule im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik. Hierzu legten Dr. Koch und Herr Bernhard Becker deutlich dar, daß der Stellenwert nicht analog der Finanzposition gesehen werden darf. Schließlich wurde auch die Frage gestellt, was man dagegen tun könne, daß über vermittelte Lehrer geklagt wird. Dazu erklärte Dr. Wolter, über Lehrer an kleinen Schulen werde mehr geklagt als über die an großen Schulen; bei diesen sei der Druck der Sache zu stark. Bei der Auswahl der Lehrer könne man nicht mit Sicherheit die Bewährung im Ausland voraussehen. Einen Auswahlausschuß gebe es nur für Schulleiter. Auf die Anregung eines Schulleiters, den Schulen mehr Bewerber zur Auswahl zu nennen, gab Herr Becker zu bedenken, daß sich dann die Zahl der abgelehnten Bewerber, der Enttäuschten, vergrößere. Den Vorschlag, weniger Zurückhaltung bei Zweitvermittlungen zu üben, insbesondere bei der Besetzung schwieriger Stellen an kleinen Schulen, akzeptierte Dr. Wolter im Grundsatz, doch könnten auch neue Erfahrungen nützlich sein. Die Frage, ob die Kenntnis der Landessprache für die Vermittlung förderlich sei, wurde von Herrn Becker bejaht, doch bilde dies kein Kriterium. Eine Überprüfung solcher Kenntnisse sei für die ZfA allerdings nicht möglich.

Erfreulich war die Sachlichkeit, mit der die Diskussion geführt wurde. Zwar hatte man nicht für alle angesprochenen Probleme eine Lösung bereit, doch wurde deutlich, daß sich alle Verantwortlichen und Beteiligten, Behörden und Auslandslehrer, in gegenseitigem Einvernehmen um eine Lösung offener Fragen bemühen. So nahm man Abschied von Wiesbaden mit der Erkenntnis, doch wieder einen guten Schritt vorwärts gekommen zu sein.

Die Stadt Wiesbaden rühmt sich zu Recht, ihre Besucher kämen als Gäste und schieden als Freunde. Dies gilt von der 13. Hauptversammlung der Auslandslehrer in erhöhtem Maße: viele kamen als Kollegen und schieden als Freunde in der Hoffnung auf ein Wiedersehen bei der 14. Hauptversammlung im Jahre 1979 in Stuttgart.

G. Lepiorz

Günter Rack: Mathematisch-Naturwissenschaftliches Wörterbuch Deutsch-Dari

Franz Josef Burk, Istanbul

Es handelt sich bei diesem Fachwörterbuch um einen stattlichen Band von 648 Seiten*, der an der Amani-Oberrealschule in Kabul/Afghanistan erarbeitet wurde – für den deutschsprachigen Fachunterricht in den oberen Klassen (10–12), aber auch für Studenten mit Deutschkenntnissen, die an der Universität Kabul studieren und dort afghanische Lehrkräfte vorfinden, die sich in Deutschland weitergebildet haben. Drei dieser afghanischen Professoren haben an dem Buch mitgearbeitet, weiterhin ein früherer Direktor der Schule und der Leiter des deutschen Partnerschaftsteams an der Naturwissenschaftlichen Fakultät. Die Leitung lag in den Händen eines deutschen Lehrers.

Da ich kein Mathematiker oder Naturwissenschaftler bin, muß ich mich darauf beschränken, zu zeigen, aus welchen unterrichtlichen Erfahrungen und aus welcher bildungspolitischen Problematik die Konzeption dieses Buches erwachsen ist und wie sie sprachlich verwirklicht wurde. Es sollte verständlich werden, daß hier in einer besonderen Situation deutsche Bildungshilfe in Frage gestellt wurde und daß deutsche Lehrer sich verpflichtet fühlten, dieser sachlich und ideologisch begründeten Herausforderung sachlich zu entsprechen.

Anfang April 1969, kurz nach Beginn des Unterrichtsjahres, traten die afghanischen Schüler der Amani-Schule in den Streik und protestierten gegen „das feindselige Verhalten der bundesdeutschen Lehrer“, gegen die „ungerechten Prüfungen“ und gegen das „kolonialistische Bildungs- und Erziehungssystem“. Bestürzt fragten sich die deutschen Lehrer, was an diesen Vorwürfen berechtigt sei, und sie mußten einräumen: tatsächlich reichte aus vielen Gründen der Deutschunterricht in den Klassen 7–10 nicht aus, um auch nur die knappe Mehrzahl der Schüler auf den Fachunterricht in den Klassen 10 bis 12 vorzubereiten. Allein die Fülle der fachspezifischen Termini in Mathematik, Physik, Chemie, Biologie mußte die Schüler überfordern.

Nach mit unzulänglichen Mitteln unternommenen Versuchen, Fachglossare zu schaffen, ermöglichte es die finanzielle Unterstützung der Zentralstelle ab 1972, akademische Lehrkräfte für die Mitarbeit an einem breit angelegten Fachwörterbuch zu gewinnen.

Von Anfang an traten Schwierigkeiten und Fragen auf, die nur aus dem derzeitigen Stand des afghanischen Bildungswesens zu verstehen sind. Fast alle akademischen Lehrkräfte und Verfasser von Lehrbüchern für Sekundarschulen haben im Ausland studiert. In ihrem muttersprachlichen Unterricht (in Dari) gehen sie von der englischen, französischen, deutschen oder russischen Terminologie aus. Der Anteil der eigensprachlichen Wörter an diesen nationalen Fachterminologien darf nicht unterschätzt werden (z. B. Masse, Kraft, Trägheit, Beschleunigung usw.). Aber selbst die sog. internationalen Termini, die aus griechischen und lateinischen Wörtern abgeleitet sind, divergieren durch die Aussprache für das Ohr (ein Beispiel: Oxygen) und ergeben durch Transkription ins Dari – in arabisch-persischer Schrift! – oft überraschend verschiedene Buchstabengebilde. Es zeigte sich sehr bald, daß der Konsensus über die wissenschaftlichen Termini in Dari nur an der Universität Kabul gefunden werden kann – in einem informellen Prozeß der Verständigung zwischen den Professoren über Jahrzehnte oder durch Normierung, die nur eine autorisierte Sprachakademie verbindlich machen könnte. Jedenfalls

* Julius Groos Verlag, Heidelberg 1977. DM 52,—

wäre es anmaßend und nutzlos gewesen, wenn die Mitarbeiter an diesem Wörterbuch sozusagen im Alleingang versucht hätten, die weitreichende Aufgabe ad hoc zu lösen, indem sie Termini prägten und einführten, die vielleicht niemals allgemein akzeptiert würden. Es blieb nur ein Weg: Man mußte in zahllosen Fällen darauf verzichten, **einem** deutschen Wort **ein** Dari-Wort zuzuordnen; statt dessen mußte der Begriff ausführlich definiert und durch Beispiele erläutert werden.

Schon eine flüchtige Lektüre zeigt, daß der Herausgeber dabei bestimmten Schwierigkeiten, die beim Übergang von der allgemeinen Verkehrssprache zu fachspezifischen Sondersprachen für die afghanischen Schüler auftreten, mit großer Umsicht Rechnung getragen hat: Nicht wenige deutsche Wörter, die die Schüler in „alltäglicher“ Verwendung kennengelernt und verstanden haben mögen, bekommen in den Fachsprachen eine scharf umrissene, begriffliche Funktion. Man vergleiche etwa folgende Unterschiede:

die Kraft eines Ringkämpfers und der physikalische Begriff der Kraft; der Körper eines Menschen und der Körper in der Physik; eine Menschenmasse und die Masse irgendeines Körpers; Männchen als Diminutiv und männliches Lebewesen; die Reize des Reizvollen, die immer anziehen, und Reize in der Biologie, die ja auch Reaktionen der Abwehr und des Ekels auslösen können; der Riß in der Wand und der Riß als Abbildung eines dreidimensionalen Gebildes auf eine Fläche; der Schwamm in der Klasse (aus Gummi) und die Schwämme in der Biologie; die Seite im Buch und in der Geometrie; der Sinn einer Handlung, eines Sprechaktes und Gesichts- und Tastsinn, usw.; der Stoff als Gewebe und der chemische Begriff des Stoffes.

Tatsächlich entsprechen den deutschen homophonen und homographen Wörtern in Dari oft zwei verschiedene Wörter; aber es genügt nicht, sie ohne Erklärung einfach nebeneinanderzustellen. Der Übergang von der alltäglichen zur wissenschaftlichen Verwendung solcher Wörter muß durch Begriffsbestimmung vermittelt werden.

Schließlich bezeichnet oft ein Wort im Rahmen verschiedener Wissenschaften verschiedene Begriffe. Unterscheidungen mußten z. B. bei Absorption, Affinität, Aggregat getroffen werden. Solche Wörter begegnen den Schülern zunächst im Unterricht eines Faches, sie bilden den dazugehörigen Begriff und müssen später den Übergang zu den anderen Begriffen finden.

Da aus Kostengründen das maschinenschriftliche Manuskript photomechanisch gedruckt wurde, sind manche Tippfehler stehengeblieben, die beim Korrekturlesen hätten verbessert werden könnten (z. B. gießen: rixtándán, richtig = rixtándan; nennen: nák, richtig nám; springen xéz, richtig xéz). Handschriftliche Eintragungen werden den verständigen Benutzer kaum irritieren. Dieser wird auch manches Fehlende ergänzen können; etwa die intransitiven Dari-Infinitive zu solchen deutschen Verben, bei denen kausative und intransitive Relation am Infinitiv formal nicht unterschieden werden, aber in den konjugierten Formen, z. B.

abkühlen:	etwas kühlt ab (intr.)	etwas wird abgekühlt (kaus.)
heilen:	etwas heilt (intr.)	etwas wird geheilt (kaus.)
schmelzen:	etwas schmilzt (intr.)	etwas wird geschmolzen (kaus.)

Auch hier läßt sich sagen, daß das Schicksal eines Wörterbuches davon abhängt, wie die Benutzer damit arbeiten; wie weit es gelingt, Schüler und Studenten zum Umgang mit diesem Buch anzuleiten; ob sachverständige und sprachkundige Leser daran weiterarbeiten, indem sie die Auswahl der Stichwörter ergänzen und die Begriffserklärungen erweitern, die Einführung neuer Termini in Dari vorschlagen.

Jedenfalls möchte man den Mitarbeitern, die dieses grundlegende Buch geschaffen haben, wünschen, daß es als Ausgangspunkt für die Erarbeitung einer allgemein anerkannten Terminologie

in Dari genommen wird – eine Arbeit, die nur von afghanischen Professoren mit verschiedener sprachlicher Ausbildung geleistet werden kann.

Die Zentralstelle könnte, um ihre beträchtliche finanzielle Beteiligung noch fruchtbarer werden zu lassen, prüfen, ob das Buch an der iranischen technischen Universität, die mit deutscher Unterstützung aufgebaut werden soll, verwendet werden kann und ob es an den deutschen Studienkollegs für Ausländer Interesse findet. Zum Schluß sollte hervorgehoben werden, daß es sich bei dem Kollegen Günter Rack, der die mühsame und zeitraubende redaktionelle und editorische Arbeit über fünf Jahre geleistet hat, um einen sprachlich besonders interessierten Real- schullehrer mit Lehrbefähigung für Chemie und Mathematik handelt.

Zur Diskussion: Wortschatzarbeit in der Sekundarstufe

Johannes Greiner, Quito

Die sehr nützlichen Ausführungen von Karl Heinz Bieler zum Thema „Deutsch als Fremdsprache: Textarbeit in der Sekundarstufe“ (Heft 2/1977) sind für mich der Anlaß, ein Thema aufzugreifen, das zu den wichtigsten des Faches gehört: die Wortschatzarbeit. Unter den Auslandslehrern, die mit „Vorwärts“ arbeiten, hat sich nach jahrelanger Erfahrung die Erkenntnis durchgesetzt, daß das Lehrwerk uns in dieser Hinsicht weitgehend im Stich läßt. Aber nicht immer werden aus dieser Erkenntnis die nötigen Konsequenzen gezogen, zumal es Auslandslehrern, die von Hause aus keine Fremdsprachenlehrer sind, häufig schwerfällt, systematische Wortschatzarbeit zu betreiben. Wer hält sich schon an die Regel, daß in jeder einzelnen Unterrichtsstunde Wortschatz neu erarbeitet und wiederholt werden muß? Der „Erfolg“ zeigt sich bei allen – lokalen und zentralen – Prüfungen vom Vordiplom bis zum Deutschen Spachdiplom der KMK Stufe 2: Der Teil „Wortschatz und Wortbildung“ fällt fast immer am schlechtesten aus. In Absatz 5.2. hat Bieler in präziser Form die Möglichkeiten der Wortschatzarbeit zusammengestellt und die Notwendigkeit des „schlichten Vokabellernens“ zu Recht betont. Allerdings teile ich nicht seine Meinung, daß die drei Spalten des Vokabelheftes so geführt werden sollen, wie er es vorschlägt:

Eine Spalte ($\frac{1}{4}$ der Seite) – das neue Wort
eine zweite ($\frac{1}{4}$ der Seite) – eine Erklärung
eine dritte ($\frac{1}{2}$ der Seite) – ein Beispielsatz

Zumindest bis zum Abschluß von „Vorwärts“ Stufe 4 scheint mir eine andere Einteilung zweckmäßiger:

$\frac{1}{4}$ der Seite
das neue Wort

$\frac{1}{2}$ der Seite
Erklärung oder Synonym
oder Beispielsatz

$\frac{1}{4}$ der Seite
Übersetzung
des Wortes

Zur Begründung sei gesagt:

1. Wohin Definitionen führen können, zeigt gerade das Beispielwort in Bieler's Aufsatz: „reiten = auf einem Pferd, Kamel, Elefanten usw. sitzen und sich von dem Tier forttragen lassen“. Wie groß muß ein Vokabelheft sein, wenn solche Superdefinitionen auf einer Viertelseite Platz haben sollen? Und woher nehmen wir die Zeit, sie aufzuschreiben? Genügt es nicht zu sagen: „Wir reiten auf Pferden“, oder, wie bei Bieler: „Unser Lehrer reitet auf einem Esel zur Schule“? Warum eigentlich nicht?

2. In „Vorwärts“ Stufe 1 bis 4 wird in allen Vokabellisten, sowohl im Schülerbuch wie in den Leseheften, nur mit Vokabelgleichungen gearbeitet: Deutsches Wort = (z. B.) spanisches Wort. Damit wird sträflicherweise eine vernünftige Wortschatzarbeit untergraben. Müssen wir uns deshalb gleich ins andere Extrem stürzen und die Übersetzung völlig verbannen? Mir scheint, daß der Schüler das gute Recht hat, in den Anfangsjahren des Erlernens der Fremdsprache mit Hilfe seiner Muttersprache zu kontrollieren, ob er das Wort wirklich verstanden hat. Auch gehen die Abschnitte „Spielbühne“ bis Stufe 4, Einheit 6, stets von der Muttersprache der Schüler aus. Beim Abfragen sollte allerdings ganz auf die Übersetzung verzichtet werden, damit die Schüler auf jeden Fall gezwungen sind, die Erklärungen und Beispielsätze zu lernen und die neuen Wörter im Kontext richtig anzuwenden.

In Absatz 6.1. „Der häufigste Aufbau von Unterrichtsstunden“ schlägt Bieler vor, der erste Schritt der Textarbeit sollte das „Vokabeln Erklären“ sein. Ich bezweifle nicht, daß dies häufig so gemacht wird, halte es jedoch für unzumutbar; denn erstens handelt es sich dabei um einen Lehrermonolog, der vermieden werden kann, und zweitens haben niemals alle Schüler einer Klasse die gleichen Vokabelkenntnisse oder -lücken.

In jeder Hinsicht sinnvoller ist die ebenfalls von Bieler erwähnte Methode, „die Texte zuerst auszuteilen und die Schüler still lesen zu lassen“ (6.2.). Allerdings darf man es nicht dabei bewenden lassen, daß die Schüler „Fragen stellen dürfen, falls noch Wörter unbekannt sind“. Vielmehr *müssen* die Schüler während des Lesens alle Wörter und Ausdrücke aufschreiben, die sie nicht verstehen. Dabei erziehen wir sie zu genauem Lesen, und sie lernen auf lange Sicht, Wortarten zu unterscheiden und neue Vokabeln richtig aufzuschreiben, d. h. Verben im Infinitiv, Adjektive ohne Endungen usw. Wer zuerst mit der Vorbereitung fertig ist, schreibt seine Liste von neuen Wörtern an die Tafel. Sie wird danach von den Klassenkameraden ergänzt und notfalls korrigiert. Die Liste sollte keinesfalls mehr als 15 bis maximal 20 Wörter enthalten. Ist sie länger, so war der Text für die entsprechende Stufe zu schwierig oder zu lang.

Nun folgt die Erklärung, natürlich nicht im Lehrermonolog, denn ganz sicher kann ein großer Teil der Wörter von den Schülern selbst erklärt werden, sei es daß ihnen manche schon bekannt waren, sei es daß sie die Wörter aus den Wortteilen oder auch aus dem Kontext erschließen können. Im allgemeinen bleibt nur ein kleiner Rest von Vokabeln, die der Lehrer schließlich selbst erklären muß.

Die Vorteile dieses Verfahrens liegen m. E. auf der Hand:

1. Der Lehrermonolog wird vermieden, die Schüler nehmen aktiv an der Wortschatzerklärung teil.
2. Es werden keine unbekannten Wörter vergessen, da die Klasse bestimmt, was erklärt wird, nicht der Lehrer.
3. Die Schüler werden dazu angeleitet, genau zu lesen und unbekannte Wörter richtig aufzuschreiben.

Stellungnahme von Karl Heinz Bieler

Die Ausführungen von Johannes Greiner zu meinem Referat enthalten beachtenswerte Ergänzungen und Verbesserungen. Sie zeigen die nüchterne Einstellung eines Praktikers zum Fach „Deutsch als Fremdsprache“, die nach meiner Meinung dem Unterricht gut bekommt. Zu seinen Anmerkungen möchte ich im einzelnen folgendes sagen:

1. Sein Hinweis auf den Wert guter Wortschatzarbeit ist nötig. Man spricht in diesem Zusammenhang zu oft nur vom Erklären, zu selten vom Einprägen der Wörter. Auch die modernsten Unterrichtsmedien machen die regelmäßige, gut geplante Wiederholung des Wortschatzes nicht überflüssig. Ohne solche Wiederholungen kann man eine Fremdsprache in der Schule nur mangelhaft lernen. Wer das für stupide hält, sollte sich an den Gedanken gewöhnen, daß das Erlernen einer Fremdsprache – wie jede Arbeit – seine stupiden Seiten hat. Wir tun unseren Schülern keinen Gefallen, wenn wir auf notwendige Dinge verzichten, nur weil ihr Unterhaltungswert nicht mit dem des Fernsehens konkurrieren kann.

2. Johannes Greiner schlägt vor, im Vokabelheft neben dem Stichwort und einem erläuternden Beispielsatz auch eine Übersetzung des neuen Wortes zu bringen. Die Bedenken gegen Übersetzungen und Wortgleichungen sind bekannt, ich brauche sie nicht zu wiederholen. Andererseits meine ich, daß Klarheit wichtiger als Methoden-Purismus ist und der Lehrer im Anfängerunterricht die muttersprachliche Entsprechung sagen sollte, wenn mit anderen Mitteln keine Klarheit zu gewinnen ist.

Wichtig ist aber, daß der Schüler die Bedeutung eines Wortes nicht erst im Vokabelheft erfährt. Schon bei der Darbietung und Einübung des Textes müßte sie ihm klar werden. Deshalb ist sicher nicht die Übersetzung eines jeden Wortes nötig. Die Neuauflage der Kurzfassungen von „Vorwärts“ wird einsprachige Glossare (mit ausführlichen Beispielsätzen) enthalten. Hoffentlich wird man diese Glossare für die Wortschatzarbeit nutzen können.

3. Zum „häufigsten Aufbau von Unterrichtsstunden“:

Ob die Wörter vor der mündlichen Darbietung des Textes oder nach der stillen Lektüre erklärt werden, hängt vom Unterrichtsziel ab. Eine alleinseligmachende Methode gibt es nicht. Wer mit der Klasse die Bedeutungserschließung aus dem Zusammenhang üben will, wird die unbekannten Wörter nicht vor der Lektüre erklären; wenn aber ein besonders hübscher Text auf die Schüler wirken soll, liegt es nahe, alles, was das Verständnis stört, vorher zu besprechen. Dann nämlich würde Greiners Methode (nach der ersten stillen Lektüre die Vokabeln in gemeinsamer Tafelarbeit zu erläutern) den Eindruck des Textes verwischen (besonders, wenn „bis maximal 20 Wörter“ behandelt werden sollen). Übrigens ist bei **keinem** der beiden Verfahren ein „Lehrermonolog“ nötig, und unterschiedliche Vokabelkenntnisse sind beim Vorschlag 6.1. so wenig störend wie beim Vorschlag 6.2.

Für die unter 6.2. gewählte Art der Erarbeitung sind die Anregungen von Johannes Greiner ausgezeichnet. Sie zeigen, wie ein oft nachlässig geplanter Unterrichtsabschnitt lebendig und für alle nützlich werden kann.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Neuerscheinungen zu „Komm bitte!“

Hermann Schub: Lesebuch zu „Komm bitte!– Kurs 3“, 104 S., DM 12,—. Dieses Lesebuch ist ähnlich gestaltet wie das bereits vorhandene Leseheft 3. Folgende Teile treten wiederum auf:

- a) jeweils eine Seite mit schwierigen Wörtern unter der Überschrift „Hören, verstehen, sprechen, lesen“
- b) zu jedem Text „Die schlaue Seite“ mit Fragen,
- c) unter der Überschrift „Erzählen“ werden die Dialoge ins Präteritum umgesetzt.

Aufbau: Das Lesebuch besteht aus 6 Teilen, die sich an die Gliederung des Schülerbuches Kurs 3 anlehnen.

Themenliste der Lestücke:

Schule: Fahrtenschwimmer; Nicht alle Tassen im Schrank.

Spiel: Markus baut einen Hampelmann; Was sollen wir spielen;

Zwergmühle – ein Spiel für zwei Personen.

Sommer und Winter: Der Skilift; Heizen.

Reise: Auf der Bank; Hai – Weiß – Null – Null; Zehn Kilo ...

Zu Hause: Blumen gießen; Haare waschen; Wolfgang macht sich ein Rührei.

Neu in diesem Lesebuch sind die zweiseitigen gezeichneten Bildtafeln, außerdem verschiedene Seiten mit der Abbildung von Realien, z. B. Zeugnis, Postkarten, kleine Aushängezettel vom Schwarzen Brett, Ansichtskarten, Fahrkarten, Reklame usw.

Unter der mehrmals wiederkehrenden Überschrift „Vor vielen Jahren ...“ erzählen Eltern und Großeltern von früher, von ihrer Kindheit, wodurch das Zeitkolorit früherer Jahre eingefangen wird. Dem erweiterten Geschichtsbewußtsein dienen auch die Abbildungen alter Spiele aus dem Museum, alter Flugmaschinen, Fahrräder, Autos und Eisenbahnen.

Johann Westerhoff: Arbeitsheft Schreiben zu „Komm bitte! – Kurs 3“, 112 S., DM 11,—; Schlüssel 36 S., DM 4,—.

Dieses Arbeitsheft enthält Aufgaben, mit deren Hilfe die Schüler elementare Fertigkeiten zur schriftlichen Kommunikation in der Fremdsprache Deutsch erwerben können.

Lernziele:

1. Die Schüler sollen das im mündlichen Unterricht behandelte Sprachmaterial orthographisch richtig abschreiben und häufig vorkommende Wörter nach Diktat und aus dem Gedächtnis orthographisch richtig schreiben können.
2. Sie sollen Zusammenhänge zwischen dem Klangbild und dem Schriftbild von Wörtern erfassen und orthographische Regelmäßigkeiten erkennen lernen.
3. Die Schüler sollen Wörter, Wendungen und syntaktische Strukturen, die sie im mündlichen Unterricht erlernt haben, schriftlich reproduzieren und dieses Sprachmaterial den Zwecken schriftlicher Kommunikation entsprechend abwandeln und produktiv einsetzen können.
4. Die Schüler sollen den Inhalt mündlich vorgetragener und gelesener Dialoge schriftlich nach erzählen sowie kurze berichtende und erzählende Texte, Mitteilungen, Briefe und Notizen schreiben lernen.

Aufbau: Das Arbeitsheft ist in 6 Lektionen eingeteilt, die sich thematisch und in ihrer sprachlichen Progression nach den Lektionen des Kernkurses richten. Die Aufgaben sind nach ihren di-

daktischen Schwerpunkten in 13 Abschnitten zusammengefaßt, die in jeder Lektion wiederkehren: a) richtig schreiben, b) Wörter und Sätze üben, c) Texte schreiben. Um den Schüler zu immer größerer Selbständigkeit hinzuführen, wird gesondert ein Schlüssel veröffentlicht.

Phonetikkurs

Im Zusammenhang mit dem Phonetikkurs entstand am Deutschen Pädagogischen Seminar Buenos Aires eine programmierte Einführung in die Phonetik des Deutschen auf kontrastiver Basis Spanisch-Deutsch für Lehrer. Autoren: Heinrich Graffmann, Anneliese Eskuche. Der Kurs wurde in mehreren Fortbildungsveranstaltungen erprobt und verbessert. Er eignet sich sowohl zum Selbststudium als auch zur Fortbildung in Gruppen und besteht aus einem Unterrichtsprogrammheft und einem Arbeits-Lösungsheft. Es empfiehlt sich, zu jedem Programm mehrere Arbeits-Lösungshefte als Verbrauchsmaterial zu bestellen. Zu beziehen zum Selbstkostenpreis durch Deutsches Pädagogisches Seminar, José Hernández 2247, 1426 Buenos Aires. Zahlbar in Pesos Argentinos auf Konto Nr. 11952/4 (Arbeitsgemeinschaft Deutscher Schulen in Argentinien) bei Banco Alemán Transatlántico, Cabildo 1750, 1426 Buenos Aires/Argentina zum Gegenwert von 1,— US-Dollar je Heft zuzüglich Porto.

Kaufkraftausgleich

Der Bundesminister des Inneren hat folgende Kaufkraftausgleiche neu festgesetzt (Stand: 15. Juni 1977):

Niger	ab 1. 8. 1977 = 35 %	Uruguay	ab 1. 2. 1977 = 5 %
Chile	ab 1. 7. 1977 = 20 %	Australien	ab 1. 7. 1977 = 10 %

Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK

X. Sitzung der Ständigen Konferenz der Europäischen Erziehungsminister

Vom 28. – 30. Juni 1977 fand im neuen Europa-Palast zu Straßburg die *X. Sitzung der Ständigen Konferenz der Europäischen Erziehungsminister* statt. An ihr nahmen Vertreter der 22 *Unterzeichnerstaaten* der Europäischen Kulturkonvention, die alle Mitglieder der Ständigen Konferenz sind, teil, darunter 17 Erziehungsminister. Weiter nahmen als Beobachter teil: der Erziehungsminister der autonomen sozialistischen Region Voivodine, Jugoslawien, sowie Vertreter der UNESCO, der OECD, der Parlamentarischen Versammlung des Europarates, des Rates für kulturelle Zusammenarbeit des Europarates, der Europäischen Gemeinschaften und des Nordischen Ministerrates.

Die Bundesrepublik Deutschland wurde durch den Präsidenten der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, Kultusminister *Hans Krollmann* (Hessen), vertreten, der vom Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, *Professor Dr. Reimut Jochimsen*, sowie einigen hohen Beamten aus Bund und Ländern begleitet wurde.

Nachdem der bisherige Präsident der Ständigen Konferenz der Europäischen Erziehungsminister, der schwedische Erziehungsminister *Jan-Erik Wikström*, die Sitzung eröffnet hatte, wurde Regierungsrat *François Jeanneret*, Erziehungsdirektor des Kantons Neuchâtel und Vizepräsident der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, für die nächsten

zwei Jahre zum Präsidenten und der niederländische Erziehungsminister *J.A. van Kemenade* zum Vizepräsidenten gewählt.

Hauptberatungsthema war „Die Schule und ihre Beziehungen zur Gemeinschaft“. Alle Minister trugen zur Debatte über dieses Thema bei, in der seine Komplexität und Vielschichtigkeit sichtbar wurde. Angesprochen wurden Fragen der gemeinsamen Nutzung schulischer Einrichtungen durch die Schule selber und durch andere Gruppen der Gemeinschaft, Fragen der Mitwirkung der Öffentlichkeit an der Gestaltung des Bildungswesens, die Erwartungen der Gesellschaft an das Bildungswesen, Fragen der Verlagerung des Entscheidungsprozesses so nah wie möglich zum Bürger, Fragen der Mitbestimmung, das Spannungsverhältnis von Zentralisation und staatlicher Kontrollfunktion zur Gewährleistung gleicher Lebensverhältnisse einerseits und Dezentralisation im Sinne unmittelbarer Einflußnahme und Mitwirkung auf örtlicher und regionaler Ebene entsprechend den hier auftretenden Bedürfnissen andererseits, das Zusammenwirken von öffentlicher Hand und Wirtschaft in der beruflichen Bildung. Die *deutschen Diskussionsbeiträge* galten vor allem den Problemen der staatlichen Verantwortung im Bildungswesen als Verfassungsauftrag und der von Staat und Wirtschaft gemeinsam getragenen beruflichen Bildung. Dabei wurde u. a. ausgeführt, daß es einerseits Aufgabe der staatlichen Politik sei, das Recht des Einzelnen auf ein qualitatives und vielseitiges Bildungsangebot zu gewährleisten sowie ein Mindestmaß an Einheitlichkeit des Bildungswesens zu sichern, andererseits den unmittelbar Mitwirkenden am Erziehungsprozeß (Lehrer, Schüler, Eltern) genügend Freiheit der Mitgestaltung und Mitverantwortung eingeräumt werden müsse. Zwischen notwendiger staatlicher Verantwortung und breiter lokaler und gesellschaftlicher Mitwirkung im Schulwesen müsse zum Nutzen der Kinder und Schüler ein ausgewogenes Verhältnis erreicht werden. Als Aufgabe des Zusammenwirkens von Staat und Wirtschaft bei der beruflichen Bildung wurde es bezeichnet, jedem jungen Menschen eine Berufsausbildung zu sichern.

Bildung der Kinder von Wanderarbeitnehmern

Aufgrund eines Berichtes über das bisher Erreichte wurde weiter über die Probleme der Bildung und Ausbildung der Kinder von Wanderarbeitnehmern beraten. Für die Länder der Bundesrepublik Deutschland wurde ergänzend zu den Konferenzunterlagen auf die jüngsten Maßnahmen und Anstrengungen auf diesem Gebiet hingewiesen, u. a. den Unterricht in der Muttersprache und der Kultur des Heimatlandes – entsprechend der Neufassung der Empfehlung der Kultusministerkonferenz „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“ vom 8.4.1976 – stark auszuweiten.

Die *Ergebnisse* der Debatte über das Hauptthema wurden in Konklusionen zusammengefaßt von den Ministern verabschiedet. Zu den weiteren Beratungspunkten nahmen sie zwei Resolutionen an; von diesen gilt die eine der Fortführung und Verstärkung der Bemühungen um die schulische Betreuung der Kinder ausländischer Arbeitnehmer, während in der anderen sich die Minister zur Zusammenarbeit im Bildungsbereich im Rahmen der 22 Unterzeichnerstaaten der Europäischen Kulturkonvention, dem größten Rahmen im freien Europa, bekennen.

Persönliche Nachrichten

Dr. H. W. Praetorius 70 Jahre

Am 8. August 1977 hat Dr. H. W. Praetorius in seinem Heim in Kopenhagen/Herlev sein siebzigstes Lebensjahr vollendet. Bis Ende des Schuljahres 1975/76 hat er noch die deutsche St. Petri-Schule in Kopenhagen geleitet, und es verdient festgehalten zu werden, daß damit eine bedeutende Ära in der jetzt 402jährigen Geschichte dieser Schule zu Ende gegangen ist. Denn Dr. Praetorius hat mehr als ein Zehntel dieser langen Geschichte ganz wesentlich mit geprägt.

Nach Mathematikstudium und pädagogischer Ausbildung kam Dr. Praetorius 1935 als Studienassessor an die St. Petri-Schule, an der er nach Kriegsende 1945 bleiben konnte, weil er mit seiner hanseatisch-humanistischen Wesensart in einem durchaus auch von seinen Schülern empfundenen Kontrast zu anderen reichs-deutschen Lehrern gestanden hatte, die auch in diese Schule die nationalsozialistische Indoktrination hineinzubringen versuchten. So kam von seiten eines hohen Beamten im dänischen Unterrichtsministerium nach dem Krieg die konkrete Bitte an ihn, an der St. Petri-Schule zu bleiben, anstatt eine Laufbahn als Mathematiklehrer an einem Gymnasium zu beginnen. 1949 wurde er Schulleiter.

Nachdem die St. Petri-Schule als einzige deutsche Schule im besetzten europäischen Ausland nach dem 2. Weltkrieg nicht geschlossen worden war, war es das Vertrauen, das man in Kopenhagen von allen Seiten in seine Person setzte, das eine günstige Atmosphäre für eine kontinuierliche Aufwärtsentwicklung der Schule in den folgenden Jahren schuf. Dr. Praetorius wußte bei seiner Kenntnis der Erlebnisse und Erfahrungen der dänischen Seite mit Deutschland sehr gut, wie behutsam und vorsichtig man von seiten der deutschen Schule in Kopenhagen dabei vorgehen mußte. So entwickelte sich die Schule unter seiner Leitung zu einer Institution, in der die unvoreingenommene Begegnung zwischen deutschen und dänischen Kindern im Interesse der Verständigung und des friedlichen Miteinanders der Völker stattfand, schon bevor die junge Bundesrepublik ein eigenes Selbstbewußtsein in ihrer auswärtigen Kulturpolitik entwickelte.

Dr. Praetorius hat bis zum Tage seines Ausscheidens das Leben an der Schule mit seiner freundlichen und sachlichen Art, die immer eine allen Seiten gerecht werdende Lösung suchte, bestimmt. Er hat seinem Nachfolger eine Schule übergeben, die hier am Ort ein hohes Ansehen genießt und deren kulturpolitische Bedeutung als bikulturelle, zweisprachige Schule sich nicht nur an der immer noch wachsenden Schülerzahl zeigt. Ein Höhepunkt seines Wirkens wurde noch das 400jährige Jubiläum von Kirche und Schule im Jahre 1975, zu dem er als Mitautor des Buches über die St. Petri-Schulen in Kopenhagen eine Darstellung der Geschichte der letzten 70 Jahre lieferte. Seitens der Bundesrepublik Deutschland wurde seine Arbeit mit der Verleihung des Bundesverdienstkreuzes 1. Klasse gewürdigt.

Schüler, Eltern, Lehrer und ehemalige Schüler und Freunde der St. Petri-Schule gestalteten ihm die letzten Tage des Schuljahres 1975/76 zu einem festlichen Ereignis nach einem langen und in schwierigen Zeiten erfüllten Dienst.

Dr. Praetorius hat jetzt Zeit, sich mit den Dingen zu beschäftigen, die ihn immer mehr interessiert haben als das bloße Rechnen, nämlich mit der Geschichte der Mathematik und mathematisch-philosophischen Fragen. Er ist schon mitten in neuen Studien an der Universität Kopenhagen. Möge ihm noch ein langer aktiver Ruhestand beschieden sein!

Johannes Jensen

Von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen wurden vermittelt:

Europa:

Kettlack, Johannes, OStD, 4240 Emmerich, Sulenstr. 16	DS Stockholm
Krüger, Guido, RL, 7830 Emmendingen, An der Rothalde 8	DS Brüssel
Heerhold, Dieter, StR, 2800 Bremen, Eislebener Str. 39	ES Brüssel
Lang, Ernst K., StR, 6200 Wiesbaden, Prangestr. 5	ES Brüssel
Schäfer, Günther, RSL, 7420 Münsingen, Am Hungerberg 4	ES Brüssel
Falkner, Kurt, OStR, 8352 Grafenau, Am Schwaimberg 13	ES Luxemburg
Tobis, Hans, Dr., 6909 Walldorf, Rennbahnstr. 12	DS Paris

Becker, Hermann, StR, F 57600 Oeting, 8, Rue des Ecoles	Lycée Hoche, Versailles
Dedek, Rainer, OStR, 8000 München 60, Hofheimer Str. 11	Lycée Hoche, Versailles
Schlömer, Rainer, StR, 2820 Bremen 70, Richthofenstr. 59	Lycée Hoche, Versailles
Siebler, Karl-W., StR, 6793 Bruchmühlbach 1, Zollhof 21	Lycée Hoche, Versailles
Assert, Bodo, Dr. StR, 4300 Essen 1, Mathildenstr. 40	DS Barcelona
Boost, Wolfgang, StR, 5500 Trier, Örenstr. 18	DS Barcelona
Güssow, Hans-H., StR, 4972 Löhne 1, Schwanenburgstr. 3	DS Barcelona
Lieckfeldt, Rudolf, Rek, 4220 Dinslaken, J.-v.-Eichendorff-Str. 56	DS Barcelona
Rossello, Doris, L, 5010 Bergheim/Zieverich, Goethestr. 45	DS Barcelona
Witte, Thomas, L, 1000 Berlin 19, Kuno-Fischer-Str. 20	DS Barcelona
Kirschner, Ewald, StD, 6550 Bad Kreuznach, R.-Wagner-Str. 146	DS Bilbao
Schmidt, Gotje, V+RL, 2000 Hamburg 73, Travemünder Stieg 2	DS Bilbao
Berlik, Ingrid, RoL, 2308 Preetz, Otto-Hahn-Str. 1	DS Valencia
Binder, Ingrid, RL, 7992 Tettmang, Moos 5	DS Valencia
Dreimann, Friedhelm, StR, 2804 Lilienthal, Auf dem Kamp 21 B	DS Valencia
Fuhrmann, Jürgen, 3500 Kassel, Ihringhäuser Str. 7 A	DS Valencia
Lesse, Wolfgang, GHL, 3523 Grebenstein, Schlesische Str. 4	DS Valencia
Mittmann, Klaus, OStR, 6713 Freinsheim, Dürkheimer Hohl 7	DS Valencia
du Pin, Dirk, V+RL, 2057 Reinbek, Schleswiger Str. 41	DS Valencia
Quitkat, Astrid, RL, 7347 Bad Überkingen, Hausener Str. 10	DS Valencia
Scholz, Manfred, Dr., 5500 Trier, Peter-Lambert-Str. 6	DS San Sebastián
Brockhaus, Heinz-H., 2000 Hamburg 61, Ohmoor 11 a	DS Sta.Cruz de Tenerife
Gras, Edgar, VL, 6520 Worms, Wielandstr. 8	DS Sta.Cruz de Tenerife
Hamm, Thomas, OStR, 7640 Kehl, Brüderstr. 7	DS Sta.Cruz de Tenerife
Lahtz, Fritz, OStR, 7208 Spaichingen, Kolberger Str. 2	DS Lissabon
Wacker, Manfred, Dr. StR, 6905 Schriesheim, Panoramastr. 17	DS Lissabon
Ehmler, Lutz, RL, 6361 Niddatal 2, Erbstädter Str. 4	DS Rom
Müller, Klaus, OStR, 4240 Emmerich, Sulenstr. 16	DS Rom
Rudolph, Ernst, StR, 8930 Schwabmünchen, Gennaschweg 9	DS Mailand
Hansen, Marika, L, 6382 Friedrichsdorf, Oberbornstr. 14	Ist. Giulia Mailand
Wolf, Gertrud, OL, 7940 Altheim, Lerchenweg 21	Ist. Giulia Mailand
Grohkopp, Ilse, StD, 1000 Berlin 33, Hubertusallee 74	DS Genua
Rettelbach, Berthold, OStR, 8533 Scheinfeld, Weinbergstr. 22	DS Genua
Schieler, Gisela, L, 2105 Seeveral 2, Alter Kirchweg 21/Haus 5	DS Genua
Krüger, Anja, L, 1000 Berlin 12, Kantstr. 41	ES Varese
Latacz, Rainer, StR, 4400 Münster, Albachtener Str. 65	DS Athen
Bockhagen, Wilfried, StR, 1000 Berlin 44, Naumburger Str. 42	DS Istanbul
Guntram, Kraft Thilo, OStR, 1000 Berlin 45, Augustastr. 2	DS Istanbul
Kreilein, Konrad, L, 3500 Kassel-Wilhelmshöhe, Rieckstr. 10	PS Istanbul
Beck, Helmut, StR, 8998 Lindenberg, Staufnerstr. 6	Erkek Lisesi Istanbul
Simon, Hans-R., StR, 6719 Hettendenleidelheim, Turnhallenstr. 14	Erkek Lisesi Istanbul

Asien:

Lehmann, Jürgen, RSKonr, 7776 Taisersdorf, Zum Aachtobel 10	PS Ankara
Abu-Dayyeh, William, L, 2930 Varel 1, Gaststr. 18	Beit Jala/Jordanien

Afrika:

Edelmann, Siegfried, StR, 2800 Bremen 1, Elisabethstr. 11	Rabat/Marokko
Schenten, Dieter, StR, 5540 Prüm, Waldstr. 31	DS d. Borrom. Kairo
Rahders, Rolf, OStR, 2800 Bremen 1, Blankenburgerstr. 19	DS Nairobi/Kenia
Thorey, Lutz-W., L, 1000 Berlin 30, Motzstr. 81	DS Pretoria
Twelbeck, Joachim, RSL, 7761 Moos 1, Feldstr. 2 c	DS Pretoria

Deutschland

Internationaler Aufsatzwettbewerb

Zu einem Aufsatzwettbewerb hat der internationale Fremdsprachenlehrer-Verband *Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV)* aufgerufen. Das Rahmenthema heißt: Die Rolle des Fremdsprachenunterrichts bei der Verhütung und beim Abbau rassistischer Vorurteile. Beteiligen können sich Sprachlehrer, die Schüler im Alter von 7 bis 20 Jahren unterrichten. Der Aufsatz, der in den inhaltlichen Bereich der Landeskunde fällt, kann auf englisch, französisch, deutsch, spanisch, italienisch oder russisch abgefaßt sein und soll den Umfang von 5000 Wörtern nicht überschreiten. Die besten Beiträge werden mit Geldpreisen ausgezeichnet und veröffentlicht. Einsendeschluß: 15. Februar 1978. Einsendungen und Anfragen an: Generalsekretär der FIPLV, Lahnberge, 355 Marburg/Lahn.

Sonstige Länder

Deutsche Schule Helsinki

Reifeprüfung und Studentexamen

In diesem Jahr legten 18 Abiturienten die Reifeprüfung ab, davon 13 auch das Studentexamen. Beim Studentexamen konnte sechsmal die Note „*laudatur*“ (sehr gut) vergeben werden; bei der Reifeprüfung erreichte Sanna Suomalainen die Durchschnittsnote 1,0, Carl-Henrik Frejborg die Note 1,1 und Alexander Sannemann 1,2.

Die Schule hat seit 1929 das Recht, die Reifeprüfung abzunehmen, und ist seit 1943 zur Abnahme des Studentexamens ermächtigt. Seit 1960 werden beide Prüfungen kombiniert. Von den zehn schriftlichen Prüfungen des Studentexamens werden sieben in die Reifeprüfung übernommen. Die erste schriftliche Arbeit, in Finnisch und Schwedisch, wird zweimal geschrieben und nur das bessere der beiden Ergebnisse gewertet. Das gesamte Unternehmen geht genau nach der Uhr: in ganz Finnland werden am Prüfungstag Punkt 9 Uhr die versiegelten Umschläge mit den Aufgaben geöffnet, bei uns auch diejenigen für die Reifeprüfung. Drei Stunden später nehmen die Schüler des nächsten Abiturjahrgangs die gleichen Aufgaben in Angriff, um ihren Wissensabstand und somit den für ihr letztes Schuljahr erforderlichen Fleißaufwand persönlich ermessen zu können – ein gutdurchdachtes System.

Die meisten der Aufgaben werden vom finnischen Prüfungsamt gestellt und von der deutschen Prü-

fungskommission anerkannt, nämlich in den Fächern Finnisch, Schwedisch, Deutsch und Mathematik. In Deutsch wird ein längerer Aufsatz verlangt, eine Besonderheit nur für die Deutsche Schule aufgrund der langen sprachlichen Ausbildung der Schüler. Ein und dieselbe Arbeit in Finnisch oder Schwedisch wird aus der Sicht des Studentexamens als Muttersprache, aus der Sicht der Reifeprüfung als erste Fremdsprache bewertet. Umgekehrt gilt der gleiche Deutschaufsatz für die Reifeprüfung als Leistung in der Unterrichtssprache, für das Studentexamen in der ersten Fremdsprache. In Mathematik kennen beide Prüfungen die Einteilung in eine „lange“ und eine „kurze Linie“. Englisch spielt auf beiden Seiten die Rolle der zweiten Fremdsprache. Die finnische Aufgabenstellung hebt auf dreijährigen Unterricht ab und muß deshalb für die Reifeprüfung, welche einen mindestens fünfjährigen Lehrgang voraussetzt, durch einen zusätzlichen Essay ergänzt werden. – Soweit in den genannten Fächern die gleiche Arbeit doppelt anerkannt wird, muß sie zunächst photokopiert und dann vom gleichen Fachlehrer nach unterschiedlichen Kriterien korrigiert und beurteilt werden. Die endgültige Bewertung der Studentexamensarbeiten erfolgt durch das finnische Prüfungsamt, der Reifeprüfungsarbeiten durch den Prüfungsbeauftragten der Kultusministerkonferenz.

Zusätzlich zu den genannten Fächern verlangt das Studentexamen eine schriftliche Prüfung in der zweiten Landessprache Schwedisch oder Finnisch und die sogenannte Realprobe, eine schriftliche Prüfung mit Aufgaben aus dem Bereich der Religion, Geschichte, Philosophie, Geographie und der Naturwissenschaften. – Mit der schriftlichen Prüfung allein ist es nicht getan. Für das Schulzeugnis, das von der Schule zusätzlich zum Studentexamens- und zum Reifezeugnis ausgestellt wird, sind mündliche Privatissima zwischen dem Fachlehrer und jeweils einer kleinen Gruppe von Abiturienten vorgesehen, die auf diese Weise ihre Note noch verbessern können. Die Reifeprüfung verlangt eine mündliche Prüfung vor einer besonderen Kommission, die aus den Fachlehrern der Klasse und dem Schulleiter besteht und vom Prüfungsbeauftragten der Kultusministerkonferenz geleitet wird. Jeder Schüler muß mindestens in einem der insgesamt acht Prüfungsfächer geprüft werden, meist in zwei oder drei. Schließlich gehört zur Reifeprüfung noch eine praktische Prüfung in verschiedenen Sportdisziplinen, die in der Leichtathletik schon im vorausgehenden Herbst, in allen übrigen Sparten während der Wintermonate abgelegt wird. Das „Fest der roten Rosen“ – freudig gestimmte, festlich gekleidete Menschen in der Aula, rote Rosen, weiße Mützen,

feierliche Urkunden, finnische und deutsche Farben – bildet am 31. Mai den frohen Schlußakkord nach zwölf Jahren in der Deutschen Schule. (Nach dem Bericht über das Schuljahr 1976–1977)

Deutsches Pädagogisches Seminar Buenos Aires

Vom 7. bis 18. März 1977 führte das Deutsche Pädagogische Seminar Buenos Aires ein Fortbildungsseminar für Lehrer aus den Ländern Bolivien, Brasilien, Paraguay und Uruguay durch. Die Teilnehmer, sowohl Ortskräfte wie Entsandtler, waren im Internat des Instituto Ballester untergebracht. Die Kurse fanden im Goethe-Institut, im Instituto Ballester und im Schullandheim Verónica statt. Referenten waren die Dozenten des Deutschen Pädagogischen Seminars sowie des Goethe-Instituts Buenos Aires. Ein Hauptprogrammpunkt war das viertägige Micro-Teaching, das der Verbesserung des Lehrerverhaltens dienen sollte; zwei Tage galten der Übung des produktiven Sprechens anhand von Bildern, zwei weitere Tage der Intonation der Fragestellung. Die Teilnehmer trainierten mit Gruppen von sechs bis acht Schülern. Alle Unterrichtsversuche wurden auf Video-Recorder bzw. auf Tonband aufgenommen. Die Aufnahmen wurden zum Erfahrungsaustausch innerhalb der Gruppen herangezogen. – Eine weitere Aufgabe des Fortbildungsseminars war die Einführung in die Ausspracheschulung. Da die Lehrer im spanischen bzw. portugiesischen Sprachraum arbeiten, wurden die kontrastiven Probleme der beiden Ausgangssprachen im Zusammenhang mit dem Deutschen als Zielsprache behandelt. Ferner wurden die Teilnehmer in die Arbeitsweise mit dem am Pädagogischen Seminar entwickelten Phonetikkurs eingeführt. – Eine Einführung in die Medienkunde galt vor allem den Medien Film und Fernsehen. Dabei wurden die Lehrer auch mit dem neuen vom Pädagogischen Seminar herausgegebenen Filmkatalog bekanntgemacht. – Schließlich wurden auch noch Einzelprobleme des Fremdsprachenunterrichts behandelt. Einige grundsätzliche Regeln für das Testen im Fremdsprachenunterricht wurden übermittelt; auch lernten die Teilnehmer die Methoden der Auswertung informeller Leistungstests kennen.

Das Rahmenprogramm umfaßte u. a. einen Empfang im Hause des Kulturattachés der Deutschen Botschaft, eine Besichtigung des Theaters Colón, einen Theaterbesuch mit Wedekinds „Frühlingserwachen“, einen Ausflug ins Tigre-Delta und einen Abschieds-Asado im Schullandheim Verónica. Für alle Teilnehmer waren sowohl die Kurse wie auch der Erfahrungsaustausch mit den Kollegen sehr wertvoll, und es ist zu hoffen, daß sie nun als Multiplikatoren an ihren jeweiligen Schulen in den vier Ländern wirken.

Buchbesprechungen

Werner Ingendahl: Sprechen und Schreiben. Studienbuch zur Didaktik der sprachlichen Äußerung (UTB 451). Verlag Quelle & Meyer, Heidelberg 1975. 247 S., kart. DM 16,80.

Hinter dem aussageschwachen Titel verbirgt sich der Entwurf einer Didaktik des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs, die auf „emanzipatorische Spracherziehung“ zielt, d. h. „der Schüler soll eine Sprachhandlungskompetenz erwerben, durch die er sein sprachliches Handeln zu verantworten“ und selbständig zu erweitern lernt. Eingangs entwickelt Prof. Ingendahl (Uni Wuppertal) ein soziolinguistisch abgestütztes, situative Bezugsverhältnisse berücksichtigendes Kommunikationsmodell. Der Kompetenzbegriff (Sprach-, Sprachhandlungs- und Formulierungskompetenz) wird ausführlicher behandelt (117 Seiten). Im Sinne von Watzlawick wie auch der Schäfer/Schallerschen „kommunikativen Didaktik“ sollen die zunächst zwangsläufig „komplementären“ (autoritären) autoritären Interaktionsformen zu symmetrisch-partnerschaftlichen verändert werden. „Erst in solchen Situationen wird es möglich, daß Heranwachsende eine Vielzahl heterogener Handlungsformen erwerben und ihre produktive und rezeptive Sprachhandlungskompetenz erlangen.“ Zur Ausbildung der Formulierungskompetenz wird eine „Operationale generative Stilistik vorgelegt, die es erlaubt, Prozesse sprachlicher Formulierung verschiedener Intentionen und Strategien lehrbar zu machen, ohne den Schüler in vorgegebene starre Darstellungsformen zu zwingen... Dabei soll er lernen, Entscheidungen zu bestimmten Formulierungen nach den Richtlinien der Kommunikativen Ethik zu treffen“, die in dem Abschnitt „Das moralische Bewußtsein der sozialen Emanzipation“ erläutert werden. Nach einer Zusammenstellung von Lernzielen geht der Autor noch auf methodische Vorschläge ein. Er gibt der Projektarbeit den Vorzug, weil darin „alle Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts funktional aufeinander bezogen“ werden. Daneben hebt er die Bedeutung von Partner- und Gruppenarbeit sowie des Schreibens hervor, das zu intellektuellem Sprachgebrauch zwingt. Eingehend werden Planung und Durchführung einer Unterrichtseinheit am Projekt „Kindliche Tagesläufe“ dargestellt. Schließlich setzt sich Ingendahl noch mit der Aufsatzbeurteilung auseinander

und leitet dazu Kriterien aus emanzipativen Kommunikationsprozessen ab. – „Ein Buch für Lehrer und Studenten“ heißt es auf dem Einband – vermutlich mehr für Studenten.

K. Nehling

Herbert Sustek: Lehrer zwischen Tradition und Fortschritt. Empirische Untersuchungen über die Innovationsbereitschaft der Pädagogen (Westermann-Taschenbuch). Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1975. 225 S., kart. DM 24,- (Bestell-Nr. 160203).

Im Vorwort erläutert J. Muth den Zusammenhang, in die diese Arbeit gehört: Da der Lehrer der wichtigste „Träger fortschreitender Schul- und Bildungsreform“ ist, wird im Strukturplan für das Bildungswesen (1970) die Fähigkeit zur Innovation als eine der Aufgaben beschrieben, die dem Lehrerberuf zukommen. H. Sustek hat als erster wissenschaftlich untersucht, wie weit das Selbstverständnis der Lehrer reicht und sie bereit sind, die z. Z. diskutierten Reformen zu tragen. Er geht von dem in der Literatur als Gesetzmäßigkeit formulierten Phänomen aus, Schule müsse notwendigerweise einen Modernitätsrückstand haben, befaßt sich dann mit der Begriffsgeschichte des Wortes „Innovation“, arbeitet charakteristische Merkmale innovativen Lehrerverhaltens heraus und analysiert das Schulwesen unter dem Aspekt innovationshemmender Strukturen. Im zweiten Kapitel werden Planung und Durchführung der Untersuchung behandelt. Da Einstellungen sich unmittelbarer Messung entziehen, schließt Sustek mit Hilfe der Faktorenanalyse von einer Vielzahl artikulierter Meinungen auf das Maß der Innovationsbereitschaft (das Sample umfaßt 1000 Lehrer). Er differenziert nach erster und zweiter Ausbildungsphase, nach Schulformen und Dauer der Berufserfahrung. Es zeigt sich u. a., daß mit zunehmender Berufserfahrung Ausbildung und Studium günstiger beurteilt werden, Lehrer an Gesamtschulen die schärfsten Kritiker der Ausbildung sind und Fortbildung von Lehrern verschiedener Schulformen skeptisch beurteilt wird. Kooperation wird mehr von jüngeren und Gesamtschullehrern befürwortet. Faktorenanalyse und Auswertung des Semantischen Differentials bestätigen auch, daß mit zunehmendem Alter sich konservative Einstellungen verfestigen, Gymnasiallehrer mehr zur Erhaltung des Gegebenen neigen und sie der Eigenständigkeit der Lehrerpersönlichkeit sowie dem Leistungsprinzip mehr Bedeutung zumessen. Im Schlußteil formuliert der Verfasser

die Folgerungen aus seinen Untersuchungen. Er konstatiert eine unzureichende Innovationsbereitschaft der Lehrer und zeigt Vorschläge für einige Bereiche der Schulreform auf. Beim Lesen des Buches kann der Lehrer gleichsam in einen Spiegel schauen und sich seiner „oft wie selbstverständlich geschehenden Arbeit“ bewußter werden.

K. Nehling

Kurt Buchinger / Peter E. Heintel / Jakob Huber / Wolfgang Köttinger / Helmut Stockhammer: Gruppe und Bildung. Hrsg. von Peter Heintel. Walter de Gruyter & Co., Berlin 1975. Groß-8°. 236 S., Plastik flex. DM 28,- (ISBN 3 11 00454 6 x).

Die Klagenfurter und Wiener Autoren versuchen, einen Beitrag zum Theorieverständnis gruppendynamischer und -pädagogischer Praktiken zu leisten. Sie richten ihn an Studenten, Fachwissenschaftler und solche Pädagogen, „die das Interesse an Theorie noch nicht verloren haben“. Im Vordergrund steht die Beschreibung eines Bildungsbegriffes, bei dessen Konstituierung die Bedeutung von Gruppen für Lehr- und Lernprozesse, v. a. im Hinblick auf emanzipatorische Ansprüche, berücksichtigt wurde und der schulpäd. Entfremdungsformen nicht zuläßt. W. Köttinger untersucht den Zugang zum Kommunikationsbereich von der Sprache her sowie den Ablauf der Selbstbewußtwerdung in der Gruppe. K. Buchinger beklagt den Kommunikationsverlust in der Bildung, erörtert die Bildungsphasen und beschreibt aus tiefenpsychologischer Sicht „Bildung als identitätsherstellende Kommunikation“. Den Begriff der Kreativität und ihr „Verhältnis in den sie ermöglichenden und bestimmenden Gruppen“ erläutert H. Stockhammer. Schließlich behandelt P. Heintel die Formen der Gruppenbildungen und ihren Einfluß auf den Lehr- und Lernprozeß. Da Familien und informelle Gruppen die Verhaltensausbildungen nicht (mehr) leisten könnten, weist er die Beschränkung der Schule auf bloße Wissensvermittlung zurück und plädiert für soziales Lernen in schulischen Gruppen. Er beschreibt vier Fehlformen, durch die Kinder in der auf Wissensvermittlung reduzierten Schule Identifikation suchen: äußere Anpassung (Strebertum), Flucht in opponierende Sekundärgruppen, Rückzug in die überbehütende Familie und Identitätsverlust durch Autoritätsvergleich (Schule – Eltern). Schüler sollten mehr lernen, Gruppenstrukturen zu durchschauen und Verhalten zu reflektieren; Konflikte sollten zum Gegenstand des Unterrichts erhoben und vielfältige Möglichkeiten

zu gemeinsamer Arbeit angeboten werden. Die neuen Aufgaben könne man aber nicht allein den Lehrern aufbürden, es müsse auch die Schulorganisation geändert werden (Handlungsfreiräume, Selbsterfahrungsgruppen u. a.). Entsprechend hebt im letzten Beitrag J. Huber die Angewiesenheit der Hochschuldidaktik auf Gruppendynamik hervor. Fazit: Forderungen der Reformpädagogen im modernen Fachjargon. K. Nehling

Jürgen Boeckh: Nervensysteme und Sinnesorgane der Tiere. Reihe „studio visuell“. Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1975. 144 S. mit zahlr. ein- u. mehrfarb. Abb., 16,3 × 24 cm, geb. DM 24,- (Best.-Nr. 16409).

Dieser Band setzt die vorzügliche Reihe (bespr. in 3/73, 10/73, 2/75 und 10/75) in bewährter Qualität und Ausstattung fort. Sein Themenkreis kommt der Neustrukturierung unserer gymnasialen Oberstufen entgegen und hilft ihrem dringenden Bedürfnis nach qualifizierter Literatur ab. Gerade im ersten Studienhalbjahr werden es Kollegiaten und Lehrer begrüßen, hier eine grundlegende Darstellung moderner biologischer Forschungsergebnisse vorzufinden, die man ohne spezielle Vorbildung durcharbeiten kann. Es wird die Neurobiologie vom Membranpotential bis zu den Strukturen der Zentralnervensysteme übersichtlich, teilweise vereinfacht, behandelt und durch zahlreiche Bilder und Diagramme illustriert. Zu der reinen Tatsacheninformation treten Beschreibungen wichtiger Forschungsmethoden und Anregungen zur Lösung von Problemstellungen. Im Mittelpunkt der anschließenden sinnesphysiologischen Kapitel stehen Bau und Funktion der Lichtsinnesorgane, die Vorgänge in den Sehelementen und die zentralnervöse Analyse der Wahrnehmung. Ferner sind die Leistungen anderer Sinnesorgane dargestellt, vom Hören bis zur Orientierung im elektrischen Feld. Besonders hervorzuheben ist die kaum mehr zu überbietende Anschaulichkeit der vielen erklärenden Abbildungen, meist im Mehrfarbendruck. Ein umfangreiches, gegliedertes Literaturverzeichnis auf neuestem Stand hilft dem Interessierten weiter. Der Band kann den Kollegiaten der Oberstufenkurse und allen Biologielehrern bestens empfohlen werden. A. Riedl

Heinz Ludwig Arnold: Gespräche mit Schriftstellern. Frisch - Grass - Koeppen - von der Grün - Wallraff (Beck'sche Schwarze Reihe Band 134). Verlag C. H. Beck, München 1975. 248 S., Ppb. DM 17,80.

Wenn nach einem Interview der Reporter nach bestimmten Gesichtspunkten eine gefundene Aussage über Ansichten, Überzeugungen des Befragten zusammenstellt, geht zweifellos ein Stück Unmittelbarkeit verloren. Der Verf. überträgt sein Tonband in die Schrift. Da man weiß, daß ein eingrenzendes Fragen oft schwieriger ist als die Antwort, ist es lehrreich, wie der Verf. seine „Opfer“ zum Reden herauslockt. So könnte man dieses Buch nebenbei als Leitfaden einer geschickten Fragetechnik einstufen. Der Fragende kennt sein Ziel, er hat sich vorher gründlich über Lebensumstände, Ausbildung und Schwerpunkte, über Werke und Widerhall seiner Befragten unterrichtet. Man erlebt unmittelbar, daß die Geburt zum Schriftsteller bzw. zum Dichtertum keineswegs ein „Blitz von oben“, sondern ein langwieriges Geschehen ist. Aufschlußreich sind die Antworten auf die Frage: Als was betrachten Sie sich? Als Humanpropagandist (Günter Wallraff), als Indikator für eine bürgerliche Gesellschaft (Max Frisch), als Überlebender eines Prozesses, der Gegenauselektrie getrieben hat (G. Grass), als irgend ein Jakob Meyer, der auch geschrieben haben könnte (W. Koeppen), als Träger einer neuen gesellschaftlichen Dimension (M. von der Grün). So unterschiedlich die Selbstbekenntnisse der hier vor den Leser zitierten Schriftsteller auch sein mögen: unsere Gegenwart in ihrer ganzen Fragwürdigkeit verlebendigt sich, leider nicht sehr trostreich. C. Schneider

Hansjörg Geiger / Jochen Schneider: Der Umgang mit Computern. Möglichkeiten und Probleme ihres Einsatzes (Beck'sche Elementarbücher). Verlag C. H. Beck, München 1975. 272 S. mit 87 Textabb., Ppb. DM 22,-.

Ein Verzicht auf den Computer in Wirtschaft und Verwaltung, in Wissenschaft, Technik und Politik ist heute nicht mehr vorstellbar. Es ist damit zu rechnen, daß die Zahl der eingesetzten Computer ständig wachsen und die Computer in immer neue Bereiche unseres Lebens eindringen werden. Zwar werden auch in Zukunft nur verhältnismäßig wenige Menschen selber an Computern arbeiten, aber immer mehr Menschen werden in der Lage sein müssen, seine Arbeit zu unterstützen, zu überwachen und zu verwerten. Das vorliegende Buch gibt eine Einführung in die Funktionsweise des Computers und einen Überblick über die Bandbreite seiner Einsatzmöglichkeiten. Es informiert über die Vorbereitungen des Computereinsatzes (Systemanalyse) und zeigt dessen Auswirkungen und Probleme wie

Datenschutz und Computerkriminalität. Für die Darstellung der Wirkungsweise eines Computers gibt es verschiedene Ausgangspositionen. Man kann Computer unter technischen, wirtschaftlichen, organisatorischen, kulturellen und politischen Aspekten betrachten und beschreiben. Ein Hauptanliegen dieses Werkes ist die Beschreibung der Auswirkungen des Computers in gesellschaftlicher Sicht. Da diese sich über die Anwendungen in Organisationen vollziehen, liegt hier ein Schwerpunkt der Betrachtung. Es gibt inzwischen zahlreiche Bücher, die Aufbau, Funktionsweise und Nutzung eines Computers darstellen. Viel seltener sind Abhandlungen über die Auswirkungen des Computers auf Benutzer, Gesellschaft und Staat. Zwischen dem erfolgreichen Einsatz eines Computers und den Untersuchungen über Bedeutung und Auswirkung besteht oftmals eine große Phasenverschiebung. Wenn aber der Computer auf breiter Basis eingesetzt und benutzt werden soll, muß er wie ein normales Werkzeug auch auf breiter Basis in seinen Funktionen bekannt sein. Nur dann kann man ihn sachgerecht einsetzen und Fehlentwicklungen in einem möglichst frühen Stadium bereits erkennen und steuern. Deshalb vermeidet es dieses Buch, technische Grundlagen und gesellschaftliche Auswirkungen getrennt darzustellen. Da die Verständlichkeit der Darstellung auch für Leser ohne Vorkenntnisse Hauptanliegen des Buches ist, gerät die Darstellung streckenweise an die Grenze der noch möglichen Vereinfachungen. Das Buch hat keinen wissenschaftlichen Anspruch, regt aber sicher dazu an, sich überhaupt oder gar verstärkt mit den angeschnittenen Fragen zu beschäftigen. Nach einem Einblick in die Ziele der EDV und einer Einführung in die EDV-Technik sowie einer Darstellung von Organisation und Systemanalyse folgt ein theoretischer Teil zu den Begriffen „Information“ und „Kybernetik“. Der für den Leser überraschende und wohl interessanteste Teil ist der Beschreibung des Anpassungsprozesses der Gesellschaft an den Computer gewidmet. Die Erörterungen möglicher Gefahren und Lösungsansätze für das Leben mit dem Computer schließen den Hauptteil ab. Sehr lobenswert ist der Anhang in Kapitel II, der neben Aufstellungen über den Computer-Einsatz in der Bundesrepublik Deutschland eine

Liste der Computerhersteller und ihrer Modelle, einen Abriss der Geschichte des Computers, ein Abbildungsverzeichnis und ein ausführliches Literaturverzeichnis mit 380 Titeln aufweist.
H.-G. Becker

Günter Simon: Praktikum der organischen Chemie. Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1975. 193 S. mit 29 Abb., DIN A 5, kart. DM 24,80 (Best.-Nr. 4511).

Das handliche Buch enthält rund 250 grundlegende Versuche aus der gesamten organischen Chemie von den Kohlenwasserstoffen bis zu den Heterocyclen. Auch die Naturstoffe werden kurz behandelt. Jeder Abschnitt beginnt mit einer knappen theoretischen Einführung, es folgen einfache Reagenzglasversuche und danach schwierigere Experimente und Präparate, deren Ausführung mehr Sorgfalt, Praxiserfahrung und Zeit erfordert. Die Texte der Versuchsanleitungen enthalten meist auch Erfahrungswerte über Ausbeute und Zeitdauer. Sie sind unmißverständlich klar, in ihrer Kürze aber kaum mehr zu unterbieten. So war es möglich, auf gedrängtem Raum eine derart bunte Palette verschiedenster Experimente unterzubringen. Apparativer Aufwand ist selten nötig, selbst komplizierte Versuche werden im Handumdrehen ganz einfach: vorzügliches Unterrichts-Know-how. Ein Sachregister erleichtert die Orientierung. Aus diesem Buch spricht die langjährige Erfahrung des Ausbilders von Lehramtskandidaten. Dem Schulchemiker in der Sekundarstufe I und II kann es besonders empfohlen werden. Er wird alle einschlägigen Experimente für seinen Unterricht darin finden. Es ist auch für Arbeitsgemeinschaften in der Kollegstufe geeignet.

A. Riedl

Anschriften der Mitarbeiter

Jochen Lehmann, Northeimer Str. 11, 3411 Katlenburg bei Northeim. – Heinrich Hofmann, Colegio Andino, Carrera 11 No. 82-51, Bogotá 8 (Kolumbien). – Bertold Feige, Pasaje Maluquer 1, pral. 2, Barcelona 6 (Spanien). – Dr. Franz Josef Burk, August-Wolf-Str. 17, 6148 Heppenheim 9. – Johannes Greiner, Colegio Alemán, Casilla 2717, Quito (Ecuador). – Karl Heinz Bieler, ZfA, Postfach 10 80 08, 5000 Köln 1.

**BHW: Wir sind die Bausparkasse für
Deutschlands öffentlichen Dienst.**

**Sagen Sie uns, wie Sie
bauen wollen und
wo Sie bauen möchten.**

Wir werden Ihnen sagen, welche
Objekte und Grundstücke für
Sie in Frage kommen und wie
Sie alles finanzieren können.

Auch, wenn Sie nur über ein
mittleres oder kleines Einkom-
men verfügen. Wir vom BHW
werden Ihnen helfen!

BHW die Bausparkasse für
Deutschlands öffentlichen
Dienst · 325 Hameln

Die deutsche Novelle im 20. Jahrhundert

von Josef K u n z

240 Seiten, DIN A 5, kartoniert, DM 23,—

Grundlagen der Germanistik, Band 23

Diese Geschichte der deutschen Novelle vom ausgehenden 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts knüpft an die Grundlagenbände von Josef Kunz, 'Die deutsche Novelle zwischen Klassik und Romantik' und 'Die deutsche Novelle im 19. Jahrhundert', an. Mit diesem Band liegt nun eine abgerundete Geschichte der Gattung Novelle vor. Dabei erweist sich eine Kontinuität von der Klassik und Romantik bis zur Moderne. Kunz hat auch hier wieder die wichtigsten Novellendichter besonders herausgestellt, ihre charakteristischsten Novellen exemplarisch interpretiert. Der Bogen spannt sich von Gerhart Hauptmann bis zu Stefan Andres und darüber hinaus bis in unsere Zeit. — Für jeden Dichter sind weiterführende Bibliographien beigegeben.



ERICH SCHMIDT VERLAG

Berlin 30 · Bielefeld 1 · München 60

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automöbellastzügen
von und nach allen Orten
der Bundesrepublik

sorgfältig,
pünktlich,
zuverlässig

seit 1868

im Familienbesitz

Carl Grove

Internationale Möbelspedition

33 BRAUNSCHWEIG Auguststr. 4/5 Ruf 465 44 / 45

Fordern Sie bitte meine Referenzenliste an

Lothar Jung

Notizen und Mitteilungen

Kurztexte zum Leseverstehen

64 Seiten, mit Zeichnungen, geheftet DM 5,—, Hueber-Nr. 1303

Die hier vorgelegten Texte sind für den Unterricht mit Jugendlichen (ab 16 Jahren) und Erwachsenen bestimmt, die bereits über Grundkenntnisse des Deutschen verfügen. Die 30 Texte mit ihrem dreistufig ansteigenden Schwierigkeitsgrad und weitgesteckten Themenrahmen dienen dazu, das inhaltlich erschließende Lesen zu üben und aus einem Text die wichtigsten Informationen zu erfassen und wiederzugeben.

Max Hueber Verlag · Krausstraße 30 · 8045 Ismaning/München

Neu in der Serie „Heutiges Deutsch — Reihe III: Linguistisch-didaktische Untersuchungen“

Sigbert Latzel

Die deutschen Tempora — Perfekt und Präteritum

Eine Darstellung mit Bezug auf Erfordernisse des Faches „Deutsch als Fremdsprache“

288 Seiten, kart. DM 22,—, Hueber-Nr. 6799

Die Monographie gibt im einleitenden Teil einen Überblick über morphologische, semantische und textologisch-pragmatische Gesichtspunkte, die für die Erklärung des Gebrauchs von Perfekt und Präteritum wesentlich sind. Im Hauptteil wird, fußend auf statistischem Material, das ca. 185 000 Präteritum- und Perfektsätze der geschriebenen und gesprochenen Sprache umfaßt, der Gebrauch der beiden Tempora beschrieben. Zum Schluß werden Texte vorgestellt, die besonders geeignet erscheinen, Deutschlernenden die wesentlichen Gebrauchsweisen von Perfekt und Präteritum zu verdeutlichen.

Lehrsprachen der Welt
hueber

Max Hueber Verlag · Krausstraße 30 · 8045 Ismaning/München

Deutsch x 3

von Heinz Griesbach

Zur Lernstufe II unseres modernen Sprachkurses für Ausländer gehört das neue, reich mit Photos und Illustrationen ausgestattete Leseheft:

Aktuell und interessant

Leseheft II mit Übungen

Die Länder der Bundesrepublik Deutschland

Aktuell und interessant, Lernstufe II, ist ein Leseheft für Fortgeschrittene, das mit landeskundlichen Themen über die Länder der Bundesrepublik Deutschland eine sachbezogene Sprache vermittelt.

Es gibt dabei die nötigen Hintergrundinformationen, die für die Lektüre deutscher Zeitungen unerlässlich sind.

Lesehilfen und Worterklärungen erleichtern das Einlesen in die Texte. Übungen überprüfen den erworbenen Wortschatz und kontrollieren das Textverständnis.

Das Leseheft ist vorzugsweise parallel zum Lernbuch II von „Deutsch x 3“ zu benutzen, in dem die für die Texterschließung erforderlichen sprachlichen Strukturen erarbeitet werden.

Leseheft II. 80 Seiten. DM 6,80. Best.-Nr. 49 661.

Fachlehrer erhalten Prüfstücke von der Schulabteilung des Verlages, Postfach 40 11 20, 8000 München 40.

Langenscheidt Verlag
BERLIN · MÜNCHEN · WIEN · ZÜRICH

Diesterweg

GESCHICHTE LEHREN UND LERNEN

Eine neue Schriftenreihe für Forschung und Unterricht

Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I

Befragungen, Analysen und Perspektiven.

Von Wolfgang Hug. VIII, 253 Seiten, ca. DM 28,- im Druck (7323)

Es ist das Ziel dieser Untersuchung, die wissenschaftliche Arbeit möglichst unmittelbar in den Dienst des praktischen Unterrichts zu stellen und sie an den konkreten Bedürfnissen der Lehrer und Schüler zu orientieren. Dabei gehen wir davon aus, daß sich Fortschritte in der Unterrichtspraxis nur in Kooperation mit den Unterrichtenden konzipieren und realisieren lassen. Daher sind die Erfahrungen und Optionen vieler Geschichtslehrer ein konstitutives Element dieser Arbeit. Aussagen der Geschichtslehrer werden hier darum auch ähnlich behandelt wie Zitate aus wissenschaftlicher Literatur: Sie sind belegfähig, beweiskräftig und kritisierbar.

Aus dem Vorwort des Verfassers

Führer und Geführte Monarch und Untertan

Eine Studie zur politischen Ikonologie und ihre unterrichtliche Umsetzung.

Von Karsten Weber. In Vorbereitung (7326)

Im Zeitalter der »Optischen Revolution« und stärker bildorientierter Lerngewohnheiten liegt es für die Didaktik nahe zu überprüfen, ob die Funktion der Bilder in geschichtlichen Unterrichtswerken auf assoziative Illustration; auf optische Gedächtnisstütze für im Text dargelegte Zusammenhänge beschränkt bleiben muß . . . Hier soll ein didaktischer Ansatz der Quellenarbeit mit Bildmaterial entwickelt werden, der versucht, Denkmäler, Bilder, Plastiken . . . auf ihre primären Rezipienten hin zu interpretieren . . . Nicht die Monade Kunstwerk interessiert, sondern die jeweils zeitgenössische Bildrezeption, der diagnostische Stellenwert eines Werkes für die politische Mentalität seiner Zeit.

Aus dem Vorwort des Verfassers

Diesterweg

GESCHICHTE LEHREN UND LERNEN

Eine neue Schriftenreihe für Forschung und Unterricht

Der deutsche Widerstand gegen den Nationalsozialismus

Seine Darstellung in Lehrplänen und Schulbüchern der Fächer Geschichte und Politik in der Bundesrepublik Deutschland.

Von Otto-Ernst Schüddekopf. Im Auftrag der Forschungsgemeinschaft 20. Juli e. V.

XIV + 56 Seiten DM 8,40 (7325)

Aus dem Geleitwort von Bundespräsident Walter Scheel:

»Viel guter Wille und viel gute historische Arbeit wurde nach dem Krieg investiert, um ein verdorbenes Geschichtsbewußtsein wieder auf eine Ebene zu heben, die eines freien Gemeinwesens würdig ist. Natürlich erforschte man auch den Widerstand gegen Hitler. Wieviel ist von diesen Forschungen in die Schulbücher gedrungen? Was wissen unsere Schüler über die Verbindungslinien zwischen dem Widerstand und dem Staat? . . . Das nachstehende Gutachten verdient die Aufmerksamkeit aller, die dazu beitragen können, daß der Widerstand gegen Hitler in unserem Geschichtsbewußtsein den Platz erhält, der ihm nach seiner Bedeutung für die Entwicklung unseres Staates gebührt.«

Deutschland und Polen nach 1945

Vorschlag für eine Unterrichtseinheit ab 9. Schuljahr. Von Gerhard Heck und Manfred Schurig.

VI + 138 Seiten DM 14,80 (7324)

Die deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen liegen seit 1975 vor. Auch wenn sie erst nach langwierigen, gelegentlich auch dramatischen Auseinandersetzungen formuliert wurden, wenn man ihnen auch die Spuren solcher Auseinandersetzungen in der Bemühung um Formulierungen anmerkt, die sowohl deutschen als auch den polnischen Vertretern konsensfähig erschienen, so ist doch deutlich, daß sie für den Unterricht ergänzungsbedürftig sind. Dem Bemühen um Konkretisierung der gemeinsamen Zielvorstellung, im Verhältnis der beiden Völker eine bessere Zukunft möglich zu machen, gelten diese Unterrichtsvorschläge und Materialien.

Eine wichtige Neuerscheinung für Sie

Große Kulturepochen

in Texten, Bildern und Zeugnissen

8 Bände im Format 14,8 x 22,8 cm, Gesamtumfang 3309 Seiten, zahlreiche, teils großformatige Abbildungen in schwarzweiß, kart., Hueber-Nr. 1306

jetzt als Kassette **DM 128.-**

Das Gesamtwerk enthält folgende Bände:

Rolf Hellmut Foerster

Das Leben in der Gotik

Wilhelm Rüdiger

Die Welt der Renaissance

Rolf Hellmut Foerster

Die Welt des Barock

Franz Blei

Geist und Sitten des Rokoko

Justus Franz Wittkop

Die Welt des Empire

Eckart Kleßmann

Die Welt der Romantik

Günter Böhmer

Die Welt des Biedermeier

Willy Haas

Die Belle Epoque

Ein kulturgeschichtlicher Aufriß durch die Jahrhunderte — von den Anfängen des 12. Jahrhunderts bis in die Jahre vor dem Ersten Weltkrieg. Gestaltet von namhaften Autoren.

Der umfassende Überblick über die Entwicklung von Politik und Handel, Naturwissenschaft und Technik, Kunst und Literatur, Geistes- und Sittengeschichte in Texten, Originalzeugnissen und umfangreichem Bildmaterial.

Eine wahre Fundgrube nicht nur für Kenner, sondern auch für jeden interessierten Leser, sei es aus privatem oder beruflichem Engagement. Das ideale Geschenk!

Lassen Sie sich in ihrer Buchhandlung „Große Kulturepochen“ zeigen oder schreiben Sie uns.

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag

Krausstraße 30 · D-8045 Ismaning/München

Das Ehrenwirth Schulbuchprogramm

Grund- und Hauptschule

- Ehrenwirth Fibelwerk Heiner und Hanni lernen lesen
In Antiqua- und Prima-Ausgabe lieferbar. Dazu Schreiblehrgang „Schwingen und Schreiben“
- Ehrenwirth Lesebuch für Grund- und Hauptschulen
Je 1 Band für die 2.–9. Jahrgangsstufe, Sachprosa 7/9, Kommentare
- Ehrenwirth Rechtschreiben
„Wir lernen Rechtschreiben“ 2./3. Jahrgangsstufe (4. Jahrgangsst. in Vorb.)
„Rechtschreiben 3/4“, „Rechtschreiben Hauptschule“
Ein curricularer Lehrgang für die 3. und 4. sowie für die 5.–9. Jahrgangsstufe mit Lösungen zur Selbstkontrolle
- Deutsch-Training
Zeichensetzung – Wortlehre – Satzlehre – Rechtschreiben
- Ehrenwirth Mathematik für Grund- und Hauptschulen
Je 1 Band für die 1.–6. Jahrgangsstufe. Mathematik 7 in Vorb.
- Ehrenwirth Physik/Chemie 5/6
(5. und 6. Jahrgangsstufe)
- Biologie Hauptschule 5
(5. Jahrgangsstufe)
- Geschichte für die Hauptschule 1
„Wurzeln unserer Gegenwart“
(5. Jahrgangsstufe) Schülerbuch – Arbeitsheft – Lehrerheft
- Arbeitslehre/Wirtschaftslehre 1 und 2
(7. und 8. Jahrgangsstufe)
- Erziehungskunde 8 (für die 8. Jahrgangsstufe)
Handbuch – Schülerbuch in Vorbereitung

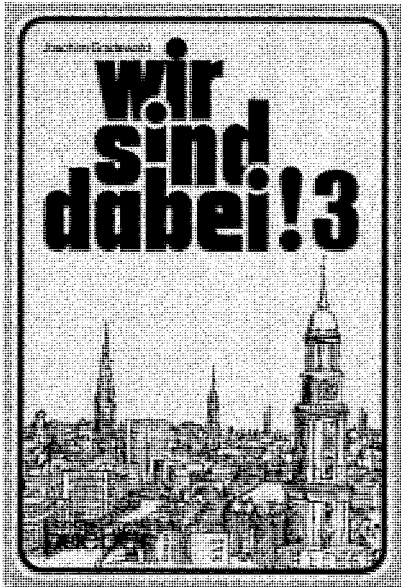
Gymnasium

- Mathematik für die 5.–13. Jahrgangsstufe
Mathematik 5 – Arithmetik 2 – Algebra 1 und 2 – Geometrie 1 und 2 – Affine analytische Geometrie – Analytische Geometrie der Abbildungen in der Ebene – Stochastik 1 und 2 – Analysis 1 und 2 (in Vorbereitung)
- Materialien für die 11.–13. Jahrgangsstufe
Deutsch – Geschichte – Sozialkunde

Verlangen Sie unsere ausführlichen Informationen:
Postfach 86 03 48, D-8000 München 86

Ehrenwirth Verlag

hueber aktuell



Das Deutsch-Lehrwerk für den Unterricht mit 10—16jährigen Schülern ist jetzt komplett:

Wir sind dabei!

Band 3

von Joachim Gradewald

184 Seiten, mit Fotos und Zeichnungen,
kart. DM 11,— Hueber-Nr. 1264

(Band 1: DM 9,80, Hueber-Nr. 1144 —

Band 2: DM 9,80, Hueber-Nr. 1145)

Der 3. Band führt die Schüler von der Mittel- zur Oberstufe. Die Themen: Geografie und Städtebilder — Vergangenheit und Gegenwart — Die BRD — Persönlichkeiten aus Kunst und Wissenschaft — Menschen und Sensationen — je 10 Gedichte und Prosatexte im Anhang.

Grammatik- und Wortschatzarbeit: Der Schüler wird vom rein situativen Unterricht und dem nur beschränkt gültigen Einzelbeispiel weitergeführt zum Erkennen der sprachlichen Struktur, ihrer bewußten Anwendung und Überprüfung. Die Wortschatzarbeit wird durch die Einführung einsprachiger Definitionen auf eine neue Stufe gehoben. Anhand der Übersicht über die in Band 1—3 gebotenen Themenbereiche, Redewendungen und grammatischen Kapitel kann die Lehrkraft gezielt Wiederholungsübungen vornehmen.

24. Jahrgang Heft 6 – 1977

Der deutsche Lehrer im Ausland

Der deutsche Lehrer im Ausland

24. Jahrgang Heft 6—1977

Inhalt

H. Arnold Deutsche Schulen in Italien . . .	237	H. Kohn Die Deutsche Schule Istituto Giulia Mailand	258
E. Arnold Das italienische Bildungswesen . .	238	E. Arnold Die Deutsche Schule Genua . . .	262
J. Malms Notizen aus der Arbeit an der Deutschen Schule Rom	247	H. Kutschbach Deutsche Sektion und deutsche Sprache an der Europäischen Schule Varese	264
M. Mommert Pädagogische Verbindungsarbeit in Rom	253	E. Graf von Westerholt Aus der Arbeit der Goethe-Insti- tute in Italien	267
W. Frankholz Die Deutsche Schule in Mailand, eine „bikulturelle“ Schule? . .	255	Informationen über und für das Auslandsschulwesen	270
		Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK . . .	271

Begründet von Dr. L. Hettich und R. Schröter

Herausgeber und Schriftleiter:

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

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

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

Unverlangt eingesandte Besprechungsexem-
plare können nicht zurückgesandt werden.

Erscheinungsweise:

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

Bezugsbedingungen:

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

Verlag und Anzeigenverwaltung:

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

© Max Hueber Verlag München (Sprachen-
Hueber Verlagsgesellschaft mbH München)
Satz und Druck: Akademische Buchdruckerei
Stefan Schwarz, München
Printed in Germany

Deutsche Schulen in Italien

Hans Arnold, *Deutscher Botschafter in Rom*

Deutsche Schulen in Italien, das sind – läßt man die in anderen Zusammenhängen entstandene und zu beurteilende Europaschule in Varese hier außer Betracht – die drei deutschen Gemeinschaftsschulen in Rom, Mailand und Genua und die Mädchenschule *Istituto Giulia* in Mailand. An ihnen werden an die 3000 Schüler unterrichtet, und das an diesen vier Schulen erworbene Abitur berechtigt zum Hochschulzugang sowohl in der Bundesrepublik Deutschland als auch in Italien. Damit steht Italien im Rahmen des deutschen Auslandsschulwesens hinsichtlich der Qualität und der Quantität der hier unterhaltenen deutschen Schulen mit an der Spitze vergleichbarer anderer Länder (welchem Stellenwert im übrigen auch eine überdurchschnittliche finanzielle Förderung durch die Bundesregierung und die Bundesländer entspricht).

Vor diesem Hintergrund ist es sicher angebracht und nützlich, daß „Der deutsche Lehrer im Ausland“ den deutschen Schulen in Italien ein besonderes Heft widmet. Denn in diesen Schulen spiegelt sich vieles von den grundsätzlichen Problemen und Entwicklungen des deutschen Auslandsschulwesens als solchem wider, und sie haben zudem ganz spezifische eigene Aspekte, die der Beachtung wert sind. Den nachfolgenden Beiträgen, die sich mit dieser Thematik im einzelnen befassen, soll nicht vorgegriffen werden. Daher einleitend hier nur einige Bemerkungen.

Die grundsätzlichen Fragen und Probleme des deutschen Auslandsschulwesens sind den Lesern dieser Zeitschrift – wie unterschiedlich dabei auch die Beurteilung durch den einzelnen Betroffenen oder Interessierten sein mag – in ihren objektiven Grundzügen seit langem geläufig. Ich selbst habe mich zu ihnen vor nicht allzu langer Zeit in dieser Zeitschrift (3/1976) geäußert. Seit-her hat sich die Grundsituation wenig geändert. Die kulturellen und in ihrem Gefolge politischen Probleme, welche der Unterhalt deutscher Schulen im Ausland mit sich bringt, werden zahlreicher und schwieriger. Aus grundsätzlichen Erwägungen und zur Bewältigung dieser Probleme (oder zumindest einiger der gravierendsten unter ihnen) verfolgen Bundesregierung und Bundestag bekanntlich seit langem das Ziel, die deutschen Auslandsschulen überall dort, wo dies irgend möglich ist, als sogenannte bikulturelle Begegnungsschulen weiterzuführen. Hierfür sprechen sich gleichermaßen der *Enquete-Bericht Auswärtige Kulturpolitik* des Deutschen Bundestages vom Herbst 1975 wie die vor kurzem abgegebene Stellungnahme der Bundesregierung zu diesem Bericht aus. Und es ist anzunehmen, daß der von der Bundesregierung für März 1978 angekündigte Gesamtplan für das deutsche Auslandsschulwesen diese Linie fortführen wird.

Bei einem Blick auf die deutschen Schulen in Italien zeigt sich, daß hier die Entwicklung zu bikulturellen Begegnungsschulen gut vorangekommen ist. Mit dem deutsch-italienischen Notenwechsel vom 2. April 1974 über die gegenseitige Anerkennung des Abiturs auch für Italiener, die dies an einer deutschen Schule in Italien, und für Deutsche, die dies an einer italienischen Schule in Deutschland abgelegt haben, wurde allerdings nicht nur dieses Verfahren zwischen der deutschen und der italienischen Regierung verbindlich vereinbart, sondern darüber hinaus zweifellos auch ganz allgemein die Grundlage für die Arbeit der deutschen Schulen in Italien verbessert. Denn wie fast überall sonst in der Welt werden auch in Italien die deutschen Auslandsschulen nur in dem Maße eine gesicherte Zukunft haben können, in dem sie sich als Bindeglied und kultureller Mittler zwischen Deutschland und dem Gastland verstehen.

Auch in der internen Entwicklung stehen die deutschen Schulen in Italien vornean. Es ist ein gutes und für die Einsatz- und Kooperationsbereitschaft aller Beteiligten positives Zeichen, daß

1977 an der Deutschen Schule in Rom als erster Auslandsschule die Reifeprüfung nach der neuen vorläufigen Prüfungsordnung für die reformierte Oberstufe im Ausland durchgeführt werden konnte. Und schließlich ist es schön festzustellen und gibt Aussicht auf eine weitere positive Entwicklung, daß die andernorts sich oft als schwieriges, manchmal die Existenz der Schule bedrohendes Problem erweisende Entwicklung der Schülerzahlen von den Eingangsklassen bis zu den Abiturklassen, der sogenannte „*Schülerkegel*“, an den deutschen Schulen in Italien verhältnismäßig ausgewogen ist.

Gewiß, es gab Sorgen, gibt welche und wird immer wieder welche geben. Die Fortentwicklung zur bikulturellen Schule und die Einführung der Oberstufenreform waren, sind und bleiben nicht einfache Aufgaben, die alle, die in den Schulen und für diese Verantwortung tragen, weiterhin ebenso beschäftigen werden wie Fragen der Unterbringung und manches mehr. Auch Unsicherheiten, Unzulänglichkeiten und Fluktuationen im Schulwesen in der Bundesrepublik selbst können auch in Italien wie andernorts Auswirkungen auf die Auslandsschulen haben, die man aufmerksam wird verfolgen müssen. Nimmt man jedoch alles in allem, so zeigt sich, daß die deutschen Schulen in Italien als Teil und Instrument der traditionell lebhaften und intensiven allgemeinen und insbesondere kulturellen Wechselbeziehungen zwischen Deutschland und Italien nicht nur ihre gute Tradition erhalten, sondern auch eine ausgesprochen gute Orientierung auf die Zukunft hin gefunden haben.

Das italienische Bildungswesen

Ernst Arnold, Genua

Drei große Schulgesetze haben die Struktur des italienischen Bildungswesens bestimmt: Die *Legge Casati* von 1859, die das staatliche Bildungswesen begründete, die Schulreform des faschistischen Erziehungsministers Giovanni Gentile, die eine Ausrichtung auf die faschistische Ideologie brachte, und das Reformgesetz der ersten Mitte-Links-Regierung von 1962, durch das die Unterstufe des Gymnasiums mit der Volksschuloberstufe zur Gesamtschule verbunden wurde.

Die *Legge Casati* schuf die Grundlage des heutigen Schulwesens und orientierte sich dabei für die Universität am deutschen Vorbild der Humboldtschen Universität mit ihrer akademischen Freiheit, worin ein vernünftiger Kompromiß zwischen dem extremen Liberalismus der englischen Hochschulen und dem engen Bürokratismus des französischen Systems verwirklicht schien. Für die Volks- und höhere Schule folgte Casati dem französischen Modell, da ja Frankreich auch bei der Entstehung des modernen italienischen Staates entscheidende Hilfestellung geleistet hatte. Die Schulpflicht wurde zunächst auf zwei Jahre festgesetzt und bis zum ersten Weltkrieg allmählich auf vier Jahre verlängert.

Die Schulreform Gentiles von 1923 fügte zu der inzwischen auf fünf Jahre verlängerten Elementarschule eine dreijährige Volksschuloberstufe und brachte gleichzeitig die allgemeine Schulpflicht auf eine Dauer von acht Jahren, also bis zum 14. Lebensjahr. Obgleich die Schülerzahlen in der faschistischen Ära beträchtlich anstiegen, war die Schule noch weit davon entfernt, die ge-

samte Bevölkerung zu erfassen, denn noch 1931 belief sich der Analphabetenanteil unter der erwachsenen Bevölkerung auf 20,9 % ¹ und 1971 immer noch auf 5,2 % ².

Für die höhere Schule bedeutete die Reform Gentiles eine Neubestimmung auf die nationalen Bildungsgüter, besonders auf das Lateinische, das nun selbst an den naturwissenschaftlichen Gymnasien und an den Lehrerbildungsanstalten zum Pflichtfach wurde. Schon dadurch erhöhten sich die Anforderungen am Gymnasium, und die Auslese wurde schärfer. Dazu wurden in den Gymnasialkurs auch noch Ausleseprüfungen nach dem 14. und dem 16. Lebensjahr eingebaut, von denen die zweite allerdings 1969 wieder abgeschafft wurde ³. In den restriktiven Bestimmungen Gentiles kam einesteils die Elitengläubigkeit des faschistischen Regimes zum Ausdruck. Andererseits sollte aber auch die Gefahr eines Überangebots an hochqualifizierten Arbeitskräften gebannt werden ⁴.

Im schroffen Gegensatz zu der auf Leistung und Auslese bedachten Schulpolitik der Faschisten war das dritte der erwähnten Schulgesetze, die Einführung der *Scuola Media Unica* von 1962 ⁵, auf Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit angelegt und sollte einer möglichst großen Zahl von Kindern den Weg zur Sekundarschuloberstufe und zur Universität eröffnen. Damit hat das italienische Schulwesen seine heutige Organisationsform erhalten:

Schema des italienischen Schulsystems (vereinfacht)

Schema des italienischen Schulsystems (vereinfacht)						Alter			
	Università					20–23			
Maturità		Corso propedeutico				19			
	Istituti professionali	Liceo artistico	Istituto magistrale	Istituti tecnici	Liceo scientifico	18			
						Liceo Ginnasio	17		
			16						
			15						
Licenza media	Scuola media						14		
							13		
12									
Licenza elementare	Scuola elementare						11		
							10		
							9		
							8		
							7		
	Scuola materna						6		
5									
4									
								3	

Seit der Reform von 1962 haben sich keine größeren strukturellen Veränderungen mehr ergeben. Die wichtigste Neuerung war die Erteilung der vollen Studienberechtigung an alle Abiturienten der fünfjährigen Sekundarschuloberstufe im Jahre 1969 sowie ein Gesetz aus dem Jahre 1973, zu dem im folgenden Jahr als Ausführungsbestimmungen die berühmten *Decreti delegati* traten ⁷. Diese brachten den Lehrern standespolitische Fortschritte wie Gehaltserhöhungen, den Wegfall der Regelurteilungen und die Überführung von rund 160 000 Sekundarlehrern aus dem Angestellten- in das Beamtenverhältnis. Ferner wurde die Mitbestimmung von Lehrern, Eltern und den älteren Schülern an der Schulleitung und Schulverwaltung eingeführt, wovon weiter unten noch zu sprechen sein wird.

Allgemeine Charakteristik der italienischen Schule

Als gemeinsames Merkmal der italienischen Schulen fällt die große Stoffmenge auf, die im Unterschied zu den Schulen der Bundesrepublik oder der angelsächsischen Länder an die Schüler aller Altersstufen herangetragen wird. Es müssen viele Einzelheiten gelernt werden, über die man bei uns großzügig hinweggeht: in der Geographie die Namen von Städten, Flüssen und Bergen, in der Geschichte Daten, Genealogien und periphere Ereignisse, in der Biologie die Arten und Gattungen bis in ihre feinen Verästelungen hinein, in der Literatur wiederum Namen, Titel und Angaben über Inhalt und Gehalt. In der Grammatik sind zum Beispiel 24 Arten von Nebensätzen und nicht weniger als 48 verschiedene Satzergänzungen zu unterscheiden⁸.

Manches, was die Kinder an der Elementarschule lernen müssen, würde nach unseren Maßstäben einer Überforderung gleichkommen. Hierzu gehört, daß die dritte Grundschulklasse bereits die Geschichte der Sumerer, Babylonier und Assyrer zu studieren hat, daß sie die vier Mägen der Kuh und die Zahnformel des Rindes wissen oder sich mit so diffizilen Stoffen wie dem System der italienischen Gemeindeverwaltung auseinandersetzen muß⁹. Meines Erachtens ist auch zum Beispiel das mittelalterliche Lehenswesen ein Gegenstand, der den Horizont der meisten Zehnjährigen übersteigt¹⁰, und selbst ein gut begabter Schüler der fünften Elementarklasse wird sich schwertun, die Wirtschafts- und sozialen Probleme der USA zu begreifen, obgleich sie im Buch durchaus klar und treffend dargestellt werden¹¹.

Mit der Fülle des Lernstoffs mag zusammenhängen, daß nicht immer genügend erklärt wird. Es fehlt einfach die Zeit zum Anschaulichmachen, Verweilen und Vertiefen. Wenig kann selbst erarbeitet werden, und experimentiert wird kaum. Oft muß eine Erscheinung schon als hinreichend geklärt angesehen werden, wenn die Kinder dafür eine Bezeichnung wissen. So erhalten viele Schulstunden einen theoretischen, bisweilen auch eintönigen Verlauf, der sich in zwei Phasen vollzieht; entweder der Lehrer trägt neuen Stoff vor – was oft durch Diktieren geschieht – oder er hört alten Stoff ab.

Natürlich ist das Problem der Stoffüberhäufung auch in Italien längst erkannt, und der *Nozionismo* hat eine lange Reihe von Kritikern aufzuweisen. Es sollte aber andererseits nicht übersehen werden, daß die Betonung des Faktenwissens auch zwei positive Seiten hat. Einmal bedeutet die dauernde Beanspruchung des Gedächtnisses ein beachtliches Gedächtnistraining. Ich habe oft darüber gestaunt, wieviele Informationen ein Kinderkopf doch aufzunehmen und zu behalten vermag. Zum anderen schafft die ununterbrochene Wissenszufuhr, verbunden mit regelmäßiger Wiederholung – der „Mutter der Studien“ –, auch einen erstaunlichen Fundus an Allgemeinwissen. Man kann getrost voraussetzen, daß Abiturienten auch noch nach Jahrzehnten in ihrer Literaturgeschichte so gut Bescheid wissen wie bei uns nur die Fachleute und über eine Epoche der Geschichte auf Anhieb Auskunft erteilen können. Dies gilt jedenfalls für die alte italienische Schule. Es bleibt abzuwarten, ob die Schulreform auch Abstriche am Niveau gefordert hat.

Die Scuola materna

Kindergärten und Vorschulen waren lange vom staatlichen Schulsystem ausgeschlossen und allein auf private – zumeist kirchliche – Initiative angewiesen. Dafür sind private Kindergärten auch heute noch die einzigen nichtstaatlichen Bildungseinrichtungen, die staatliche Subventionen beziehen können¹², da Artikel 33 der italienischen Verfassung die Verwendung von öffentlichen Geldern für Privatschulen ausschließt. Die ersten staatlichen Kindergärten wurden nach jahrelangem Tauziehen erst in den sechziger Jahren geschaffen¹³. Immerhin betrug der relative

Vorschulbesuch im Jahre 1975 schon etwa 60 % der entsprechenden Jahrgänge¹⁴, was etwa der augenblicklichen Besuchsquote der Bundesrepublik entspricht, aber hinter England und Frankreich zurückbleibt, wo heute schon 75 %¹⁵ beziehungsweise 100 %¹⁶ erreicht sind.

Die Scuola elementare

Mit sechs Jahren werden die Kinder eingeschult, und schon nach dem Abschluß der zweiten Klasse haben sie ihr erstes Examen, das *Esame del primo ciclo* zu bestehen. Dabei wird ein einfaches Diktat gegeben, das der Schüler gegebenenfalls durch eine Zeichnung zu erläutern hat. Dann muß er einen kleinen Text vorlesen und erklären sowie je zwei schriftliche Additionen und Subtraktionen ausführen. Zum Schluß wird auch Kopfrechnen geprüft¹⁷.

Das zweite Examen, die *Licenza elementare*, folgt nach der fünften Elementarklasse, die bis in die sechziger Jahre hinein für die meisten Kinder den Abschluß der Schulzeit bildete. Diese Prüfung wird von einer Kommission unter dem Vorsitz des *Direttore didattico* abgenommen, der eine mittlere Position etwa zwischen unserem Rektor und dem Schulrat einnimmt. Schriftlich geprüft werden Italienisch und Mathematik, mündlich alle übrigen Fächer¹⁷. Wenn das Examen bestanden ist, wird der Schüler zur *Scuola media* zugelassen. Falls er nicht besteht, bleibt er dennoch so lange an der Grundschule, bis er entweder das Examen geschafft oder mit 14 Jahren seiner Schulpflicht genügt hat. So lauten jedenfalls die Bestimmungen. In der Praxis aber werden noch immer viele Kinder, besonders im Süden, der Schule entzogen und zum Verdienen geschickt. Restlos von der Schule erfaßt werden nur die Kinder bis zu 9 Jahren, aber schon unter den 13jährigen ist die Schulbesuchsrate auf 86,5 % abgesunken¹⁸.

Die Scuola media

Die *Scuola media* ist eine nichtauslesende Gesamtschule, die im Jahre 1962 nach endlosen Auseinandersetzungen zwischen der Rechten und der Linken für die Altersgruppe der 11 – 14jährigen geschaffen wurde. Der Zankapfel war vor allem das Lateinische, das die Rechtsparteien gern als Pflichtfach beibehalten hätten, was auch das Weiterbestehen der Ausleseschule bedeutet hätte und wogegen sich die Linken gewehrt hatten. Die endlich gefundene Kompromißformel lautete: Im zweiten Jahr der *Scuola media* werden im Rahmen des Italienischunterrichts die lateinischen Wurzeln der italienischen Sprache aufgezeigt. Im dritten Jahr ist Latein Wahlfach für diejenigen Schüler, die ans altsprachliche Gymnasium übertreten wollen. Die Zahl der Lateinschüler hat aber im Lauf der Jahre immer mehr abgenommen, und zur Zeit berät das Parlament eine Gesetzesvorlage, wonach Latein an der *Scuola media* überhaupt abgeschafft werden soll.

Eine moderne Fremdsprache ist für alle drei Jahre der *Scuola media* obligatorisch, wobei Französisch, Englisch und Deutsch gleichberechtigt zur Wahl stehen, falls Lehrkräfte verfügbar sind. Am Ende des dritten Jahrs steht das *Esame di licenza media*. Dabei werden Italienisch, Fremdsprache und Mathematik schriftlich und mündlich geprüft, die übrigen Fächer nur mündlich. Schüler, die an das altsprachliche Gymnasium übertreten möchten, werden auch in Latein schriftlich und mündlich geprüft. Zur Prüfungskommission gehören alle Klassenlehrer. Der Vorsitzende darf nicht Mitglied des Kollegiums sein und wird vom höchsten Schulbeamten der Provinz, dem *Provveditore agli studi*, ernannt¹⁹.

Die Schulen der Sekundarstufe II

Das bestandene *Esame di licenza media* ist die Voraussetzung für den Übertritt an die verschiedenen Schultypen der *Scuola media superiore*. Unter diesen ist der älteste und immer noch re-

nommierteste das *altsprachliche Gymnasium (Ginnasio/liceo)*, das bis zu den Reformen von 1969 allein die volle Studienreife erteilte. Seitdem aber auch den übrigen Abiturienten der fünfjährigen Typen der Sekundarstufe II der Zugang zu allen Fakultäten eröffnet wurde, hat die relative und absolute Schülerzahl des altsprachlichen Gymnasiums abgenommen²⁰. Zugenommen hat hingegen die Schülerschaft des *naturwissenschaftlichen Gymnasiums (Liceo scientifico)*, wo übrigens Latein immer noch durchgehend Pflichtfach ist. Merkwürdigerweise ist aber unser häufigster Gymnasialtyp, das neusprachliche Gymnasium, eine seltene, in ganz Italien nur mit etwa 20 Schulen vertretene Sonderform (*Liceo linguistico*), die bevorzugt von Mädchen besucht wird. Der am stärksten frequentierte Schultyp der Sekundarstufe II ist das *Istituto tecnico*, das nun seinerseits in der Bundesrepublik keine Entsprechung hat. Es nimmt gut die Hälfte der Schüler der Sekundarstufe II auf²¹. Diese Schule führte in verschiedenen Zweigen (Bauwesen, Handel, Fremdenverkehr, Schifffahrt usw.) ursprünglich nur zur Berufsreife als Baumeister (*geometra*), Buchhalter (*ragioniere*), Techniker (*perito*). Obgleich manche dieser Schulen in der Oberstufe auf Fremdsprachen ganz verzichten, wurde ihren Abiturienten, wie bereits erwähnt, im Jahre 1969 zusätzlich zur Berufsreife die uneingeschränkte Studienreife zuerkannt.

Im *Istituto magistrale* hat sich die „seminaristische Lehrerbildung“ erhalten, die meines Wissens sonst überall in Europa verschwunden ist. In Italien kann man hingegen nach vierjährigem Besuch der Lehrerbildungsanstalt schon mit 18 Jahren voll ausgebildeter Elementarlehrer sein. Die praktische Ausbildung wird im dritten und vierten Schuljahr des *Istituto magistrale* in Gestalt von Hospitationen und Lehrversuchen miteinbezogen. Da dieser Schultyp nur vier Jahre lang dauert, berechtigt sein Reifezeugnis erst nach dem Besuch eines Übergangsjahrs zum uneingeschränkten Hochschulstudium. Das gleiche gilt vom *musischen Gymnasium (Liceo artistico)*, das auf die künstlerischen Berufe vorbereitet.

Die *Istituti professionali* sind nicht unseren Berufsschulen vergleichbar, sondern, da sie Vollzeitschulen sind, eher unseren Berufsfachschulen. Unterricht und praktische Übungen sind je etwa zur Hälfte an einem Wochenprogramm von 40 Stunden beteiligt. Nach dem Besuch zusätzlicher allgemeiner Kurse kann eine *Maturità professionale* abgelegt werden, die ebenfalls alle Universitätsstudien eröffnet²².

Die *Reifeprüfung (Esame di maturità)* erstreckte sich bis 1969 auf drei oder vier schriftliche und 10 bis 13 mündliche Einzelprüfungen. Gegen Ende der sechziger Jahre, als in ganz Europa das Schlagwort vom Abiturientendefizit umging, wurden die Anforderungen gesenkt²³. Heute wird an allen Gymnasialtypen nur noch in zwei Fächern schriftlich geprüft: in der Muttersprache und in einem weiteren, für den Schultyp charakteristischen Fach. Dieses zweite schriftliche Prüfungsfach wird vom Ministerium alljährlich etwa drei Monate vor der schriftlichen Prüfung festgelegt und bekanntgegeben. Das Ministerium stellt auch die schriftlichen Prüfungsaufgaben zentral für ganz Italien. Die mündliche Prüfung erstreckt sich auf vier Fächer. Tatsächlich wird aber jeder Kandidat nur in zweien davon mündlich geprüft. Eines von den beiden bestimmt die Prüfungskommission, und das zweite kann der Kandidat selbst wählen. Zu jeder Prüfungskommission gehört nur eine einzige Lehrkraft aus dem Kollegium. Alle übrigen Mitglieder kommen von fremden Schulen und werden vom Ministerium ernannt.

Natürlich hat die Anerkennung der Abschlußprüfungen aller fünfjährigen Schultypen die Zahl der Abiturienten sprunghaft ansteigen lassen. Sie betrug im Jahre 1976 298 300²⁴, was, auf den Geburtsjahrgang 1957 bezogen, einer Quote von 34 % entspricht, also dem Doppelten der Bundesrepublik.

Die Hochschulen

Da Italien keinen Numerus clausus kennt und da auch keine Fachhochschulen bestehen, immatrikulieren sich rund 83 % aller Abiturienten an einer Hochschule²⁵. Die Folge ist eine starke Überfüllung. Obgleich die 33 staatlichen Universitäten eigentlich nur 200 000 Studienplätze haben, mußten sie zusammen mit den Technischen Hochschulen und einer Handvoll privater, zumeist kirchlicher Universitäten schon 1975 mit 886 894 Studenten fertigwerden²⁶. Während bei der Gründung der italienischen Universität die akademische Freiheit der deutschen Universität das Vorbild abgegeben hatte, wird die italienische Universität heute durch eine starke Verschulung gekennzeichnet. Für jedes Studienjahr ist ziemlich genau vorgeschrieben, welche Kurse zu belegen und welche Examina abzulegen sind. Die zahlreichen in den Studiengang eingebauten Examina haben zur Folge, daß die Gesamtzahl der Studienanfänger beim Abschlußexamen auf etwa die Hälfte zusammengeschmolzen ist²⁷. Der häufigste Studienabschluß ist die Promotion (*Laurea*), wobei aber hinsichtlich der Doktorarbeiten geringere Anforderungen als an deutschen Universitäten gestellt werden. Die Zahl der Universitätsabsolventen überschreitet schon heute die Zahl der vorhandenen Arbeitsplätze erheblich, und seriöse Prognosen rechnen damit, daß 1978 56 % der jungen Akademiker ohne Anstellung bleiben werden²⁸.

Lehrerbildung und Lehrerstatus

Wie bereits erwähnt, hat Italien die „seminaristische“ *Elementarlehrerbildung* beibehalten, die 18jährige junge Leute als bereits voll ausgebildete Lehrkräfte in den Beruf stellt. Zwar schreiben die *Decreti delegati* von 1974 in Artikel 7 auch für Elementarlehrer und sogar für Kindergärtnerinnen ein abgeschlossenes Hochschulstudium vor, aber solange die entsprechenden Ausbildungseinrichtungen nicht vorhanden sind, muß alles beim alten bleiben. Bei der Kürze der Ausbildungszeit kann nicht überraschen, daß schon seit Jahren ein gewaltiges Überangebot an Elementarlehrern besteht. Im vergangenen Jahr meldeten sich zum Beispiel für 6 847 ausgeschriebene Planstellen 86 580 Bewerber²⁹.

Die *Sekundarlehrerbildung* verlief bis zu den *Decreti delegati* in drei Phasen. Die erste war mit dem Erwerb einer mehr allgemein gehaltenen *Laurea* an der Universität abgeschlossen. Dann entschied sich der Kandidat für ein einzelnes Lehrfach oder eine Fächergruppe und bereitete sich vorwiegend privat auf das Staatsexamen (*Esame di abilitazione*) vor, in dem rein theoretisch das Fachwissen überprüft wurde. Hierauf begann in der Regel ohne jede praktische Vorbereitung mit der Berufsarbeit als Aushilfslehrer die dritte Phase. Viele blieben es ihr Leben lang, denn die Übernahme als beamteter *Professore di ruolo* setzte wiederum das Bestehen eines sehr schwierigen Wettbewerbsexamens voraus, das meist erst im zweiten oder dritten Anlauf geschafft wurde. So kam es, daß noch vor 10 Jahren gut 70 % aller Lehrkräfte der staatlichen Sekundarschulen im Angestelltenverhältnis standen und entsprechend schlechter entlohnt wurden³⁰.

Natürlich gingen die standespolitischen Bemühungen der Sekundarlehrerschaft schon seit Jahrzehnten auf die Vermehrung der Planstellen. Die *Decreti delegati* brachten den Erfolg, und im darauffolgenden Schuljahr wurden rund 160 000 Lehrkräfte an Sekundarschulen ohne Wettbewerbsexamen als Beamte auf Lebenszeit übernommen³¹. Die *Decreti delegati* schufen auch eine – wenn auch kurze – praktische Ausbildungszeit für Sekundarlehrer, die mit dem *Esame di abilitazione* endet. Diese *Corsi abilitanti* werden von den Provinzen veranstaltet, dauern ein halbes Jahr und umfassen 300 Unterrichtsstunden, von denen 200 der Vertiefung der Fachkenntnisse vorbehalten sind. Immerhin sind auch 50 Stunden für Hospitation und Lehrversuche sowie weitere 50 Stunden für Pädagogik vorgesehen³².

Die *Unterrichtsverpflichtung* beträgt für
 Kindergärtnerinnen 36 Wochenstunden,
 Elementarlehrer 24 Wochenstunden,
 Sekundarlehrer 18 Wochenstunden

zu je 60 Minuten. Es wird ferner vorausgesetzt, daß alle Lehrkräfte 20 Stunden im Monat für Vertretungsstunden, Konferenzen, Verwaltung von Sammlungen u. ä. zur Verfügung stehen.

Die *Monatsgehälter* (13 im Jahr) für verheiratete und kinderlose Beamte betrugen am 1. 1. 1977 nach Abzug der Sozialabgaben:

Elementarlehrer	271 472 – 488 305 Lire	Mittelschul-	
Mittelschullehrer	295 473 – 527 593 Lire	direktor	447 786 – 665 262 Lire
Gymnasiallehrer		Gymnasial-	
Sekundarstufe II	295 473 – 539 871 Lire	direktor	447 786 – 681 646 Lire ³³

Die Familienzulage beläuft sich auf 9880 Lire pro Person und Monat (Ehegatte und jedes Kind). Die Steuern betragen 10 % bei einem Monatseinkommen bis zu 250 000 Lire und erreichen 25 % bei einem Einkommen von 625 000 Lire im Monat, wenn keine Familienermäßigung in Frage kommt. Die Löhne und Gehälter aller Arbeitnehmer werden nach einer gleitenden Lohnskala (*Scala mobile*) laufend an die Lebenshaltungskosten angeglichen. Warum allerdings die gleichen Preiserhöhungen zu unterschiedlichen Gehaltserhöhungen führen, so daß zum Beispiel jedes Ansteigen der Preise um 1 % bei Industriearbeitern mit monatlich 2389 Lire zu Buche schlägt und bei Staatsbeamten nur mit 1512 Lire³⁴, ist eine von vielen Ungereimtheiten, an denen sich die politische Macht der jeweiligen Standesorganisationen ablesen läßt.

Das Ruhegehalt der Staatsbeamten beträgt nach 40 Dienstjahren 94,40 % des Endgehalts gegenüber 75 % in der Bundesrepublik. Beim Ausscheiden aus dem aktiven Dienst wird ferner eine einmalige Abfindung in Höhe eines vollen Monatsgehalts für jedes abgeleistete Dienstjahr fällig, bei 40 Dienstjahren also 40 Monatsgehälter auf einen Schlag.

Tendenzen der Schulreform

Beim augenblicklichen Stand der Entwicklung zeichnen sich vier Haupttendenzen der Schulreform ab, von denen die ersten beiden, Abbau der Schülersauslese und Ausbau der Mitbestimmung, mehr schulpolitischer Art sind und sich unter der Überschrift „Demokratisierung“ zusammenfassen lassen. Die letzten beiden sind vorwiegend pädagogischer Natur und betreffen die Neugestaltung der Sekundarschuloberstufe und der Universitäten.

Schon nach dem 2. Weltkrieg war die *Einschränkung der Schülersauslese*, die den unterentwickelten Süden stärker betraf als den industrialisierten Norden³⁵ und von der vor allem Arbeiterkinder in Mitleidenschaft gezogen wurden³⁶, eine Haupttendenz der Schulreform. Aber noch in den fünfziger Jahren scheiterten bei der Reifeprüfung regelmäßig 25 – 33 %³⁷, und auch im ersten Jahr des Bestehens der neuen *Scuola media* wurden im Landesdurchschnitt 23 % der Schüler dieser Schule nicht versetzt³⁸. Jedoch schon 1970 war die Repetentenrate der *Scuola media* auf etwa 9 % zurückgegangen, und im Jahre 1975 war sie auf 7 % gesunken³⁹. In der Sekundarstufe II lag der Prozentsatz der Wiederholer im gleichen Zeitraum bei etwa 6 %⁴⁰. Auch die Erfolgsquoten der Abschlußprüfungen hat man ansteigen lassen. Sie verbesserten sich von 1965 bis 1975

bei der *Licenza elementare* von 90 auf 98 %,
 bei der *Licenza media* von 87 auf 97 % und
 bei der *Reifeprüfung* von 84 auf 90 %⁴¹.

Auf eine weitere Einschränkung der Schülerauslese zielt eine seit langem diskutierte und im Oktober 1976 im Parlament eingebrachte Regierungsvorlage zur Abschaffung aller Nachprüfungen im Herbst⁴². Dies mag auf den ersten Blick überraschen, denn eine Nachprüfung bietet doch einem nichtversetzten Schüler eine zweite Chance, im Herbst die Versetzung zu erlangen, die ihm im Sommer versagt wurde; sie scheint also eher dazu angetan, die Erfolgsquoten zu verbessern als sie zu verschlechtern. Erst bei näherem Zusehen werden die Überlegungen klar, von denen die Schulreformer ausgehen. Einmal ist die Gefahr nicht von der Hand zu weisen, daß die Möglichkeit einer Nachprüfung im Herbst die Versetzungskonferenz (*Scrutinio*) am Schuljahrsende zu unbilliger Strenge verleiten könnte. Zum anderen aber werden die ärmeren Schichten benachteiligt, die sich keinen Nachhilfeunterricht in den Sommerferien leisten können, ohne den die Prüfung kaum zu schaffen ist. Nach dem neuen Plan soll nun die Schule selbst mit der Veranstaltung von Förderkursen für schwächere Schüler beauftragt werden.

Eine zweite Tendenz ist auf die *Mitbestimmung* von Lehrern, Eltern und Schülern an der Schulleitung und Schulverwaltung gerichtet. Schon 1969 erhielten die Schüler das Recht, einmal im Monat einen Unterrichtstag für eine Schülerversammlung (*Assemblea*) zu verwenden⁴³. Obgleich der agitatorische Einfluß der *Assemblea* beträchtlich ist, hatte sie doch kein formales Mitspracherecht. Dieses brachten erst die *Decreti delegati*. Damals wurden ein Klassenrat (*Consiglio di classe*) mit beratender Funktion, ein Disziplinarausschuß (*Consiglio di disciplina*) sowie ein Schulforum (*Consiglio di interclasse* oder *Consiglio di istituto*) geschaffen, das über den Einsatz der Finanzmittel bestimmt, eine Hausordnung erläßt und die Stundeneinteilung festsetzt. Vorsitzender des Schulforums ist nicht der Schulleiter, sondern ein Elternvertreter. Kürzlich wurden auch die Mitbestimmungsorgane der Provinzen (*Consiglio scolastico provinciale*) und als oberstes Organ der *Consiglio nazionale della pubblica istruzione* gewählt. Da für die Mitbestimmungsorgane Listenwahl vorgeschrieben ist, können nur größere Interessengruppen Kandidaten aufstellen, wodurch die Schule auch stärker als bisher in die politische Auseinandersetzung der Parteien und Gewerkschaften hineingezogen wird. Nicht zufrieden mit dem Erreichten haben besonders aktive Schüler- und Lehrergruppen an verschiedenen Schulen Roms aus eigener Initiative und weitab von jeder Legalität sogar vorübergehend die Selbstverwaltung (*Autogestione*) einführen können⁴⁴. Noch ist es zu früh, um über die pädagogischen Auswirkungen der Politisierung der Schule ein Urteil abzugeben. Unbestritten scheint jedenfalls, daß die politische Unruhe an den Staatsschulen den davon weniger betroffenen Privatschulen, die im Bereich der Mittelschule 4 % und im Bereich der Sekundarstufe II etwa 12 % der Schüler aufnehmen⁴⁵, einen beträchtlichen Schülerzulauf gebracht hat, obgleich sie ein Schulgeld erheben, das meist über 400000 Lire im Jahr liegt⁴⁶.

Die *Neugestaltung der Gymnasialoberstufe* ist ein Vorhaben, das schon seit langem geplant ist und wozu alle größeren Parteien eigene Projekte vorgelegt haben, die *Democrazia Cristiana* sogar zwei. Inzwischen sind die Pläne bis zu einer Regierungsvorlage gediehen, die im Februar 1977 im Parlament eingebracht wurde. Darin ist die Auflösung der Schultypen in der Oberstufe und eine gewisse Freiheit der Fächerwahl vorgesehen. Ungeklärt ist noch die Frage, ob auch die *Istituti tecnici* in die neue Oberstufe einbezogen werden oder ob allgemeinbildende und berufsbildende Schulen weiter getrennt laufen sollen. Optimistische Prognosen rechnen mit einem Inkrafttreten des neuen Gesetzes, das sicher im Parlament noch einschneidende Veränderungen erfahren wird, zum 1. Oktober 1979⁴⁷.

Auch die *Universitätsreform* wird schon seit langer Zeit diskutiert. Geplant ist die Neugliederung der Fakultäten in *Departments* und eine Staffelung der Studienabschlüsse auf drei verschiedenen Ebenen. Zur bereits bestehenden *Laurea*, die in der Regel nach vier- bis sechsjährigem

Studium erreicht wird, soll auf niedrigerer Ebene ein nach zwei Studienjahren abzulegendes berufsbezogenes Diplom treten. Damit würde also innerhalb der Universität eine Art Fachhochschule geschaffen. Nach oben soll die *Laurea* durch eine dem französischen *Doctorat* und der deutschen Habilitation entsprechende *Laurea di ricerca* ergänzt werden. Ein entsprechender Gesetzesantrag ging im April 1977 an das Parlament.

Anmerkungen:

- ¹ Ministero della pubblica istruzione: Rapporto sul movimento educativo nel 1967/68, Ginevra 1968, S. 29
- ² Zanatta Anna Laura Fadiga: Il sistema scolastico italiano, Bologna 1976, S. 63
- ³ Natale G. u. a.: La scuola in Italia. Dal 1859 ai decreti delegati, Milano, 1975, S. 127
- ⁴ Barbagli Marzio: Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico italiano, Bologna, S. 211 ff.
- ⁵ Legge 31-12-62, n. 1859
- ⁶ Legge 11-12-69, n. 910
- ⁷ Legge 30-7-73, n. 477. Nach Artikel 77 der italienischen Verfassung kann die Regierung Dekrete mit Gesetzeskraft erlassen, wenn ihr das Parlament dazu die Ermächtigung „delegiert“.
- ⁸ Peregrinetti Massimiliano: Linguaggio e stile. Per il biennio delle scuole medie superiori, Aiace, Torino, o. J.
- ⁹ Girotondo della gioventù 3, Sussidiario operativo Atlas, 1975
- ¹⁰ Oggi per domani 4, Corso di sussidiari per la scuola elementare, C.E.T.E.M., 1973, S. 102
- ¹¹ Girotondo della gioventù 5, Sussidiario operativo Atlas, 1975, S. 161
- ¹² Legge 9-8-54, n. 644 und Legge 24-7-62, n. 1073
- ¹³ Legge 18-3-68, n. 444
- ¹⁴ Zanatta, S. 43
- ¹⁵ The Times Educational Supplement, 3169, 22-2-76, S. 6
- ¹⁶ L'Education n. 288, 16-9-76, S. 17
- ¹⁷ Circolare ministeriale 17-3-65, n. 130
- ¹⁸ Zanatta, S. 147
- ¹⁹ Decreto del presidente della repubblica, 14-5-66, n. 362
- ²⁰ Zanatta, S. 287
- ²¹ Annuario statistico italiano, 1976, S. 102, 103, 104
- ²² Decreto ministeriale 15-5-70
- ²³ Decreto legge 15-2-69, n. 9; Legge 5-4-69, n. 119; Ordinanza ministeriale 15-4-72
- ²⁴ Rassegna dell'istruzione secondaria, Anno XXXI, novembre-dicembre 1976, S. 351
- ²⁵ Zanatta, S. 359
- ²⁶ Annuario statistico italiano 1976, S. 109
- ²⁷ Annali della pubblica istruzione, Anno XX, luglio-agosto 1974, S. 303
- ²⁸ Martinelli Anacleto: Scuola e sbocchi professionali, in: Annali della pubblica istruzione, Anno XXII, novembre-dicembre 1976, S. 692
- ²⁹ I diritti della scuola, Anno LXXVII, 1-2-77, S. 70
- ³⁰ OCDE: Examens des politiques nationales d' éducation: Italie, Paris, 1969, S. 149
- ³¹ Le cronache scolastiche, Anno LIX, n. 7-8, 31-3-74, S. 1
- ³² Legge 14-8-74, n. 358; Decreto ministeriale 27-12-74; Ordinanza ministeriale 16-4-75
- ³³ Quelle: Mariotti Mario: L'insegnante e la nuova scuola. Supplemento al n. 2 del 1-10-76 de „I diritti della scuola“ und Minerva italica, Catalogo 1977/78 per le scuole medie superiori, Guida del professore
- ³⁴ Legge 31-1-75, n. 364
- ³⁵ OCDE, S. 89
- ³⁶ Zanatta, S. 292 ff.
- ³⁷ Poignant Raymond: Das Bildungswesen in den Ländern der EWG. Eine Studie zum Vergleich mit den Vereinigten Staaten, Großbritannien und der Sowjetunion, Frankfurt 1966, S. 70
- ³⁸ Martino Piero: Dati relativi ad alcuni fenomeni rilevati nel primo biennio di attuazione della scuola media, in: Annali della pubblica istruzione, Anno XI, luglio-ottobre 1965, S. 353-357
- ³⁹ Annuario statistico italiano 1975, S. 112
- ⁴⁰ Annuario statistico italiano 1975; S. 113

⁴¹ Annuario statistico italiano 1975, S. 88

⁴² Abgedruckt in: I diritti della scuola, anno LXXVII, 1-11-76, S. 71 (Schon 1969 wurden die Nachprüfungen für die mit einem Examen endenden Klassen aufgehoben)

⁴³ Circolare ministeriale, 17-1-69, n. 22

⁴⁴ Scuola, Anno II, 19-3-77, und 26-3-77

⁴⁵ Compendio statistico italiano, 1976, S. 83 und 84

⁴⁶ Rinascita sindacale, Anno XXIII, n. 1, 4-1-76, S. 3; Il giornale, 15-10-76, S. 8

⁴⁷ Corriere della Sera 23-2-77.

Notizen aus der Arbeit an der Deutschen Schule Rom

Johannes Malms, Neuss

Rom

„Was! Sie sind an der Deutschen Schule Rom? Ach, wie beneidenswert! Das muß ja wunderbar sein!“ Dem Sinne nach die übliche Reaktion, wenn ein Auslandslehrer dem deutschen Gesprächspartner die DSR als seine Dienststelle angibt. Oft folgt dann noch ein Gemisch von schwärmerischen Erinnerungen und Wunschvorstellungen, in dem sich – mehr oder weniger emphatisch und mit wechselnden Schwerpunkten auf Baden oder Bildung – die angeblich zur deutschen Nationaleigenschaft gewordene Italiensehnsucht äußert. Es ist so, als habe der Partner nur ROM gehört – das andere, die Schule, ist eine zu vernachlässigende Größe.

Wertet der Lehrer selbst etwa auch in ähnlicher Weise? Manche Stellenbewerbung mit Ausschließlichkeitsziel Rom, in der selbst andere Städte Italiens mit deutschen Schulen nicht ernsthaft als Alternative in Erwägung gezogen werden, lassen fürchten, die Deutsche Schule in Rom könnte als eine nicht zu vermeidende Bedingung für einen langjährigen Aufenthalt in der „Ewigen Stadt“ in Kauf genommen werden. (Ähnliche Wertverschiebungen gibt es selbstverständlich auch bei anderen Berufssparten. Und warum sollte sich nicht freuen, wer das Glück hat, eine Zeitlang in Rom leben zu können?)

Wie dem auch sei: die DSR profitiert in mehrfacher Hinsicht von der Wertschätzung und der Fama, die ihrem Standort zugebracht werden. In diesen Notizen soll jedoch von der alltäglichen Arbeit an der Schule in Rom die Rede sein und von den Erfahrungen, die sich daraus summieren lassen. Es ist nicht zu vermeiden, dabei auch von Dingen zu reden, die heute schlechthin für Schulen und Auslandsschulen gelten; in diesem Falle sei die römische Schule nur ein Beispiel für weiterreichende Probleme.

Daten und Fakten

Ein paar Angaben lassen etwas von den vergangenen und gegenwärtigen materiellen Sorgen der Schule ahnen:

- Von 1964 bis 1972 ist die Schülerzahl auf das Doppelte gestiegen, auf etwa 1000 Schüler, ohne daß die äußeren Gegebenheiten sich diesem Wachstum anpaßten.

- Der ersten, nicht mehr erträglichen Überfüllung des alten Schulgebäudes (einer alten Villa, angelegt auf etwa 350 Schüler) wich man 1970 aus durch eine Verlagerung von Vor- und Grundschule auf ein Gebäude, ca. 10 km entfernt am Stadtrand.
- Eine zweite, die Sicherheit erheblich gefährdende Überfüllung des Altbaus vermied man durch eine zweite Auslagerung: für 6 Gymnasialklassen der Unterstufe wurde 1976 ein dritter Standort angemietet. Die vielfachen negativen Auswirkungen dieser Dreiteilung muß die Schule aushalten, weil ein Bauprojekt, das 1970 in einem mit großem Aufwand veranstalteten Wettbewerb siegte, noch immer keine Aussicht hat, verwirklicht zu werden.
- Die materielle Ausstattung entspricht weder den Forderungen, die durch Größe und Teilung der Schule unvermeidbar sind, noch der Aufgabe der Schule (Schulversuch in Oberstufenreform, deutsches Schulmodell in einem Gastland mit ganz anderer Schulstruktur und Pädagogik).

Unter diesen Umständen ist es nicht mehr möglich, das Leben an der Deutschen Schule Rom noch im Tone jener Idylle zu beschreiben, der erst kürzlich in der Presse einen Bericht über die Jahre um 1960 färbte.

Deutsche Schule – Schule für Deutsche?

Rom hat eine relativ zahlreiche deutsche Kolonie (schätzungsweise 2000 deutsche Haushalte); viele ihrer Mitglieder sind in „öffentlichem Interesse“ dort tätig: bei zwei deutschen Botschaften, mehreren wissenschaftlichen Instituten, starken Mitarbeitergruppen bei UNO-, NATO- und EWG-Dienststellen; dazu kommen Journalisten, Rundfunk- und Fernsehkorrespondenten, Techniker, Vertreter großer Firmen, Künstler, Stipendiaten. Die meisten dieser Deutschen wohnen „auf Zeit“ in Rom; die schulische Ausbildung der Kinder soll also entweder einen problemlosen Übergang auf eine innerdeutsche Schule ermöglichen oder die Vorbildung für das Studium in Deutschland vermitteln. Analoges läßt sich auch für die Gruppe der Österreicher in Rom sagen, die ebenfalls zur Schulgemeinde gehört.

Die Folgerungen daraus (andere als für Auslandsschulen mit seßhaften deutschen Gruppen):

- Etwa die Hälfte der Schüler stammt aus deutschen Familien; ihre Eltern sehen in der Schule einen „Service“ des Heimatlandes für die schulische Versorgung der Kinder.
- Je nach Schulstufe und Fach findet sich der Lehrer in vertrauten Verhältnissen wieder, er glaubt, seine „bei uns in ...“ gewohnte Arbeit fortsetzen zu können.
- Die soziale Schichtung der Schüler ist einseitig; sie kommen überwiegend aus Akademikerfamilien und dem „mittleren und gehobenen Bürgertum“. Es gibt zwar unter ihnen auch weniger Begüterte oder gar „Arme“, aber kultureller Hintergrund und Bewußtsein und die Zukunftserwartung für die Kinder sind schichtenspezifisch bürgerlich. (Für die Eltern der etwa 40 v. H. starken italienischen Gruppe gilt Ähnliches.)
- Von der sozialen Schichtung ist auch geprägt, was die Eltern von der Schule erwarten: Die Unterrichtsinhalte werden an nicht näher definierten „klassischen“ Bildungsvorstellungen gemessen. Wenn diese Grundzüge durch Unterricht, Bücher oder Lehrermeinungen in einem problematisierenden Sinne in Frage gestellt werden, gibt es Elternprotest.
- Die Vorstellungen der Eltern über Schule sind zumeist aus ihren Erinnerungen an eine wohlgeordnete Schulzeit gespeist, angereichert mit den Vergünstigungen moderner Sozialstaatlichkeit wie Schulgeldfreiheit, Lernmittelfreiheit, Transportkostenzuschuß u. ä. Nur wenige haben eine realistische Ahnung von den Schwierigkeiten und Unzulänglichkeiten der heuti-

gen bundesrepublikanischen Schulsituation, deren negative Auswirkungen auch an den Auslandsschulen – verzögert und abgeschwächt – spürbar werden. Eine gut funktionierende Schule wird nicht als Leistung betrachtet, sondern als geschuldete Anspruchserfüllung angesehen.

Diskussionen, die sich aus solchen Voraussetzungen ergeben, sind als mögliches Korrektiv nützlich und nötig. Da aber nominell die Elternvereinigung Schulträger ist, besteht immer die Gefahr eines interessengesteuerten Eingriffs(-versuchs) in Unterrichtsgestaltung und Schulordnung.

Auslandsschule – Begegnungsschule – Bikulturelle Schule

Wenn Vorstellungen und Forderungen der deutschen Partner der Schule durch die kulturpolitischen Zielsetzungen der Auslandsschule berührt oder gar gestört werden, entsteht ein neuer Konfliktherd.

Die Deutschen Schulen in Italien haben im Rahmen der Gegebenheiten immer eine möglichst große Offenheit zum Gastland gesucht; das ist nur natürlich bei so zahlreichen kulturellen Berührungspunkten und Gemeinsamkeiten. Sie zeigt sich auch in der Zusammensetzung der Schülerschaft: in Rom stammen, wie schon angedeutet, 40 v. H. der Schüler aus italienischen Familien.

Es war also ein Akt der Fairneß gegenüber diesen Schülern, aber auch eine Frage der kulturellen „Reichweite“ und Multiplikatorenfunktion der Schulen, für die Italiener unter ihren Schülern die Anerkennung des Bildungsgangs an den deutschen Schulen in Italien zu erwirken.

Dabei mußten verschiedene Strategien und Modelle durchgespielt werden:

Das Modell der „Gegenseitigkeit“ (Auslandsschulen im Austausch in beiden Ländern) fand in den 60er Jahren kein Interesse beim italienischen Verhandlungspartner – trotz der damals schon hochvirulenten Gastarbeiterproblematik. Die europäische Konvention über die Anerkennung der Gleichwertigkeit der Zeugnisse wurde aus juristischen Bedenken und letztlich nationalistischen Reservaklauseln über die Erziehungsrechte des Staates nicht auf die Auslandsschulen angewandt. Bei einem dritten Verhandlungsanlauf in den Jahren 1970–72 entstand in Rom schließlich ein deutsch-italienischer Vertragstext, der 1974 Gesetzeskraft erhielt und nach neuerlichen Schwierigkeiten wohl 1978 zum erstenmal bei der Abiturprüfung der Deutschen Schulen in Italien angewendet wird. Dieses Abkommen sieht vor, daß

- auch für deutsche Schüler die italienische Landessprache bis zum Abitur Pflichtfach bleibt (eine Selbstverständlichkeit in einem europäischen Gastland);
- das Fach Philosophie drei Jahre unterrichtet wird, davon zwei Jahre in italienischer Sprache;
- in jedem Schuljahr *ein* Sachfach in italienischer Sprache unterrichtet wird, ein Fach, das möglichst danach ausgesucht wird, ob der behandelte Gegenstand Beziehung zum Lebensraum der Schüler hat (z. B. Geographie Italiens, Geschichte des antiken Roms, Archäologie Roms, Flora des Mittelmeerraums u. ä.);
- für diesen „italienischen Teil“ des Unterrichts eine Mitwirkung der italienischen Schulaufsichtsbehörde besteht.

Diese Änderungen erwirkten die Gleichstellung der Zeugnisse der deutschen Schulen mit denen der italienischen Staatsschulen in jeder Hinsicht.

Sie führte aber auch zu einer jahrelangen Auseinandersetzung in der deutschen Schulgemeinde, die in Rom aufgrund der Zusammensetzung der Elternschaft besonders scharfe Formen an-

nahm. (Argumentationspunkte: „Verfremdung“ der deutschen Schule und ihrer Bildungsgelalte/Überfremdung in der Schülerschaft nehme deutschen Kindern die Ausbildungsplätze/ die Zweisprachigkeit sei eine unzumutbare Belastung der deutschen Schüler/daraus ergebe sich eine Verschlechterung der Wettbewerbsfähigkeit um den Studienplatz.)

Die stärkere Hinwendung zum Gastland im Unterrichtsalltag kann auch als Bereicherung des Bildungsangebotes, Erweiterung der Sprachkompetenz, Verstärkung der menschlichen Begegnungsmöglichkeiten und als Einübung in geistige Beweglichkeit angesehen werden. Diese Einsicht setzt voraus, daß man bereit ist, althergebrachte Vorstellungen zu ändern, persönliche Interessen einer übergeordneten kulturellen Aufgabe gegenüber als zweitrangig zu betrachten, Versuchungen zur Überbewertung des Eigenen zu widerstehen und nationalistische Anwendungen erst gar nicht aufkommen zu lassen.

Eine solche innere Auseinandersetzung stellt für eine deutsche Gemeinde im Ausland eine echte Prüfung dar über die Einstellung, mit der man im Ausland lebt. Fazit: *Auch* die Deutschen im Ausland selbst müssen noch Auslandskulturpolitik *lernen*.

Solche grundsätzlichen bewußtseinsmäßigen Auseinandersetzungen wurden in Rom allerdings zeitweise durch „Zufälligkeiten“ erschwert: Die deutsche Kolonie erlebte in den Jahren nach 1970 ein sprunghaftes Wachstum – Vergrößerung der internationalen Behörden, Wirtschaftsexpansion und -verlagerung, aber auch private Glückssuche waren die Ursachen. In manchen Schulklassen wurde es reichlich eng: Überfüllung, Aufnahmesperrn, Wartelisten.

Die Neuregelung des Staatsbürgerrechts für Kinder deutscher Mütter in nationalgemischten Ehen vergrößerte die Zahl derer, die aufgrund des Reisepasses Anspruch auf „Geburtsrechte“ an Schulplätzen geltend machten. Gleichzeitig wurde die Schule teurer; die öffentlichen Haushalte hielten nicht Schritt mit dem Wachstum, die staatlichen Zuschüsse zu den Schulbudgets wurden drastisch gekürzt.

Angesichts dieser Entwicklung erhielt die Diskussion um die Priorität – Schule für Deutsche oder Schule in bikultureller und internationaler Partnerschaft – in Rom neuen Zündstoff und giftige Untertöne. Mögliche Lehre stattdessen hätte sein können: Praktische Schwierigkeiten dürfen nicht auf den großen Geber Staat verlagert werden; Selbsthilfe der Bürger ist Voraussetzung für den Ruf nach Hilfe.

Paradoxa auswärtiger Kultur- und Schulpolitik

Dennoch: in solchen Situationen sind die staatlichen Maßnahmen oft wenig einsichtig und hilfreich. Das Dilemma der Schule zwischen der Forderung, möglichst mittelsparende Schulversorgung für Deutsche im Ausland zu leisten, und der Zielsetzung, schulisches Instrument einer kulturellen Außenpolitik zu sein, wird hier beklemmend deutlich. Es ist peinlich, wenn angesichts von praktisch-ökonomischen Schwierigkeiten politische Grundsatzserklärungen (vorübergehend?) außer Kraft gesetzt werden, weil die finanziellen Mittel nicht da sind, um die materielle Voraussetzung solcher Politik zu sichern; das „deutsche Hemd“ ist dann näher als der „kulturpolitische Rock“.

Ein Beispiel, das für mehrere stehen mag: Es ist eine strukturelle Eigenart der deutschen Schulen in Italien, daß ihre italienischen Schüler im Kindergarten ausreichende Anfangskenntnisse des Deutschen erwerben mußten, um in den integrierten Klassen der Grundschule mitarbeiten zu können. Solche durchaus begründete und nicht erfolglose Praxis kann nicht kurzfristig geändert werden, wenn andere Rentabilitätsvorstellungen und neue (auch wiederum nicht unwidersprochene) Theorien über den Erwerb der Zweisprachigkeit ihr entgegenstehen. Es ist schwer ver-

ständig, warum aufgrund dieser ökonomischen Daten und didaktischen Theorien die Förderung der Kindergärten in den deutschen Schulen in Italien eingestellt wird und man sie zu einem „Luxus“ erklärt, der sich selbst finanzieren soll. Eine solche Einrichtung aber wird zur Privilegiertenschule der Einkommensstarken – eine Vorstellung, die wiederum den Leitsätzen auswärtiger Kulturpolitik widerspricht.

Auslandsschule als Modellschule

Noch ermöglicht es die Eigenständigkeit der Auslandsschulen, neue Formen der Schulstruktur und des Unterrichts aus den Neuerungen des innerdeutschen Schulwesens auszuwählen und mehr oder minder abgewandelt zu übernehmen

- sei es, um den eigenen Schülern bereits im Inland erprobte partielle Verbesserungen zugute kommen zu lassen;
- sei es, um im Schulversuch zu prüfen, ob und wie bestimmte Reformvorstellungen für die Auslandsschule übernehmbar sind.

Allerdings erfordert eine solche, auf sich selbst gestellte Schulentwicklungsarbeit eine erhebliche theoretische Anstrengung und ein ungeachtet zeitlicher Mehrbelastungen engagiertes Kollegium.

Ein Rückblick auf 12 Jahre Schulleben in Rom gibt eine Andeutung davon, wie schnell und dynamisch sich die Schulszene ändern kann.

- a) Ab 1966 wurde in mehrschrittigem Versuch eine neue Regelung des Übergangs von der Grundschule zur Sekundarstufe I entwickelt, wobei Probezeiten, Mehrfachgutachten, Lehrerwechsel zwischen den Schulstufen für einen halbjährigen Beobachtungsunterricht kombiniert wurden und schließlich eine zweijährige Orientierungsstufe mit Förderkursen eingerichtet wurde.
- b) Ebenfalls wurde seit 1966 eine eigenständige Realschule eingerichtet – mit verschiedenen Formen der Integration mit dem Gymnasium.
- c) Umstrukturierung des Kindergartens zu einer Vorschule mit sprachlichem Intensivtraining für nichtdeutsche Schulanwärter im Jahre 1970.
- d) Seit 1970 Einrichtung von Betreuungskursen für legasthenische Schüler, nachdem vorher eine Lehrergruppe eine besondere Ausbildung in der Schule erhalten hatte.
- e) Einführung von Wahlkursen im Fach Religion, die nicht mehr konfessionell gebunden sein müssen; Versuch einer neuen Motivation für dieses Fach.
- f) Seit 1969 Erprobung von Kurseinheiten in einigen Fächern, um entweder eine enttypisierte Oberstufe zu entwickeln oder den Oberstufenschülern mehrere Schwerpunkte anbieten zu können.
- g) 1975 Schulversuch mit einem „römischen Modell“ der Oberstufenreform nach dem Grundsatz, im Rahmen der KMK-Vereinbarung über die Neugestaltung der Oberstufe und aus den Erfahrungen der verschiedenen Bundesländer die beste Form zu finden und sie den Vorgaben anzupassen, in die eine Auslandsschule u. U. – hier vom deutsch-italienischen Abkommen her – eingebunden ist. Dieser Versuch wurde von einer Arbeitsgruppe des Kollegiums gründlich und mit großem pädagogischem Engagement vorbereitet und nach z.T. heftigen Diskussionen in der Elternschaft befürwortet. Man hoffte, daß dieses Modell verwirklicht werden könnte. Um dies konfliktlos zu erreichen, hätte es allerdings eines Auslandsschulausschusses

bedurft, dessen Grundhaltung nicht nur von der hohen Fach- und innerdeutschen Verwaltungskompetenz bestimmt wäre, sondern auch durch eigene gründliche Auslandserfahrung als Schulleiter oder Lehrer, und der dadurch den schulförderlichen Kompromiß gefunden hätte zwischen seinen Schulaufsichtspflichten und den Gegebenheiten dieser stark veränderten Struktur der Oberstufe. Nun entsteht das Paradox, daß die Grundsätze für die Oberstufenreform und deren Durchführungsanordnungen und die Abitur-Prüfungsordnung der Auslandsschulen rigider und weniger praxisnah sind als die der Bundesländer. Wieder einmal haben Auslandsschulen und -schüler die größere Belastung zu verkraften.

Schule in Rom

Schule halten in Rom – das ist eine ständige Herausforderung, die traditionelle Buch-Tafel-Unterweisung zu „lüften“ und Gegenstände in den Bildungsprozeß hineinzunehmen, die diese Stadt einmalig bietet:

- die Stadt selbst als großes Museum der Antike, des frühen Christentums, der Renaissance und des Barock;
- urbanistische und soziale Probleme einer „Museumsstadt“, die geradezu explosionsartig aus erstarrtem Mittelalter in die Großstadtprobleme des 20. Jahrhunderts gerissen wurde;
- die politischen und sozialen Probleme in der Hauptstadt, in der politische und ökonomische Extreme des Landes noch unverarbeitet und wie in einem Schaukasten sichtbar werden können (Slums, Obdachlose, Arbeitslose, Analphabetentum, Wirtschaftsreformen, Unterentwicklung).

Die Verwirklichung solcher Vorhaben wird durch außerordentliche Schwierigkeiten (die selbst zugleich ein Studienobjekt sein könnten) so aufwendig, langwierig und manchmal gefährlich, daß sie in Ansätzen steckenbleibt. Je konkreter die Gegenstände sich bieten, um so deutlicher macht sich das Fehlen einer Didaktik für diese Unterrichtsbereiche bemerkbar. Hier böte sich eine unterstützungswürdige Entwicklungsaufgabe. Wie sinnvoll sie ist, zeigt sich am Beispiel der Archäologie-Kurse an der DSR: auch wenn deren endgültige Form noch nicht gefunden ist, die Gefahr, daß sie ein unverbindlich-ästhetischer oder fachwissenschaftlicher Selbstzweck werden, ist überwunden.

In Rom könnte man – wenn man könnte! – Schule halten in einer einmaligen Zusammenarbeit mit den wissenschaftlichen Instituten: Historiker, Archäologen, Kunsthistoriker, Theologen, Philosophen, Künstler sind da und der Schule oft auch als Eltern verbunden. In einigen Disziplinen dürfte also nie Lehrernot herrschen an dieser Schule. Aber über gelegentliche Ansätze der Kooperation aus mehr persönlichem Engagement ist es nie hinausgekommen. Umgekehrt vermißt man oft Lehrer und Schüler bei den Veranstaltungen der anderen Institute. Diese Veranstaltungen scheinen sich allerdings oft in edlem Wettstreit gegenseitig Konkurrenz zu machen, statt konzertierte Aktion zu versuchen.

Fazit: Auch Kulturpolitik ist nicht das Zufällige aus vielen Möglichkeiten, sondern planbar, zumindest als Koordination, wünschbar allerdings als Kooperation. Dann muß man allerdings auch den Konsens der Beteiligten herbeiführen dürfen (Kompetenz), können (Mittel) und wollen (Phantasie und Konzeption einer Kulturpolitik). Diese Arbeit wird noch nicht geleistet.

Personen, die diese Aufgabe aber sahen und anpackten, gab es drei im letzten Jahrzehnt in Rom: Botschafter Sattler, Baron Marschall von Bieberstein als Leiter des Goethe-Instituts, Botschaftsrat Dr. Martius als Kulturreferent.

Schule in Rom zu halten heißt aber auch Schonräume aufzumachen: So hautnah mit einer zum Konsum bereitgestellten Antike und einer machtvoll-repräsentativ erscheinenden Kirche zusammenleben zu sollen fördert nicht gerade die Offenheit junger Menschen für Kulturgeschichte, Geschichte, Religion. Behutsames Deuten und Verstehenlernen sind wichtige Erziehungsfaktoren.

In der Schule ist schließlich noch ein Beitrag zur Friedenssicherung zu leisten, der ebenso schwierig wie unsichtbar ist: In der öffentlichen Meinung ist das deutsch-italienische Verhältnis immer schwieriger und verletzlicher geworden, Ereignisse, Mißverständnisse und wiedererwachende Ressentiments belasten es. Schüler und Lehrer bleiben von dieser Stimmung nicht unbeeinflusst, aber sie müssen diese Problematik durch pragmatisches Zusammenleben, rationale Analyse und gegenseitiges Verstehen(lernen) entgiften: und solche Erfahrung und Haltung kann auch über die Schule hinaus wirken und wirksam werden.

Dies ist die vielleicht wichtigste menschliche und politische Aufgabe einer solchen Schule; sie setzt freilich auch die jetzt erreichte bikulturelle Struktur als Basis eines tieferen Verstehens voraus. Es gibt nicht nur Einzelbeispiele dafür, daß sich diese Aufgabe erfüllen läßt; auch die Zahl der Anmeldungswünsche und der Ruf der Deutschen Schulen in italienischen Kreisen sind dafür Beweise.

Kritische Nachlese

Beim Überlesen dieser Aufzeichnung scheint selbst dem Verfasser die Grau-in-Grau-Tönung relativ kräftig geraten. Fast nur von möglichen und tatsächlichen Schwierigkeiten ist die Rede, von Dingen, die noch zu tun oder zu verbessern sind.

Wo bleibt der sonnige Himmel des Südens, wo die Schulfreudigkeit unserer Schüler und ihr Zusammengehörigkeitsgefühl, das beglückend persönliche Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern, die große Anhänglichkeit und Dankbarkeit vor allem der ausländischen Schülereltern, die sachgetreue, stark belastbare Zusammenarbeit hochqualifizierter Lehrer, wo der Glanz sportlicher Erfolge unserer Schulmannschaften in den Wettkämpfen des Gastlandes?

Dies alles gibt es – dies und vieles andere mehr rechtfertigt schließlich doch den Satz, mit dem dieser Bericht begann.

Pädagogische Verbindungsarbeit in Rom

Michael Mommert, Rom

Pädagogische Verbindungsarbeit kann in einem Land wie Italien mit voll ausgebautem und trotz gelegentlicher Schwierigkeiten funktionstüchtigem Schul- und Hochschulwesen und einer zentralistischen und selbstbewußten Kultusbürokratie weder Bildungshilfe noch Regierungsberater-tätigkeit sein. In Rom begann sie von der Deutschen Schule aus mit einer Reihe informeller Kontakte zu italienischen Deutschlehrern und Schulen mit Deutschklassen oder einer Deutsch-Abteilung. Im Laufe dieser Begegnungen wurde immer deutlicher, daß sich Deutsch

als Schulfach in Italien – vor allem in Mittelitalien – in einer schwierigen Situation befindet. Viele Typen weiterführender Schulen haben nur eine moderne Fremdsprache oder führen nur eine bis zum Abschlußexamen. Da befindet sich das Englische selbstverständlich in einer erdrückenden Vormachtstellung (auch gegenüber dem Französischen und Spanischen). Es soll sogar Schuldirektoren geben, die ganz froh sind, nur Englischklassen zu haben: das erleichtert Stundenplanung und Verwaltung. Im Norden wie im Süden Italiens wird solchen Tendenzen durch besonderes Interesse von Eltern und Schülern z. T. gegengesteuert. Im Norden, weil bei der beruflichen Orientierung immer schon in stärkerem Maße an Handels- und Wirtschaftskontakte gedacht wurde (ein Blick in die Stellenangebote des Mailander *Corriere della Sera* lehrt, daß vergleichsweise deutlich mehr Deutsch- als Englischkenntnisse gesucht werden). In Süditalien ist das Interesse an Deutschland und der deutschen Sprache bei künftigen Gastarbeitern oder auch den Kindern ehemaliger Gastarbeiter – evtl. mit Rückwanderungsabsichten – leicht verständlich. In den mittleren Provinzen fehlen solche speziellen Anreize.

Den einzelnen Lehrer betrifft das alles insofern, als es sehr viel mehr ausgebildete Deutschlehrer als Stellen gibt. Eine Zunahme des Deutschunterrichts wäre also sehr erwünscht und selbstverständlich auch unter anderen Gesichtspunkten (Bedeutung der deutschen Sprache allgemein und als Wissenschaftssprache, zunehmende Verflechtung innerhalb der Europäischen Gemeinschaft) voll gerechtfertigt. Helfen kann hier z. B. der neu gegründete und recht aktive Deutschlehrerverband (ADILT) durch systematische und rechtzeitige Elternberatung, durch Einwirken auf die Schulaufsichtsbehörden, daß alle vorhandenen Stellen auch wirklich besetzt und bei offensichtlichem Bedarf neue geschaffen werden.

Zum Abschluß dieser allgemeinen Betrachtungen ist es nur fair, anzumerken, daß die Stellung des Deutschen in Italien – was Schülerzahlen, Ausstattung mit Universitätslehrstühlen und Instituten betrifft – immer noch unvergleichlich besser ist als die des Italienischen in Deutschland.

Für den Unterrichtsalltag wünscht sich der italienische Deutschlehrer ganz Ähnliches wie sein Kollege in anderen Ländern: neue Informationen und geeignete Anschauungsmittel zur Deutschlandkunde, Platten und Bänder mit Aufnahmen muttersprachlicher Sprecher, Gesprächsanreize und Gesprächskontakte in deutsch für seine Schüler. Hinzu kommt gerade in letzter Zeit ein gesteigertes Interesse an sprachdidaktischen und sprachmethodischen Fragen. (R. Lados „Moderner Sprachunterricht“ wurde 1975 ins Italienische übersetzt, und die Rezeption seiner Theorien samt Auseinandersetzung mit ihnen ist in vollem Gange.)

Da das Deutsche als „kleines Fach“ sowohl bei der Medienausstattung an die Bildstellen als auch bei den offiziellen Fortbildungsveranstaltungen nur bescheidene Anteile beanspruchen kann, ist der italienische Kollege stärker auf Mithilfe von anderer Seite angewiesen. An dieser Stelle wurde angesetzt, nachdem mit Beginn des Schuljahres 1975/76 für die pädagogische Verbindungsarbeit von seiten der Deutschen Schule Rom ein amtlicher Auftrag erteilt und eine kleine Stundenermäßigung genehmigt worden waren.

Italienische Schüler wurden zu gemeinsamen Sport- und Filmveranstaltungen an die Deutsche Schule eingeladen. Im Deutschen fortgeschrittenere Gruppen besuchten in Begleitung ihrer Lehrer gastweise den Unterricht, der teilweise auf sie abgestellt war („Deutsch als Fremdsprache“). An italienische Kollegen wurden Textsammlungen (gelegentlich in Klassensätzen) und Anschauungsmittel (z. B. Deutschlandkarten mit deutscher Beschriftung) vermittelt, beides im Rückgriff auf die Hilfe der Deutschen Botschaft und von Inter Nationes.

Der Beauftragte für die PV-Arbeit konnte in italienischen Schulen als Gast einige Stunden unterrichten, wobei z. B. von den Klassen Interviews zu aktuellen Themen (über Jugendfragen/die

Bundesrepublik) vorbereitet worden waren. Zum Ende des Schuljahres 75/76 konnte ein Schüleraustausch zwischen einem römischen und einem bayerischen Gymnasium vermittelt werden, der sehr erfolgreich verlaufen ist. Für ein im November 1976 stattfindendes Fortbildungsseminar der ADILT wurde der PV-Beauftragte zur Mitarbeit eingeladen. Ein sehr viel weiterreichendes Angebot, in der Referendarausbildung mitzuwirken (ca. 100 Stunden in 5 Monaten), konnte leider nicht angenommen werden, weil es nicht möglich war, die erforderliche Unterrichtsentlastung zu gewähren. Für die Zukunft ist ein Deutschkurs für Kinder geplant. Die Bedarfsfeststellung und die Sondierung der Möglichkeiten zur Zusammenarbeit mit italienischen Grundschulen sind gerade im Gange.

PV-Arbeit ist auf die enge Zusammenarbeit vieler Beteiligten angewiesen. Botschaft und Inter Nationes wurden schon dankbar erwähnt. Zwischen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und der Zentrale der Goethe-Institute ist ein Papier über Zusammenarbeit und Interessenabgrenzung ausgehandelt worden. Auf solchem Hintergrund läßt sich korrekt zusammenarbeiten. Daß es in Rom mit dem örtlichen Goethe-Institut darüber hinaus zu einer hilfsbereiten und freundschaftlichen Kooperation gekommen ist, sei ausdrücklich dankend vermerkt.

Etwas mehr Koordination wäre allerdings wünschenswert. Dabei ist nicht so wichtig, von wem sie ausgeht, sondern daß es sie überhaupt gibt. So sollte es nicht vorkommen, daß zu einer Tagung über deutsche Sprache und deutschen Sprachunterricht in Italien weder ein Vertreter der Deutschen Schule noch ein vom Deutschen Pädagogischen Austauschdienst entsandter Assistent eingeladen wird. Diesen Assistenten müßten die Erfahrungsberichte ihrer Vorgänger zugänglich gemacht werden. Vor allem aber müßte zu den Schulen, an denen sie arbeiten, Verbindungen aufgenommen werden, damit ihre Tätigkeit sinnvoller vorbereitet und unterstützt werden kann.

Der Bericht soll nicht mit einer langen Reihe von Vorschlägen schließen. Die Arbeit geht im oben geschilderten Rahmen weiter. Wieweit sie gefördert werden soll, liegt in der Entscheidung der zuständigen Stellen.

Die Deutsche Schule Mailand, eine „bikulturelle“ Schule?

Wolfgang Frankholz, Mailand

In früheren Zeiten bestimmte der Seemann den Standort seines Schiffes anhand der Gestirne, aber auch heute noch muß man – selbst bei modernsten Geräten – feste Punkte haben, um seinen Ort in das vorgegebene Netz eintragen zu können. Eine solche Ortsbestimmung ist sich dabei durchaus der Tatsache bewußt, daß das Objekt selbst sich in ständiger Bewegung befindet. Will man also den Versuch machen, den Standort einer Schule, unserer Schule heute, zu bestimmen, muß man zunächst die vorgegebenen Fixpunkte betrachten. Zwei solcher Punkte scheinen mir dazu geeignet zu sein: der eine ist der nach langjähriger intensiver Arbeit nun dem Bundestag vorliegende Bericht der Enquete-Kommission für die auswärtige Kulturpolitik, der andere das im Jahre 1975 ratifizierte Kulturabkommen über die deutschen Schulen in Italien. Bezüglich der Vorstellungen der Enquete-Kommission könnte man nun so verfahren, daß man wie bei

einer Bestandsaufnahme das Vorhandene abhakt und dann eine Liste des Wünschenswerten nach Dringlichkeitsstufen aufstellt. Bei dem Kulturabkommen dagegen handelt es sich eher um einen Gesetzestext, dessen Inhalt man sich noch einmal etwas genauer ansehen sollte, um so Bedeutung und Folgen besser erkennen zu können.

Die Vorstellungen der Enquete-Kommission für die von der Bundesrepublik geförderten Schulen im Ausland sind im wesentlichen:

1. Die Schule muß zweisprachig sein, sie muß neben den deutschsprachigen Kindern Schüler des Gastlandes aufnehmen.
2. Sie muß versuchen, soweit es ihr Charakter und ihre Struktur zulassen, sich in das nationale Bildungswesen des Gastlandes zu integrieren.
3. Die Schule sollte möglichst Kindern aus allen Schichten der Bevölkerung offenstehen.
4. Träger der Schule sollten öffentliche oder private Institutionen des Gastlandes sein (z. B. Schulverein).
5. Stellung und Struktur der Schule bedürfen der Sicherung durch Regierungsvereinbarungen.
6. Diese sogenannten bikulturellen Schulen können alle Zweige des Schulwesens von der Elementar- bis zur Sekundarstufe umfassen.
7. Die Schulen sollen zu qualifizierten Abschlüssen führen, die sowohl im Gastland als auch in der Bundesrepublik gelten. Übergänge zwischen den deutschen Schulen und den Schulen des Gastlandes sollen möglich sein.
8. Nach dem Grundsatz der ausgewogenen Verwendung zweier Unterrichtssprachen muß die Methodik, nach der Deutsch und die jeweilige Landessprache unterrichtet werden, davon ausgehen, daß die ausschließliche Ausrichtung auf muttersprachlichen Unterricht nicht den Bedürfnissen dieser Schulen entspricht.
9. Die Aufgabenstellung für die entsandten Lehrer wird sich dahingehend ändern, daß der Schwerpunkt ihrer Tätigkeit mehr auf der Mitwirkung bei der Entwicklung der speziellen Struktur der Schule sowie bei der Aus- und Fortbildung einheimischer Lehrkräfte liegen wird. Dabei wird langfristig die Zahl der entsandten Lehrer abnehmen und die der sogenannten Ortslehrkräfte erheblich zunehmen.
10. Die Anstellung von Ortslehrkräften ist durch Dienstverträge zwischen Schulträgern und den Lehrkräften zu sichern. Die Besoldung soll nach Merkmalen erfolgen, die sich an den Kriterien der Zweisprachigkeit, der Art und des Umfangs der Ausbildung sowie des Dienstalters orientieren.

Dieses sind z. T. in Zitatform die wesentlichen Forderungen oder Vorstellungen für eine sogenannte bikulturelle Schule. Dabei läßt sich für eine solche nach dem Prinzip der Partnerschaft organisierte Schule kein für jede einzelne Schule verbindliches Einheitsmodell aufstellen.

Die Bestandsaufnahme ergibt, daß eine ganze Reihe dieser Vorstellungen an unserer Schule verwirklicht sind.

Was bleibt also zu wünschen oder zu fordern? Die im Punkt 3 angesprochene „soziale Öffnung“ der Schulen sollte für uns ein Denkanstoß sein. Sind wir eine sozial offene Schule? In diesem Zusammenhang ist zu bemerken, daß die finanzielle Förderung der Deutschen Schule Mailand bei stagnierenden oder sogar sinkenden Beiträgen der Bundesrepublik zu einer erheblichen Steigerung der Eigenleistungen – sprich Schulgeld – führen muß. Es gilt, ein System von sozialen Maßnahmen zu finden, das ein Verschieben in Richtung auf eine sogenannte Privilegiertenschule verhindert. In Punkt 8 werden an die Methodik beim Einsatz der beiden Unterrichtssprachen

bestimmte Anforderungen gestellt, die an unserer Schule sicher nicht voll erfüllt werden. Hier liegt eine echte Aufgabe, vor allem die Lehrer der Grundschule werden sich mit diesem Problem auseinanderzusetzen haben. Die Verlagerung der Tätigkeit der entsandten Lehrer wird weitgehend auch von einer speziellen Ausbildung und Vorbereitung auf diese Tätigkeit abhängen. Für eine Zeit werden wir diese Lehrer weiter als unentbehrliche Fachkräfte einsetzen müssen. Die Aus- und Fortbildung einheimischer Lehrkräfte ist wohl in dieser Weise in Mailand nicht möglich. Wir sind hier auf die Mithilfe schon ausgebildeter Lehrer angewiesen.

Der im Punkt 10 angesprochene Dienstvertrag zwischen Schulträger und Ortslehrkräften ist in dieser Form erstmalig vor 2 Jahren fertiggestellt worden, eine Verbesserung und Anpassung dieses Vertrages ist augenblicklich Gegenstand von Verhandlungen zwischen den Vertragspartnern.

Zusammenfassend kann man wohl feststellen, daß die Deutsche Schule Mailand diesem so vorgestellten Modell einer bikulturellen Schule sehr nahekommt.

In diesem Zusammenhang gewinnt nun das Abkommen für die deutschen Schulen in Italien seine besondere Bedeutung. Die am 19. 5. 1975 erfolgte Anerkennung führte schon kurze Zeit später zu einem ersten Ergebnis. Die italienischen Abiturienten des Jahrgangs 1975 und einige Abiturienten früherer Jahrgänge erhielten durch eine im Vertrag (§ 16) so vorgesehene Zusatzprüfung die Anerkennung ihres Abiturs auch für italienische Hochschulen. Alle Prüflinge bestanden diese schriftliche und mündliche Prüfung, die meisten mit ausgezeichneten Ergebnissen. Noch zweimal, 1976 und 1977, wird ein solches Examen durchgeführt werden müssen, bis dann für die Absolventen des Jahres 1978 erstmals das an der Deutschen Schule Mailand abgelegte Abitur voll anerkannt ist.

Auf einige Punkte des Abkommens, ihre Bedeutung und ihre Folgen ist nun noch besonders hinzuweisen:

1. Im Sinne dieses Vertrages anerkannt sind die Klassen 5 und 6 der Orientierungsstufe sowie die Klassen 7–13 des Gymnasiums. Die 4 Jahre der Grundschule und die 4 Jahre der Realschule sind nicht – noch nicht – anerkannt.
2. Für die italienischen Schüler der Klasse 5 ist nach § 10 für die Zulassung zur Klasse 6 das Bestehen der sogenannten *licenza elementare* Voraussetzung. Diese Prüfung wird an einer italienischen Elementarschule abgenommen. Dazu ist zweierlei zu bemerken:

Für einen italienischen Schüler, der nach der Klasse 5 der Orientierungsstufe nicht in die Leistungsgruppe A der Klasse 6 aufgenommen werden kann, sollte an dieser Stelle der Übergang in das weiterführende italienische Schulsystem (1. Klasse der *scuola media*) erfolgen. Ein entsprechender Beschluß für die Schulordnung ist vorgesehen.

Die Vorbereitung auf die *licenza elementare* soll weitgehend nach Absprache mit dem *Provveditorato* und den betreffenden Schulen möglichst mit dem im Unterricht behandelten Stoff, vor allem in den Fächern Italienisch und Geographie, übereinstimmen.

So wird eine Überforderung durch das zusätzliche Lernen von fremdem Unterrichtsstoff vermieden werden können. Auch hier sind entsprechende Verhandlungen im Gange.

3. Die im Abkommen aufgeführten 4 deutschen Schulen sollen nach den Vorstellungen der italienischen wie der deutschen zuständigen Stellen in den Ausführungsbestimmungen des Vertrages möglichst einheitlich verfahren. Das bedeutet u. a., die in § 5 verlangten 6 Wochenstunden Philosophie in italienischer Sprache werden auch in der neugestalteten Oberstufe als Pflichtkurse unterrichtet, und zwar in den Jahrgangsstufen 11–12.

Die in § 7 vorgesehenen weiteren 16 Wochenstunden Fachunterricht in italienischer Sprache werden wie folgt auf die 9 Jahre verteilt:

Klasse 5 2 Stunden Geographie
Klasse 6 2 Stunden Geschichte und
2 Stunden Biologie
Klasse 7 2 Stunden Geschichte
Klasse 8 2 Stunden Geographie

Klasse 9 2 Stunden Biologie
Klasse 10 2 Stunden Biologie
Klasse 12 2 Stunden Geschichte
insgesamt 16 Stunden.

Die angestrebte Integration der Unterrichtsmethoden und Lehrpläne ist leider noch nicht in vollem Umfang verwirklicht.

4. Das Abkommen hat mit seinen Bestimmungen in § 12 einen neuen Status von Lehrern geschaffen, den des sogenannten italienischen vermittelten Lehrers, der nun neben den deutschen und österreichischen vermittelten und den Ortslehrkräften an den deutschen Schulen in Italien unterrichten wird.
5. Von deutscher Seite ist angeregt worden, einen ständigen Arbeitsausschuß zu bilden, der aus Vertretern der italienischen und der deutschen Regierung sowie aus einem Vertreter der deutschen Schulen in Italien zusammengesetzt ist und der sich mit allen mit dem Abkommen in Zusammenhang stehenden Fragen bzw. Folgerungen befassen soll. Auch evtl. zusätzliche Bestimmungen oder Anerkennungen – z. B. Anerkennung des Realschulabschlusses für die Zulassung zur 3. Klasse der *Istituti tecnici* und *commerciali* – könnte dieser Ausschuß vorbereiten.

So ist die Deutsche Schule Mailand im Sinne des am Anfang geschilderten Bildes ein Schiff, das sich durchaus in ständiger Bewegung befindet. Es wird bei dieser Fahrt manche altgewohnten Dinge über Bord werfen müssen, neue Ladung aufnehmen, neue Zielorte ansteuern – an uns Lehrern, Eltern und Schülern liegt es, den Kurs dieses Schiffes so zu steuern, daß es seinen Dienst, den Dienst bei der Erziehung und Ausbildung der uns anvertrauten jungen Menschen, weiterhin in bewährter Weise erfüllen kann.

Die Deutsche Schule Istituto Giulia Mailand

Herbert Kohn, Mailand

In Italien gibt es vier Deutsche Schulen, zwei davon befinden sich in Mailand: die DS Mailand und die DS Istituto Giulia Mailand. Die Unterscheidung erfolgt meistens durch den Zusatz: Via Legnano bzw. Via Boscovich. Beide Schulen haben in Mailand ihren festen Platz und ihre bestimmte Tradition, beide führen zur Deutschen Reifeprüfung, beide sind im Memorandum zur Anerkennung der Deutschen Schulen in Italien gleichwertig aufgenommen. Hier soll versucht werden, einen kurzen Überblick über die Entwicklung und den heutigen Stand des *Istituto Giulia* zu geben.

I. Gründung

Seit 1923 wurde vom Seelsorger der Deutschen Katholischen Gemeinde immer wieder auf die Notwendigkeit der Gründung eines deutschen katholischen Stützpunktes in Mailand hingewie-

sen. Kardinal Dr. Joseph Schulte, Erzbischof von Köln, dem die Seelsorge der katholischen Auslandsdeutschen unterstand, bat zu Anfang des Jahres 1925 wiederholt und dringend um Schwestern der Kongregation U.L. Frau als Lehrerinnen für die deutschsprachigen Kinder in Mailand. 1925 wurden vom Mutterhaus Mülhausen im Rheinland die ersten drei Lehrerinnen nach Mailand geschickt. Ihre vordringliche Aufgabe bestand darin, ein geeignetes Haus für den Aufbau einer Schule zu suchen. Die Anstalt sollte ein deutsches Lyzeum, einen Kindergarten und ein Pensionat für Schülerinnen umfassen. Zu diesem Zweck wurde ein Privathaus in der Via Boscovich 35 gekauft. Den deutschen Eltern wurde die Mitteilung von der Eröffnung der Schule gemacht, und am 5. Oktober 1925 begann der Unterricht mit dreizehn Schülern (5 Knaben und 8 Mädchen), die nach einer Prüfung ihres Wissensstandes in zwei Klassen eingeteilt wurden. Damit war die DS Istituto Giulia Mailand gegründet an dem Ort, an dem sie heute noch steht; Schulträger ist die Kongregation der Schwestern U.L. Frau, der Name der Schule erinnert an die Gründerin der Kongregation (1804) Julie Billiart, die 1969 heiliggesprochen wurde.

II. Entwicklung

Der Kindergarten wurde als Unterbau für die Schule nach den Osterferien 1927 eröffnet und leistet seit dieser Zeit die wichtige Arbeit der Vorbereitung vor allem der nicht deutschsprachigen Schüler für die Schule. Das Schuljahr 1928/29 begann mit 21 Kindern im Kindergarten, 57 in der Grundschule und 48 im Lyzeum. Die Zusammensetzung der Schüler (60 mit Muttersprache Deutsch – 66 mit anderen Muttersprachen; 88 Mädchen – 28 Knaben; 112 röm.kath., 10 ev., 4 jüd.) zeigt deutlich, daß das System der Begegnungsschule schon damals erreicht war und praktiziert wurde. Am 2. Juni 1930, fünf Jahre nach der Gründung, fand die erste Abschlußprüfung der Untersekunda (10. Schuljahr) unter Aufsicht eines Reichskommissars und eines Vertreters des Generalkonsulats statt.

Im Schuljahr 1930/31 wurde der Schule eine einjährige Frauenschule angegliedert. Sie baute auf die Untersekunda auf und umfaßte drei Fächergruppen: Allgemeinbildung, pädagogisch-soziale und hauswirtschaftlich-technische Fächergruppe. Im März 1933 wurde die Schule als Deutsches Lyzeum vom deutschen Staat anerkannt und ihr das Recht verliehen, jährlich eine Abschlußprüfung unter Vorsitz eines vom Auswärtigen Amt entsandten Beauftragten vorzunehmen und die Obersekundareife zu vergeben.

Ab 1935 wurden den Frauenschülerinnen und den Untersekundanern mit deutscher staatlicher Genehmigung nach einer Sonderprüfung das Diplom der deutschen Sprache ausgehändigt. Im selben Jahr setzte auch die Arbeit in den deutschen Sprachkursen ein, die interessierte Erwachsene mit der deutschen Sprache vertraut machte und sie in drei Jahresklassen auf eine Prüfung vorbereitete, die unter Vorsitz eines Prüfungsbeauftragten des deutschen Staates und des Generalkonsulates stattfand und ein Diplom der deutschen Sprache verlieh. Die Sprachkurse fanden starkes Interesse und großen Zulauf (von 1935 bis 1941 266 Kursteilnehmer).

1938 kam aus Deutschland die ministerielle Erlaubnis zum Aufbau der Oberstufe der Oberschule für Mädchen. 1941 fand die erste Reifeprüfung am *Istituto Giulia* statt (6 Abiturientinnen). 1942 wurde der Großteil der Schule wegen der Luftangriffe auf Wunsch der Eltern nach Castion di Loria (Veneto) in die Villa Manfrin verlegt, ein Teil der Kinder erhielt weiter Unterricht in Mailand. Der Krieg brachte große Schwierigkeiten, politische Unruhen, Einlagerung einer Zahnstation für deutsche Soldaten, Kriegseinsatz von Lehrern, Arbeitseinsatz von Schülerinnen und Schülern. Zur Zeit des Waffenstillstandes nahm Kardinal Schuster, Erzbischof von Mailand, die Schule unter seinen Schutz. So konnte sogar am 9. Mai 1945 eine Reifeprüfung unter Vorsitz des internierten Konsuls für eine Abiturientin abgehalten werden, das Zeugnis er-

hielt noch den deutschen Konsultsstempel. Im Juni 1945 erhielt die Schule die Erlaubnis der britischen Besatzungsbehörde zur Weiterarbeit. Fast unglaublich scheint es, daß die DS Istituto Giulia das Schuljahr 1945/46 am 2. Oktober mit 314 Schülern (215 Mädchen, 99 Knaben) beginnen konnte. Ein Problem war die Frage der Anerkennung der Schule und der Reifeprüfung, da es ja weder eine deutsche Regierung noch eine diplomatische Vertretung gab. So fanden die Reifeprüfungen 1946 und 1947 unter Vorsitz der Schulleiterin statt. 1948 erfolgte die Anerkennung der Reifezeugnisse durch das Land Nordrhein-Westfalen. Nach Entstehung der Bundesrepublik wurde das Istituto Giulia durch Beschluß der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder im November 1951 als Deutsche Vollanstalt im Ausland mit den beiden Zweigen eines neusprachlichen Gymnasiums und einer Frauenoberschule staatlich anerkannt. Die Frauenoberschule hatte sich nach dem Krieg in Angleichung an die Regelungen in Nordrhein-Westfalen entwickelt und bestand immer aus kleinen Kursen, die in den meisten Fächern mit den entsprechenden Klassen des Gymnasiums unterrichtet wurden. In der Mitte der 50er Jahre fanden Absprachen zwischen der wiedereröffneten DS Mailand, die einen Neubau erhielt, und dem Istituto Giulia statt, die dazu führten, daß auch wegen der schwierigen Organisationsform und der räumlichen Probleme auf die Aufnahme von Knaben am Istituto verzichtet wurde und so eine reine Mädchenschule entstand.

Die immer größer werdenden Raum- und Personalschwierigkeiten zwangen dazu, die außerschulischen Sprachkurse aufzugeben, der letzte Kurs legte seine Prüfung im Schuljahr 1960/61 ab. Im September 1960 wurde für die Schülerinnen, die nicht die Reifeprüfung anstrebten, eine neusprachliche Frauenfachschule eingerichtet, die auf das 8. Schuljahr (ab 1967 auf das 10. Schuljahr) aufbauend in vier Jahren (ab 1967 in 2 Jahren) zu einem Abschluß führte, der auch das Diplom der deutschen Sprache umfaßte. Die Frauenfachschule hatte ihre Schwerpunkte neben der Allgemeinbildung in den modernen Fremdsprachen (Deutsch – Italienisch – Französisch – Englisch), in den berufsvorbereitenden Fächern (Handelskorrespondenz und Stenographie) und in frauenspezifischen Fächern (Ernährungslehre, Hauswirtschaft, Nadelarbeit und Säuglingspflege), daneben waren Praktika im Kindergarten und in einem Säuglingsheim abzuleisten.

Die immer stärker werdende Bedeutung des Universitätsstudiums für Mädchen in Italien brachte es mit sich, daß auch die Schülerinnen des Istituto Giulia immer weniger den Weg in Schulzweige suchten, die vorwiegend auf Frauenberufe zugeschnitten waren. 1968 fand die letzte Frauenoberschulprüfung statt, 1976 schloß der letzte Kurs der Frauenfachschule ab. Damit war der schulische Zustand erreicht, der heute noch gilt.

III. Bauliche Entwicklung

Die ersten Klassen wurden 1925 in Etagen des Hauses Via Boscovich 35 unterrichtet. Langsam wurde das ganze Haus zu Schulzwecken umgebaut; in jedem Jahr führte die steigende Zahl der Schüler zu neuen räumlichen Schwierigkeiten. 1930 gelang der Ankauf des angrenzenden Hauses Via Settala 33. Verbindungsgänge und Umbauten waren nötig, um die beiden Privathäuser zu Schulhäusern zu machen. Im Garten dieses Hauses wurde 1952 ein neuer Schulflügel angefügt. Der endgültige heutige Zustand wurde 1956–57 erreicht, es wurde das Haus Via Boscovich 33 gekauft und anschließend an den Schulflügel von 1952 ein großer Neubau errichtet.

Kann aus 3 Privathäusern eine Schule entstehen? Von den beiden Straßen Via Boscovich und Via Settala aus würde man kaum eine Schule vermuten. Erst wenn man den Schulhof betritt, bekommt man den Eindruck der Geschlossenheit des Schulkomplexes, der den Hof an drei Seiten

umgibt. Dieser dient auch für Theateraufführungen und für Feiern im Rahmen der Schulfamilie. Die Dachterrassen sind gleichzeitig Pausenhöfe für die größeren Schülerinnen. Die Grenzen der räumlichen Ausdehnung sind damit erreicht, eine Vergrößerung der Schule ist nicht mehr möglich. Neue Räume können nur innerhalb des Gesamtkomplexes durch Einschränkungen des Schwesternwohnheims, durch Kellerausbau und Umbauten geschaffen werden.

IV. Heutiger Stand

Die DS Istituto Giulia Mailand begann im September 1977 ihr 53. Schuljahr. Sie umfaßt heute einen zweijährigen Kindergarten mit Vorschule, eine vierjährige Grundschule und ein neunjähriges Gymnasium.

a) Kindergarten

2 Gruppen (Vierjährige – Fünfjährige) Gesamtzahl 85 (1976)

Hier werden die Schülerinnen intensiv auf den Schuleintritt vorbereitet, und es erfolgt eine erste Auswahl für die Grundschule. Besonders wichtig ist dabei die Vorbereitung der nicht-deutschsprachigen Kinder auf den Unterricht in deutscher Sprache. Gute Dienste leistet der Kurs „Komm bitte“.

b) Grundschule

1. – 4. Klasse zweizügig Zahl 211 (1976)

c) Gymnasium

1. Sekundarstufe I 5. – 10. Klasse zweizügig Zahl 266 (1976)

Die Sprachenfolge ist Englisch ab der 5. Klasse, Französisch ab der 7. Klasse, Latein als Wahlfach (fakultativ) ab der 8. Klasse.

In der Spracherziehung läßt sich das Sprachlabor gezielt einsetzen, für Deutsch als Fremdsprache mit dem Kurs „Vorwärts“, in Englisch und Französisch mit dafür geeigneten Lehrwerken. Der 5. Klasse kommt eine besondere Funktion zu, da die italienischen Schülerinnen das italienische Examen (*Licenza elementare*) ablegen müssen. Hier können auch Weichen für den weiteren Besuch der DS gestellt werden, da den Schülerinnen zu diesem Zeitpunkt der Übergang in die italienische Media möglich ist.

2. Sekundarstufe II 11. – 13. Jahrgangsstufe Zahl 107 (1976)

Im Schuljahr 1976/77 begann auch am Istituto Giulia der Aufbau der neugestalteten Oberstufe. Nach der Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe der KMK von 1972, den Grundsätzen des Auslandsschulsausschusses und den Bindungen, die uns das Memorandum auferlegt, wurde 1976 die Arbeit in der 11. Jahrgangsstufe mit 44 Schülerinnen begonnen. Es bestehen nach der Wahl der Schülerinnen und den organisatorischen und personellen Möglichkeiten der Schule Leistungskurse in den Fächern Deutsch, Italienisch, Französisch, Englisch, Mathematik und Biologie, Grundkurse in diesen und den übrigen Fächern. Das Memorandum von 1975 brachte auch für unsere Abiturientinnen große Vorteile. Schülerinnen italienischer Nationalität erhalten die Anerkennung ihres deutschen Reifezeugnisses für den Eintritt in italienische Universitäten durch eine Ergänzungsprüfung in italienischer Sprache und Literatur vor einer staatlichen italienischen Prüfungskommission. Ab 1978 wird ein italienischer Kommissar an der deutschen Reifeprüfung teilnehmen, und das erstellte Zeugnis berechtigt ohne weitere Prüfungen zum Universitätsstudium in Italien.

Der Überblick über die schulische Entwicklung und die Neuerungen der letzten Jahre zeigen, wie sehr eine deutsche Auslandsschule die schulische Entwicklung Deutschlands spiegelt, aber auch, wie flexibel sie sein muß, um den Anforderungen und Erwartungen des Gastlandes entgegenzukommen.

Die Deutsche Schule Genua

Ernst Arnold, Genua

Die Deutsche Schule Genua ist zwar die kleinste, aber nach der Deutschen Schule Rom die älteste der vier deutschen Schulen in Italien. Gegründet im Jahre 1867, blickte sie schon auf ein fast ehrwürdiges Alter zurück, als sie im Jahre 1911 – Höhepunkt der Schulgeschichte – durch allerhöchsten Besuch ausgezeichnet wurde. Hoch oben auf der Kommandobrücke der Kaiserjacht „Hohenzollern“ stand seine Majestät und grüßte die jubelnde Menge, während die Kaiserin an der Reling mit huldvollem Lächeln sich zu den Ehrenbezeugungen vielfach verneigte. So berichtet der Chronist.

Das Jahr 1911 ist aber auch noch aus einem anderen Grund bedeutsam. Damals wurde das heutige Schulgebäude bezogen, das sich bald als viel zu eng erweisen sollte. Seither verlief die Schulgeschichte zwar in den gleichen Räumen, jedoch keineswegs ohne Wechselfälle. Im Gefolge der beiden Kriege kam der Unterricht zweimal völlig zum Erliegen, nach dem letzten blieb die Schule sogar ein volles Dutzend Jahre geschlossen, bis 1955 wieder die ersten bescheidenen Anfänge gemacht wurden. Dann ging es erneut langsam aufwärts; 1973 wurde die Anerkennung als „Zur Reifeprüfung führende deutsche Auslandsschule“ erreicht, zwei Jahre später kam mit dem deutsch-italienischen Abiturabkommen die Bestätigung durch den italienischen Staat.

Heute zählt die Deutsche Schule Genua rund 80 Kinder im Kindergarten und etwa 300 Schüler in den 13 Klassen der Grundschule und des Gymnasiums. Gut 70 % davon sind Italiener. Ihre Motive für den Besuch der Deutschen Schule sind verschieden. Einige kommen aus Tradition, weil schon ihre Eltern hier zur Schule gegangen sind. Andere kommen aus der unmittelbaren Nachbarschaft, haben zunächst den Kindergarten besucht, der bequem zu erreichen war, und sind dann bis zum Abitur geblieben. Für die meisten hat das Erlernen des Deutschen und anderer Fremdsprachen den Ausschlag gegeben, und alle schätzen es, daß es keine Agitation und keine Gewalttaten gibt, daß nicht gestreikt wird, daß das Schuljahr und der Schultag pünktlich beginnen und daß nur wenige Stunden ausfallen, mit einem Wort, daß etwas gelernt wird. Und die Anforderungen sind nicht gering.

Die Deutsche Schule Genua ist nämlich eine bikulturelle Schule, deren Schüler bis zum Abitur die beiden Unterrichtssprachen Deutsch und Italienisch annähernd gleich gut beherrschen müssen. Für Kinder mit deutscher Muttersprache, die im italienischen Milieu aufwachsen, bringt dies keine besonderen Probleme. Sie lernen ja Italienisch nicht nur im Unterricht, sondern auch auf dem Pausenhof, beim Spielen und beim Sport, beim Einkaufen und vor dem Fernseher. Da haben es die Italiener schon schwerer, denn sie sind für das Deutschlernen allein auf den Unterricht angewiesen, der allerdings schon im Kindergarten beginnt. Weil aber das Sprachenlernen nicht jedermanns Sache ist, erfolgt beim Übertritt an die Grundschule eine erste Auslese. Kinder, die keine besondere Sprachbegabung erkennen lassen, werden auf italienische Schulen umgeleitet. Es besteht aber auch eine umgekehrte Schülerbewegung von der italienischen an die

deutsche Schule in der Altersgruppe der 8 – 14jährigen. Die Voraussetzung für diesen „Seiteneinstieg“ sind gute Noten und ausreichende Deutschkenntnisse, die meist im Privatunterricht erworben werden.

Die ABC-Schützen werden in zwei Sprachgruppen eingeteilt. Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Fremdsprache, Italienisch als Muttersprache und Italienisch als Fremdsprache sind gesonderte Unterrichtsfächer. Schon im zweiten Jahr der Grundschule aber ist im Italienischen keine Trennung mehr notwendig. Jetzt sind auch die deutschsprachigen Kinder in der Lage, zusammen mit den kleinen Italienern am Italienischunterricht teilzunehmen. Bis die Italiener ihrerseits so weit sind, den Deutschunterricht der deutschen Kinder zu besuchen, dauert es länger. Erst in der fünften Klasse, der Eingangsklasse des Gymnasiums, können zwei Wochenstunden gemeinsamen Deutschunterrichts angesetzt werden, aber vier weitere Wochenstunden müssen noch getrennt bleiben. Das gleiche wiederholt sich in der sechsten Klasse, und ein Jahr später ist dann auch im Deutschen die Integration erreicht.

Die übrigen Unterrichtsfächer werden größtenteils in deutscher Sprache gegeben, zum Beispiel der gesamte Mathematikunterricht. Eine Reihe von Fächern wie Geschichte, Erdkunde, Biologie und Philosophie wird, wie im Abiturabkommen vereinbart, von Jahr zu Jahr wechselnd bald auf deutsch, bald auf italienisch unterrichtet; also zum Beispiel: Frühgeschichte und griechische Geschichte auf italienisch, römische Geschichte auf deutsch, Geschichte des Mittelalters auf italienisch usw. So wird bis zur 13. Klasse eine weitgehende Zweisprachigkeit der Schüler erreicht. Die Reifeprüfung wird von einem Beauftragten der Kultusministerkonferenz abgenommen. Von 1978 ab wird auch ein italienischer Inspektor daran teilnehmen, und das Reifezeugnis wird Deutsche und Italiener ohne Unterschied zum Studium in der Bundesrepublik und in Italien ermächtigen.

Natürlich haben sich zwei so grundverschiedene Unterrichtssysteme wie das deutsche und das italienische nicht von Anfang an harmonisch zueinander gefügt. Es brauchte Zeit und Geduld, und Konzessionen mußten auf beiden Seiten gemacht werden. Sicher bleibt auch in Zukunft noch viel zu verbessern, aber der Status einer fruchtbaren Symbiose zwischen deutschem und italienischem Unterricht ist nunmehr erreicht. Dafür sind andere Probleme aufgetreten.

Zum Beispiel hat im letzten Jahr – wie auch in der Bundesrepublik – die Oberstufenreform begonnen. Ihre Vorteile sind bekanntlich freie Wahl eines Teils der Unterrichtsfächer sowie neue Methoden selbständigen Arbeitens. Gewiß kann in Genua bei einer durchschnittlichen Jahrgangsstärke von nur 15 Schülern in der Oberstufe von einer Fächerwahl *à la carte*, wie sie den Vätern der Reform vorschwebte, noch nicht die Rede sein. Aus einleuchtenden Gründen ist eben eine gewisse Mindestzahl von Schülern notwendig, damit ein Kurs zustande kommt. Aber immerhin stehen jetzt – um im Bilde zu bleiben – anstelle des Eintopfs der alten Oberstufe mehrere Menüs zur Auswahl. Schwerer wiegt schon, daß die Schule noch nicht so gut ausgestattet ist, wie es für die Methoden des selbständigen Arbeitens eigentlich erforderlich wäre. Den Geisteswissenschaften fehlt es an Büchern, den Naturwissenschaften an Gerät, und beiden mangelt der Platz zum Studieren und Experimentieren. Und damit sind wir beim Problem der Probleme, der Raumfrage.

Schon als die Schule an die hundert Schüler weniger zählte, begann der Platz knapp zu werden. Heute herrscht drangvolle Enge. Von 13 Klassenräumen haben nur fünf eine ausreichende Größe, die übrigen sind zu klein. Obgleich die Jahrgänge der Oberstufe noch durchwegs schwach besucht sind, sitzen die Schüler in winzigen Zimmerchen, eng gepackt wie die Heringe. In einigen Klassen trifft auf jeden Schüler sogar nur ein Quadratmeter Raum. Dazu fehlen Räume für Musik, Kunsterziehung, naturwissenschaftliche Übungen, ein ausreichender Turnsaal, vor al-

lem aber ein Arbeitsraum, wo sich die Schüler der neuen Oberstufe in den unvermeidlichen Zwischenstunden sinnvoll beschäftigen können.

Eine Raumerweiterung ist also schon aus Gründen der Schulhygiene unabweisbar. Sie würde darüber hinaus die Vorteile der Oberstufenreform voll wirksam machen und wäre auch unter einem ökonomischen Aspekt zu begrüßen: In einer geräumigen Klasse könnten nämlich anstelle von 16 Schülern ebensogut 24 sitzen, ohne daß die Unterrichtsqualität wesentlich beeinträchtigt würde oder neue Lehrkräfte einzustellen wären. Es fragt sich aber, *wie* neuer Raum gewonnen werden kann.

An den Ausbau des alten Gebäudes ist in der dicht besiedelten Innenstadt nicht zu denken. Für einen Kauf oder Neubau fehlen die Bundesgelder, obgleich die Lage auf dem Immobilienmarkt zur Zeit gar nicht so ungünstig wäre. Die verfügbaren Mittel reichen allenfalls zum Anmieten von neuen Räumen, die aber leider kaum zu finden sind, weil ein drakonisches Mieterschutzgesetz die Vermietung in der Regel zum Verlustgeschäft und eine Kündigung nahezu unmöglich macht. In dieser Zwickmühle hat nun vor bald zwei Jahren ein schon öfters bewährter Mäzen der Deutschen Schule wieder in die eigene Tasche gegriffen und eine Eigentumswohnung in einem Mietshaus der Nachbarschaft gekauft, um sie der Schule zu vermieten. Damit wäre das Raumproblem zwar auch nicht endgültig zu lösen, aber doch einige Erleichterung zu schaffen. Der Haken ist nur, daß mit der Eigentumswohnung gewissermaßen auch deren Mieterin erworben wurde, eine alte Dame, die sich jetzt grimmig hinter den Paragraphen des Mietergesetzes verschanzt, entschlossen, Heim und Herd bis zum letzten Atemzug zu verteidigen.

So zeichnet sich noch immer keine Lösung der Raumfrage ab, obgleich nun einige Gymnasialklassen für Neuaufnahmen gesperrt werden müssen. Dies ist um so mehr zu bedauern, als es den „Seiteneinstieg“ italienischer Kinder betrifft, durch den fast durchwegs sehr tüchtige Schüler gewonnen wurden. Aber davon ganz abgesehen, ist ein „Numerus clausus“ für eine Klasse mit weniger als 24 Schülern einfach absurd! Ob man da nicht doch den Erwerb eines neuen Gebäudes oder einen Neubau ins Auge fassen sollte? 66 Jahre nach dem Einzug in das alte Schulhaus und nach Kaiser Wilhelms denkwürdigem Besuch wäre auch der Zeitpunkt nicht mehr verfrüht.

Deutsche Sektion und deutsche Sprache an der Europäischen Schule Varese

Henning Kutschbach, Varese

Als ich vor einiger Zeit gebeten wurde, für dieses Heft einen Beitrag über die Europäische Schule Varese zu schreiben, wobei, wie es hieß, vor allem die deutsche Abteilung der Schule interessiere, habe ich zunächst etwas gezögert und mich gefragt, ob man hier nicht womöglich von falschen Erwartungen ausgehe. Eine eigentliche „deutsche Abteilung“ gibt es nämlich nicht. Es gibt deutsche Schüler, deutsche Lehrer, es gibt eine deutsche Sprachsektion, aber sie ist integriert in die gesamte Organisation der Schule. Das wird schon äußerlich sichtbar daran, daß z. B. die Europäische Schule Varese zur Zeit geleitet wird von einem luxemburgischen Direktor, einem englischen Vizedirektor der höheren Schule und einem italienischen der Grundschule, während die verschiedenen Sprachsektionen keinerlei eigene Administration besitzen.

So kann man über die deutsche Sektion einer Europäischen Schule immer nur im Zusammen-

hang mit der gesamten Schule berichten, die wiederum in ihrer Konzeption, ihrer inneren und äußeren Organisation sich so sehr von Auslandsschulen unterscheidet, daß es mir notwendig erscheint, sie erst einmal kurz vorzustellen, ehe ich auf die besonderen Verhältnisse in Varese zu sprechen komme.

Entstanden an den Orten, wo sich Institutionen der Europäischen Gemeinschaft finden, sind die Europäischen Schulen (im folgenden ES) in erster Linie für die Kinder von Bediensteten dieser Institutionen gedacht; nur soweit Platz vorhanden, können weitere Schüler aufgenommen werden. Sie sind keine Privatschulen, aber auch keine nationalen Schulen: Schulträger ist vielmehr der Oberste Rat der ES, gebildet von den Ministern der neun EG-Länder, zu deren Geschäftsbereich die nationale Erziehung oder die kulturellen Beziehungen mit dem Ausland gehören, bzw. ihren Vertretern. Der Oberste Rat ist das höchste Organ der ES, er ist für pädagogische, administrative und haushaltsrechtliche Fragen zuständig.

Rechtsgrundlage der ES ist ein zwischenstaatlicher Vertrag über die Satzung der ES, der am 12. April 1957 von Vertretern der sechs damals beteiligten Regierungen unterzeichnet und in der Folge ratifiziert wurde. Die Republik Irland, Großbritannien und Dänemark sind später dieser Satzung beigetreten. Die Schulaufsicht wird wahrgenommen von 18 Inspektoren aus den Mitgliedstaaten der EG; deutscher Inspektor für den Primarbereich ist z. Zt. Herr Wörn, Regierungsschuldirektor im Oberschulamt in Karlsruhe, und für den Sekundarbereich Herr Reimers, Ministerialrat im Niedersächsischen Kultusministeriums.

In ihrem inneren Aufbau unterscheiden sich die ES noch deutlicher von den Auslandsschulen. Bei ihrer Gründung war man von der Absicht geleitet worden, wirklich europäische Schulen zu schaffen, nicht etwa ein Konglomerat von nationalen Abteilungen unter einem Dach. Zwar findet man an jeder ES verschiedene Sprachsektionen, in Varese z. B. eine deutsche, französische, italienische und niederländische, sowie eine englische im Aufbau (z. Zt. 5. Klasse der Grundschule), aber das bedeutet nur, daß der Schüler den Unterricht in den Kernfächern in der Sprache seiner Sektion, meist seiner Muttersprache, erhält.

In allen Sektionen erfolgt der Unterricht auf der Basis einheitlicher Lehrpläne und Stundentafeln; dabei wurden die Leistungsanforderungen aller Mitgliedsländer der EG so weit wie möglich und notwendig berücksichtigt, so daß das Abgangszeugnis der ES, und zwar gleich welcher Sektion, zum Studium an den Hochschulen aller EG-Staaten berechtigt.

In der Praxis der ES bedingt diese Gemeinsamkeit ein ständiges Zusammenarbeiten der Fachkollegen verschiedener Sektionen, die ihren Unterricht miteinander abstimmen müssen, da spätestens in den Abschlußklassen und beim Abitur in den Fächern, wo es möglich ist, gleiche Prüfungsthemen gestellt werden. Die Prüfungsarbeiten werden gemeinsam korrigiert und beurteilt. Daß diese Zusammenarbeit von Lehrern verschiedener Nationen so alltäglich, so selbstverständlich geworden ist, das ist wohl eine der positiven Seiten der ES.

Um auch die Schüler selbst zueinanderzuführen, unterrichtet man schon auf der Grundschule Sport und musische Fächer in den sogenannten „Europäischen Stunden“ nicht nach Sektionen getrennt. Auf der höheren Schule wird diese Integration weiter betrieben: Ab der 3. Klasse (8. Schuljahr) wird der Unterricht in Geschichte und Geographie nicht mehr in der Muttersprache, sondern der sogenannten Ergänzungssprache erteilt. Offizielle Ergänzungssprachen sind Deutsch, Französisch und Englisch; jeder Schüler muß von der 1. Grundschulklasse an eine Ergänzungssprache seiner Wahl lernen. Es liegt auf der Hand, daß Sprachen an den ES eine große Rolle spielen; so muß jeder Schüler ab der 1. Klasse der höheren Schule eine zweite Fremdsprache lernen, in den neusprachlichen Abteilungen kommt in der 4. Klasse noch eine weitere hinzu.

Welche Rolle spielen nun die deutsche Sektion und Deutsch als Fremdsprache an der ES Varese?

Die Schule, 1960 als dritte ES nach Luxemburg (1953) und Brüssel (1958) gegründet, ist bestimmt für die Kinder der Mitarbeiter des Euratom-Forschungszentrums in Ispra am Lago Maggiore. Von den insgesamt 1762 Schülern (Stand von Oktober 1977) stellt die deutsche Sektion ein gutes Viertel, nämlich 468 Schüler, und ist damit nach der italienischen (692) die zweitstärkste Sektion vor der frankophonen – Franzosen und Wallonen – (307), der niederländischen – Niederländer und Flamen – (249) und der englischen (46). Auf die zwei Jahrgänge des Kindergartens entfallen dabei 32, die fünf Klassen der Grundschule 149 und die sieben Klassen der höheren Schule 287 Schüler.

Im Kollegium ist das deutsche Element noch etwas stärker vertreten; hier bildet es mit 32 Lehrern von insgesamt 120 die stärkste Gruppe vor den Italienern (28), Franzosen (25), Niederländern (11), Engländern (11), Belgiern (10) und Luxemburgern (3).

Dieser relative hohe deutsche Anteil findet natürlich seinen Ausdruck in der pädagogischen Arbeit der Schule. Besonders deutlich tritt er im Sport und vor allem in den musischen Fächern in Erscheinung. So wird z. B. der Musikunterricht seit jeher von deutschen Lehrern erteilt, und das Schulorchester besteht fast nur aus deutschen Schülern.

Im Alltag der Schule aber überwiegt der Einfluß des italienischen Ambiente und gibt der ES Varese ihr eigenes Gepräge im Vergleich zu den anderen ES, die wieder in ähnlicher Weise von ihrem Standort geprägt sind. So besteht fast das gesamte nichtunterrichtende Personal der Schule aus Italienern, die normale Umgangssprache ist Italienisch, die amtlichen Verlautbarungen sind vorwiegend in Italienisch abgefaßt und auch auf den Konferenzen wird der Einfachheit halber italienisch gesprochen, da es von allen zumindest verstanden wird und nicht übersetzt werden muß.

Die Schüler sind also nicht auf die Ergänzungssprachen angewiesen, wenn sie sich mit Angehörigen anderer Nationen verständigen wollen; selbstverständliche Umgangssprache ist für sie Italienisch, während der gelegentliche Gebrauch einer Ergänzungssprache sich meist auf Gespräche mit Lehrern beschränkt.

Immerhin bleiben die Ergänzungssprachen wichtig genug durch die Rolle, die sie im Unterricht spielen. Fragt man hier nun nach der Stellung des Deutschen, so muß man zunächst beachten, daß die Ausgangsposition für den Deutschunterricht ganz anders ist als an den deutschen Schulen im Ausland: Dort kommen ausländische Schüler aus Familien, die dem Erlernen der deutschen Sprache positiv gegenüberstehen, ja eigens deswegen ihre Kinder auf eine Deutsche Schule geschickt haben.

An der Europäischen Schule war die Situation bis vor wenigen Jahren ganz anders: Alle frankophonen Schüler mußten Deutsch als Ergänzungssprache nehmen, alle deutschsprachigen Französisch, die übrigen konnten zwischen den beiden Sprachen wählen. In der Praxis sah das so aus, daß die Niederländer sich regelmäßig geschlossen für Französisch entschieden. Als Motiv ihrer Wahl habe ich von ihnen immer wieder nennen hören, daß ihre Kinder Französisch als die für sie schwierigere Sprache zuerst und damit länger erlernen sollten, das nahe verwandte Deutsche könnten sie später ohne große Schwierigkeiten nachholen – ein Standpunkt, den man wohl respektieren muß.

Auch die Mehrheit der Italiener entschied sich für Französisch. Hier war oft die entgegengesetzte Begründung zu hören: Sie wollten ihren Kindern übermäßige Schwierigkeiten ersparen, wobei vor allem der Gedanke abschreckte, ab der 3. Klasse der höheren Schule Geschichte und

Geographie in einer so berüchtigt schwierigen Sprache wie der deutschen lernen zu müssen – auch das eine verständliche Überlegung.

Unter diesen Umständen ist die Aufgabe des Deutschlehrers an unserer Schule nicht ganz einfach, denn eine wirkliche Motivation, Deutsch zu lernen, zeigt sich fast nur bei dem Teil der Schüler, der es freiwillig gewählt hat. Auch Kollegen, die schon einmal an einer deutschen Auslandsschule gearbeitet hatten, fanden sich hier vor neue Probleme gestellt.

Seit vor vier Jahren Englisch als dritte Ergänzungssprache eingeführt worden ist, hat sich die Situation stark verändert. Die weitaus größte Zahl der Schüler wählt jetzt Englisch, während Französisch und erst recht Deutsch sehr viel weniger Interesse finden. Folgende Zahlen mögen das verdeutlichen: Während im vergangenen Schuljahr in der 1. Klasse der höheren Schule 52 Schüler Deutsch und 109 Französisch gewählt hatten, war das Verhältnis in der 1. Grundschulklasse, also nach der neuen Regelung: Englisch 72, Französisch 37, Deutsch 11 (!) Schüler. In den fünf Klassen der Grundschule insgesamt ist das Verhältnis: Englisch 370 (55,9 %), Französisch 222 (33,5 %) und Deutsch 70 (10,6 %).

An den anderen Europäischen Schulen ist der Anteil des Deutschen in vergleichbarem Maße zurückgegangen, nur in Luxemburg und Karlsruhe ist er, wohl vor allem aus geographischen Gründen, immer noch sehr hoch.

Beim Eintritt Englands in die EG war Englisch als obligatorische 2. Fremdsprache ab der 1. Klasse der höheren Schule eingeführt worden. Diese Übergangslösung läuft im nächsten Jahr aus; in Zukunft soll jeder Schüler die 2. Fremdsprache frei wählen dürfen. Es wird interessant sein zu sehen, welche Rolle dabei das Deutsche spielen wird.

Ich möchte noch einmal auf meine einschränkenden Worte am Anfang zurückkommen. Vielleicht hat mancher erwartet, daß ich unseren deutschen Beitrag zur ES Varese stärker hervorheben würde; vielleicht – ich hoffe es jedenfalls – ist aber auch klar geworden, was den eigentlichen Charakter einer Europäischen Schule ausmacht: daß sich Vertreter verschiedener Nationen und pädagogischer Traditionen und Anschauungen im schulischen Alltag zusammenfinden, auseinandersetzen, auch streiten, in dem Bestreben, einen gemeinsamen Weg zu finden. Eine solche geistige Auseinandersetzung kann nur fruchtbar sein, wenn sie frei von nationalem Prestigedenken ist. Jeder Versuch, den Anteil der eigenen Nation herauszustellen, birgt aber schon die Versuchung zu einem solchen Prestigedenken, zumindest kann er als solcher mißverstanden werden.

Man erlaube mir daher, mich mit der Feststellung zu begnügen, daß wir deutschen Lehrer beim Aufbau unserer Europäischen Schule einiges gegeben – und vieles gelernt haben.

Aus der Arbeit der Goethe-Institute in Italien

Egon. Graf von Westerholt, Genua

Italien ist bei der Gründung der Goethe-Institute im Ausland gut behandelt worden. Es wurden Institute in Triest, Mailand, Turin, Genua, Rom, Neapel und Palermo eingerichtet, sieben Institute also gegenüber nur vier in den USA. Es hat Diskussionen darüber gegeben, wie weit diese Verteilung richtig ist. Das Resultat dieser Diskussionen war: mehr Institute in den USA, aber nicht weniger in Italien. Unser südlicher EG-Partner ist wichtig für uns, und wenn irgendwo, so

sind hier die Goethe-Institute zu einem Begriff im öffentlichen Leben geworden. Hier einige Zahlen zu den Sprachabteilungen dieser Institute im Schuljahr 1975/76:

Institute	Lehrkräfte	Schülerzahl
Triest	8	694
Mailand	19	1189
Turin	11	941
Genua	13	1052
Rom	16	1409
Neapel	6	484
Palermo	7	295
insgesamt	80	6064

Die 15 entsandten Dozenten bzw. Institutsleiter sind unter den o.g. Lehrkräften nicht erfaßt. Es ist hier nicht der Ort, über die Arbeit der Goethe-Institute im allgemeinen abzuhandeln. An einem Beispiel, das aus dem Amtsbereich der Zweigstelle Genua (Ligurien und Toskana) stammt, sei aber aufgezeigt, wie eng die Aufgaben der deutschen Auslandsschulen und der Goethe-Institute zusammenhängen. Im allgemeinen geht man davon aus, daß die Goethe-Institute den Unterricht an ausländische Erwachsene, die deutschen Schulen aber den Unterricht an ausländische Kinder zu betreuen haben. Das war grundsätzlich ein richtiger Gedanke. Wir alle wissen, daß die von den Goethe-Instituten hauptsächlich eingesetzten Unterrichtswerke für Kinder nicht geeignet sind.

Die Aufteilung erwies sich aber bald als nicht durchführbar. Viele Goethe-Institute richteten Kinderkurse ein, weil die Nachfrage sie verlangte. Ein bekanntes Beispiel in Italien ist das Goethe-Institut in Triest, wo die Kinderkurse zeitweise mehr als 50 % des Unterrichtsvolumens ausmachten: eine Stadt ohne deutsche Schule, mit wenig Deutschunterricht in italienischen Schulen, aber mit vielen Familien, in denen vor zwei Generationen noch Deutsch gesprochen wurde. Auch das Goethe-Institut Genua hat heute bei insgesamt 1350 Sprachschülern immer etwa 100 Kinder im Alter zwischen 10 und 15 Jahren. Es handelt sich dabei oft um ehemalige Schüler der deutschen Schulen, die aus irgendwelchen Gründen auf italienische Schulen übergewechselt sind, oder sogar um Schüler, die gleichzeitig die deutsche Schule und unsere Kurse besuchen.

Die genannten Beispiele zeigen, daß die Aufteilung der Betreuung von Erwachsenen und Kindern schon schwierig ist, wenn wir vom Unterricht im eigenen Hause sprechen. Komplizierter wird noch die Frage, wenn wir vom Unterricht in *italienischen* Grundschulen sprechen: die deutschen Schulen im Ausland verfügen über eine größere Erfahrung für diesen Unterricht, die Goethe-Institute aber verfügen, wenn es ihre Zeit und die Umstände erlauben, über bessere Kontakte zu den schulischen Einrichtungen des Gastlandes. Die Konsequenz ist Zusammenarbeit, nicht Aufteilung.

Wir haben in Genua ein Beispiel dafür. Von Prof. Marianelli, Germanist an der Universität in Pisa, und seiner Mitarbeiterin, Frau Prof. Ingenmey, stammen die ersten Anstöße in dieser Richtung. Aufgrund der Untersuchungen über die Lage des Deutschunterrichts an italienischen Schulen, die von Marianelli–Ingenmey durchgeführt wurden, kam man zu der Erkenntnis, daß der immer noch anhaltende Rückgang des bereits minimalen Deutschunterrichts in Italien nicht

dem tatsächlichen Bedarf und nicht einmal den Wünschen der Eltern entspricht. Die Nachfrage nach Deutsch geht oft verloren, weil die Antragsteller bereits von den Schulsekretariaten in Kurse für Englisch und Französisch eingetragen werden. Auch wohlwollende Schulleiter handeln nicht anders, weil sie die bereits angestellten Englisch- und Französischlehrer auf jeden Fall voll bezahlen müssen und auch gerne beschäftigen möchten. Man kam daher in Pisa auf die Idee, dieser Situation sei nicht mit Vorhaltungen gegenüber den Schulbehörden, sondern nur mit einer unüberhörbaren Nachfrage nach Deutsch abzuweichen. Die Konsequenz: gezielter kostenloser Deutschunterricht in den 4. und 5. Klassen von Grundschulen, die im Einzugsgebiet von Mittelschulen liegen, die ihrerseits einigermaßen disponiert sind, Deutschklassen zu eröffnen.

Dieser Anstoß wurde vom Goethe-Institut Genua aufgegriffen, und es wurde in verschiedenen Grundschulen in Pisa, Florenz, La Spezia und Genua kostenloser Deutschunterricht eingerichtet. Träger dieses Unterrichts sind rein italienische Institutionen mit der Bezeichnung *Comitati per la Diffusione del Tedesco* (Komitees zur Verbreitung des Deutschen). Die Mittel stellte die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln zur Verfügung. Erfolglos war die Aktion in keiner Stadt, die Größe des Erfolgs hängt aber wesentlich von der exakten Planung des Unterrichts ab, d. h. von der richtigen Auswahl der Grundschulen und weiterhin von der richtigen Koordination, d. h. vom Kontakt zu den entsprechenden Mittelschulen und der vorgesetzten Schulbehörde. Das Musterbeispiel blieb mit weitem Abstand Pisa: innerhalb der letzten drei Jahre wurden aufgrund dieser Aktion in Mittelschulen und Lyzeen insgesamt 33 neue Deutschklassen eingerichtet.

Das didaktische Ziel dieses Unterrichts an italienischen Grundschulen ist nicht identisch mit dem der deutschen Grundschule im Ausland: wenn der italienische Schüler nach zwei Jahren Deutschunterricht in der Grundschule gute Lernergebnisse zeigt, dann aber in der Mittelschule Englisch oder Französisch wählt, ist sein Interesse für unsere Sprache für immer verloren. Es ist also wichtiger, daß er die Sprache gern gelernt hat, als daß er sie gut gelernt hat. Die Mittelschule erteilt ja dann ohnehin Anfängerunterricht in Deutsch. Die Erfolge in Pisa sind daher sicher auch ein Verdienst der dort tätigen Lehrerin. Schüler, die nicht von ihr unterrichtet werden, beneiden die „Deutschklassen“ und lernen von ihnen deutsche Lieder und Abzählverse.

Dennoch bedürfen alle diese Lehrkräfte der „Komitees zur Verbreitung des Deutschen“ dringend der Hilfe und Anleitung für den Anfängerunterricht in Grundschulen. Die Lehrerin in Pisa ist Deutsche, auch bei den anderen Komitees sind teilweise deutsche Lehrkräfte, sonst aber italienische Germanisten tätig. Die didaktische Hilfe, die sie brauchen, kann ihnen das Goethe-Institut kaum bieten. Diese Hilfe muß von den deutschen Schulen kommen, die über die einschlägigen Erfahrungen verfügen. Die Deutsche Schule Genua hat auf unsere Bitte hin die von hier aus erreichbaren Lehrkräfte der Komitees für einen Nachmittag eingeladen und hat die Unterrichtswerke „Komm bitte“ und „Vorwärts“ vorgestellt und erklärt. Alle Teilnehmer bezeichneten dies als die nützlichste Anleitung, die sie je für ihre Tätigkeit erhielten, obwohl sie die Unterrichtswerke ohne technische Hilfsmittel einsetzen müssen. Es wäre für die italienische Situation höchst wünschenswert, wenn die hiesigen deutschen Schulen dann und wann Seminare für solche Lehrkräfte, die eine wichtige und aufopferungsvolle Arbeit leisten, durchführen könnten.

Statistische Angaben**Stand: Oktober 1977**

	Vermittelte Lehrer	Vermittelte Kindergärt- nerinnen	Deutschspr. Ortskräfte	Fremdspr. Ortskräfte	Schüler(innen) Ohne Kinderg.	Kindergarten	Abiturienten (dt. Reife- prüfung 1977)
DS Rom	27	—	35	14	833	150	32
DS Mailand	29	—	23	21	930	130	31
Ist. Giulia Mailand	20	1	17	8	585	106	24
DS Genua	10	1	9	7	300	82	11
insgesamt	86	2	84	50	2648	458	98
ES Varese (dt. Sektion)	30	2	entfällt		436	32	15

Für die Mitwirkung an diesem Heft sei allen Beteiligten herzlich gedankt, an erster Stelle Herrn Botschafter Dr. Hans Arnold, der als der vormalige Leiter der Abteilung für Auswärtige Kulturpolitik im Auswärtigen Amt mit den Problemen der Auslandsschule bestens vertraut ist, dann aber auch dem Leiter der Deutschen Schule Genua, Herrn Dr. Ernst Arnold, der es in Anbetracht der unsicheren postalischen Verhältnisse übernommen hat, die Zusammenarbeit an Ort und Stelle zu fördern.

G. Lepiorz

Informationen über und für das Auslandsschulwesen**Kaufkraftausgleich**

Der Bundesminister des Innern hat folgende Kaufkraftausgleiche neu festgesetzt:

Stand: 13. Juli 1977

Schweiz	ab 1.8.1977 = 15 %
Äthiopien	ab 1.8.1977 = 40 %
Kenia	ab 1.8.1977 = 10 %
Australien	ab 1.8.1977 = 5 %

Jordanien	ab 1.9.1977 = 0 %
Afghanistan	ab 1.9.1977 = 20 %

Stand: 12. August 1977

Belgien	ab 1.9.1977 = 5 %
Tschad	ab 1.8.1977 = 70 %
Libanon	ab 1.8.1977 = 30 %

Stand: 9. August 1977

Sowjetunion	ab 1.9.1977 = 20 %
Mexiko	ab 1.5.1977 = 0 %
Venezuela	ab 1.9.1977 = 10 %
Ecuador	ab 1.8.1977 = 0 %

Stand: 13. September 1977

Niederlande	ab 1.10.1977 = 5 %
Irland	ab 1.4.1977 = 0 %
Japan	ab 1.4.1977 = 55 %

Zuschlag zum Auslandszuschlag

Das Auswärtige Amt hat folgenden Zuschlag zum Auslandszuschlag festgesetzt:

Argentinien 1.7.77–31.12.77 = 150,— DM Libanon 1.7.77–31.12.77 = 300,— DM

Äthiopien 1.7.77–31.12.77 = 150,— DM

Offene Stellen

Folgende Schulleiterstellen sind zu besetzen:

- 1) Zum 1. 9.1978 Deutsche Schule Addis Abeba durch einen Oberstudiendirektor/Studiendirektor
- 2) Zum 1.10.1978 Deutsche Schule Quito durch einen Studiendirektor/Oberstudienrat
- 3) Zum 1. 1.1979 Deutsche Evangelische Oberschule Kairo durch einen Oberstudiendirektor/Studiendirektor
- 4) Zum 1. 2.1979 Höhere Privatschule Windhoek durch einen Oberstudiendirektor/Studiendirektor
- 5) Zum 1. 3.1979 Deutsche Schule Montevideo durch einen Studiendirektor/Oberstudienrat
- 6) Zum 1. 3.1979 Schulverband Santiago durch einen Studiendirektor
- 7) Zum 1. 3.1979 Zweigschule Villa Adelina der Deutschen Schule Villa Ballester durch einen Rektor
- 8) Zum 14.3.1979 Deutsche Schule Lima-Miraflores durch einen Studiendirektor

Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK

183. Plenarsitzung der KMK

Die Kultusminister und -senatoren der Länder traten am 15./16. September 1977 unter dem Vorsitz von Kultusminister Hans Krollmann (Hessen) im Berliner Reichstag zu ihrer 183. Plenarsitzung zusammen.

Die zweitägigen Beratungen führten insbesondere zu folgenden Ergebnissen:

Zur Neuordnung der Hochschulzulassung

Auf der Grundlage des in der 182. Plenarsitzung gefaßten Grundsatzbeschlusses wurden die Beratungen über die *Weiterentwicklung und Erprobung des Einsatzes von Tests bei der Hochschulzulassung* fortgesetzt.

- 1) Danach beabsichtigt die Kultusministerkonferenz in Fortführung ihres Beschlusses auf der 182. KMK am 2./3. Juni 1977 in Lübeck im Rahmen eines Übergangsverfahrens zur Hochschulzulassung nach § 72 HRG die vorliegenden Entwürfe für einen „Hochschuleingangstest im Studienfeld Medizin“ zu erproben, wobei Voraussetzung ist, daß die Tests für diese Ernstfallerprobung weit genug entwickelt sind.

In Übereinstimmung mit dem Kuratorium und dem von Prof. Dr. Michel vorgelegten Zwischenbericht zum „Hochschuleingangstest für das Studienfeld Medizin“ stellt sie fest, daß die bisherige Testversion für einen Ersteinsatz im Rahmen eines Zulassungsverfahrens noch der weiteren Entwicklung bedarf. Die KMK erwartet, daß diese Entwicklung bis zum Wintersemester 1979/80 erreicht ist und die Tests eingesetzt werden können.

2) Im Hinblick auf die von der wissenschaftlichen Seite als Teil der Weiterentwicklung geforderten Erprobung unter Ernstfallbedingungen und die verfassungsrechtliche Bedeutung von Zulassungsentscheidungen müssen zur Vorbereitung einer abschließenden Entscheidung über die Erprobung – vorbehaltlich der rechtlichen Überprüfung – mindestens folgende Grundsätze beachtet werden:

- a) Die Zahl der über das Testverfahren zu vergebenden Studienplätze ist auf das für die Erprobung wissenschaftlich zwingend erforderliche Mindestmaß der Studienplätze zu begrenzen.
 - b) Die Zahl der Hochschulen, an denen Studienplätze über das Testverfahren vergeben werden, muß entsprechend den politischen Vorgaben über das Testziel so festgelegt werden, daß eine wissenschaftlich ausreichende Erprobung noch möglich ist.
 - c) Der Test ist freiwillig. Er dient der Chancenverbesserung für die Testteilnehmer.
 - d) Die Laufzeit des Versuchs muß eine ausreichende Validierung des Tests gewährleisten.
 - e) Das Verhältnis der Studienplätze zu den Probanden muß dem Verhältnis der Gesamtstudienplätze zu den Gesamtbewerbern des Studiengangs entsprechen.
- 3) Die Lenkungsgruppe „Hochschulzugang“ wird gebeten, in Verbindung mit der wissenschaftlichen Seite unter Beachtung der Ziffern 1 und 2 dieses Beschlusses die für die weitere Ausgestaltung erforderlichen Entscheidungen vorzubereiten. Für die weiteren Arbeiten ist der Abschlußbericht des Forschungsprojekts „Hochschuleingangstests für das Studienfeld Medizin“ der Kultusministerkonferenz zur Verfügung zu stellen.
- 4) Die Kultusministerkonferenz wird möglichst auf ihrer 184. Sitzung eine abschließende Entscheidung zum „Übergangsverfahren nach § 72 HRG“ treffen.

Zur Situation an den Hochschulen

Die angekündigten Protestaktionen der Studierenden im Wintersemester 1977/78 haben die Kultusminister veranlaßt, auf dieser Plenarsitzung ausführlich über deren Ursachen zu beraten. Nach einem Erfahrungsaustausch über die Situation in den einzelnen Ländern sowie einer ersten Analyse kamen die Minister zu dem Ergebnis, daß im Unterschied zu den Ereignissen Ende der 60er Jahre die Zielrichtung dieser Protestaktionen von der Furcht der Studierenden bestimmt wird, nach dem Hochschulabschluß keine dem Studium entsprechende berufliche Stellung zu finden. Außerdem richteten sich Proteste

- gegen eine als unzureichend empfundene finanzielle Absicherung des Studiums auf Grund des Bundesausbildungsförderungsgesetzes,
- gegen die notwendige Umsetzung des Hochschulrahmengesetzes in Landeshochschulgesetze,
- gegen die befürchtete Verschlechterung des Lehrangebots durch Stellenplankürzungen.

Im Zusammenhang mit den von den Studierenden geplanten Demonstrationen erklären die Kultusminister der Länder:

Boykottmaßnahmen sind keine geeigneten Mittel gegen angebliche oder tatsächliche Mißstände im Bildungswesen. Boykottmaßnahmen vernichten wertvolle Ausbildungskapazitäten, verlä-

gern unter Umständen die Studiendauer und machen es studierwilligen jungen Menschen, die auf die Zulassung warten, noch schwerer, einen Studienplatz zu bekommen.

Die Kultusminister weisen darauf hin, daß der Boykott von Lehrveranstaltungen den in den Studien- und Prüfungsordnungen vorgesehenen Vorschriften widerspricht und daß deshalb Nachteile für Studenten eintreten werden, die die vorgeschriebenen Leistungen nicht erbringen können. Die Kultusminister verdeutlichen nochmals, daß die Regelungen des Hochschulrahmengesetzes hinsichtlich der Regelstudienzeiten sich an die Hochschulen insgesamt richten. Damit Regelstudienzeiten wirksam werden können, müssen die Studieninhalte so geplant sein, daß die damit verbundenen Studienleistungen in der vorgesehenen Zeit erbracht werden können.

Persönliche Nachrichten

Hoher ägyptischer Orden für Dr. Karl Alban

Ein knappes Jahr nach der Auszeichnung mit dem Bundesverdienstkreuz I. Klasse wurde dem Leiter der Deutschen Evangelischen Oberschule Kairo, Herrn Oberstudiendirektor Dr. Karl Alban, eine weitere große Ehrung zuteil.

In der großen ägyptischen Tageszeitung „El-Ahbar“ stand am 20.9.1977: „Herr Staatspräsident Anwar El Sadat bestätigt die Ordensverleihung an 29 große Staatsmänner und Wissenschaftler in Anerkennung ihrer Bemühungen um den Staat und ihrer wissenschaftlichen Leistungen... Der Verdienstorden der Republik I. Klasse wurde verliehen an Dr. Karl Alban, den Direktor der Deutschen Schule in Kairo, für seine erfolgreiche Leitung der Schule, seine großen Bemühungen auf dem Gebiet der Erziehung und seinen Einsatz für die guten Beziehungen zwischen unseren beiden Ländern.“

Diese Auszeichnung gewinnt dadurch an Gewicht, daß sie an hohe Persönlichkeiten nur dann verliehen wird, wenn diese wegen Erreichung der Altersgrenze aus dem Berufsleben ausscheiden.

Das Kollegium der DEO beglückwünscht seinen Direktor sehr herzlich und stellt mit Freude fest, daß die ägyptische Regierung die Leistungen der Schule und ihres Direktors würdigt. Die Deutsche Evangelische Oberschule, die seit 9 Monaten in neuen Gebäuden arbeitet, hat zur Zeit 1100 Schüler, zwei Drittel davon sind Ägypter.

Für die Schriftleitung Für das Kollegium
der DEO

G. Lepiorz

H.D. Utz, Stellv. Direktor

Bundesverdienstkreuz 1. Klasse für Johannes Malms

Nach dem Komturkreuz des Verdienstordens der Italienischen Republik wurde dem langjährigen Leiter der Deutschen Schule Rom, Herrn Leitenden Regierungsschuldirektor Johannes Malms, nunmehr das Verdienstkreuz 1. Klasse des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland verliehen. Die Auszeichnung ist ihm zuerkannt worden wegen der besonderen Verdienste, die sich Herr Malms bei den Verhandlungen für die Anerkennung der deutschen Schulen in Italien erworben hat, die zum Abschluß des am 19.7.1975 in Kraft getretenen deutsch-italienischen Reifeprüfungsabkommens führten. Ebenso hat Herr Malms die Deutsche Schule Rom mit Geschick und Einsatz zu einer deutsch-italienischen Begegnungsschule ausgebaut. Seine hohe Sachkenntnis und sein großes Einfühlungsvermögen in die besonderen Gegebenheiten der Auslandsschule und in das pädagogisch Realisierbare haben ihm geholfen bei der sehr schwierigen Einführung der reformierten Oberstufe an der Deutschen Schule Rom als Pilotschule. Er hat damit für die deutschen Schulen in Italien und für unsere Kulturarbeit Wesentliches geleistet.

Die Auszeichnung wurde Herrn Malms am 22.2.1977 in Düsseldorf durch den Staatssekretär des Kultusministeriums Nordrhein-Westfalen überreicht. Wir beglückwünschen unseren geschätzten Kollegen und Mitarbeiter zu dieser hohen Ehrung.

G. Lepiorz

G. Scholz

R. Schröter

Von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen wurden vermittelt:

Amerika:

Jooss, Maximilian, RSL, 7070 Schwab. Gmünd, Hardtstr. 104 – DS Mexiko-Stadt
Schatz, Hans-Joachim, L, 6731 Edesheim, Ruprechtstr. 43 – DS San Salvador
Brenner, Hans-R., OStR, 4630 Bochum, Harholzer Str. 25 – DS Quito/Ecuador
Kropp, Peter, L, 5760 Arnsberg 1, Karl-Wagenfeld-Str. 39 – DS Quito/Ecuador
Wülfing, Ferdinand, StR, 1000 Berlin 19, Preußenallee 29 – DS Quito/Ecuador
Binder, Harald, RSL, 7012 Fellbach, Kelterweg 51 – DS Santiago/Chile
Bock, Jürgen, L, 2800 Bremen 61, Th.-Billroth-Str. 100 – DS Santiago/Chile
Schumm, Wolf-Rüdiger, RSL, 7141 Hochberg, Amselweg 4 – DS Santiago/Chile
Bergmann, Dieter, RSKonr, 4619 Bergkamen, Heinrichstr. 67a – DS Valparaiso/Quilpue
Schnitzspahn, Ernst, L, 6050 Offenbach, Bettinastr. 101 – Loma Plata, Kolonie Menno/Paraguay

Aus aller Welt

Deutschland

Stellungnahme der Bundesregierung zur auswärtigen Kulturpolitik

Die Bundesregierung hat zum Bericht der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages zur auswärtigen Kulturpolitik ausführlich Stellung genommen. Wir geben hier aus der im Bulletin des Presse- und Informationsamts vom 23. September 1977 veröffentlichten Kurzfassung die für die Auslandsschule entscheidenden Abschnitte wieder. Die Ziffern in Klammern entsprechen den Ziffern in der Stellungnahme.

„Die Bundesregierung sieht im III. Abschnitt der Stellungnahme u. a. folgende Aufgaben der auswärtigen Kulturpolitik als vordringlich an:

1. Die Förderung der deutschen Sprache im Ausland soll verstärkt und verbessert werden. Derzeit erlernen etwa 19 Millionen Menschen die deutsche Sprache (etwa 13 Mill. in Osteuropa und in der Sowjetunion). Noch mehr als bisher soll der Unterricht dazu genutzt werden, zeitgemäße Informationen über die Bundesrepublik Deutschland zu vermitteln und Klischeevorstellungen abzubauen. – Im Interesse einer möglichst großen Breitenwirkung wird das Schwergewicht in Zukunft mehr auf der

Ausbildung von Deutschlehrern und der Vermittlung von Lehrmaterial etc. als auf dem direkten Sprachunterricht selbst liegen. – Der Lehrstuhl „Deutsch als Fremdsprache“ an der Universität München, der im Herbst 1977 seine Arbeit aufnimmt, wird die hierzu erforderliche Grundlagenforschung leisten. – Die Bundesregierung wird sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten dafür einsetzen, daß Deutsch als internationale Konferenz-, Amts- und Arbeitssprache anerkannt und berücksichtigt wird. (Nr. 18–21)

2. Zur Zeit werden 305 Schulen im Ausland mit insgesamt 110 000 Schülern (davon 19 000 deutschen) aus Bundesmitteln gefördert. 1 350 Lehrer wurden 1976/77 ins Ausland entsandt. Die Zuschüsse (1976: 178 Mill. DM) belaufen sich auf nahezu 40 Prozent aller kulturpolitischen Ausgaben des Auswärtigen Amtes. Trotz dieser erheblichen Kosten sieht die Bundesregierung die Unterstützung der Auslandsschulen weiterhin als wichtige Aufgabe an. In Zukunft sollen bikulturelle „Begegnungsschulen“, die in das Bildungswesen des Gastlandes integriert sind und damit eine entsprechend große Ausstrahlung haben, mit besonderem Nachdruck gefördert werden. Sie sollen sozial offen sein und mehr Stipendien vergeben. Die Bundesregierung begrüßt den Vorschlag der Enquete-Kommission, an der Aufbringung der Mittel für deutsche Schüler, deren Eltern sich vorübergehend im Ausland aufhalten, auch die Bundesländer zu beteiligen. Die schulische Versorgung dieser Kinder muß verbessert werden.

Im Hinblick auf ihre wichtigen Funktionen wird die Bundesregierung darum bemüht sein, die zu entsendenden Lehrer noch gründlicher auf ihre Tätigkeit im Ausland vorzubereiten und ihnen die Bedeutung ihrer außenkulturpolitischen Aufgaben deutlich zu machen. Die pädagogischen und schulpolitischen Erfahrungen zurückgekehrter Auslandslehrer sollen mehr als bisher für die weitere Entwicklung der Auslandsschulen, aber auch für die eigene schulpolitische Entwicklung ausgewertet werden.

Zur Verbesserung der Versorgung der Auslandsschulen mit Lehrern und zur Entlastung des deutschen Arbeitsmarktes steht das Auswärtige Amt in Verhandlungen mit der Kultusministerkonferenz über ein Sonderprogramm, arbeitslosen deutschen Lehrern nach entsprechender Vorbereitung die Möglichkeit einer Auslandstätigkeit (eventuell auch als Sprachlehrer) anzubieten.

Besondere Bedeutung mißt die Bundesregierung der weiteren Entwicklung und Verbreitung der Europaschulen und von bikulturellen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland bei.

Zur Fortbildung von Auslandslehrern und Ortskräften sollen nach Möglichkeit Fernlehrgänge

entwickelt werden, eventuell für den Schulunterricht selber.

Bis zum 31. März 1978 wird die Bundesregierung einen umfassenden Gesamtplan zur Auslandsschulpolitik vorlegen. (Nr. 22–37)

...Im VI. Abschnitt ihrer Stellungnahme befaßt sich die Bundesregierung mit *organisatorischen und finanziellen Problemen* der auswärtigen Kulturpolitik. Neben der Verbesserung des Informations-, Planungs- und Koordinationssystems werden u. a. folgende Maßnahmen angekündigt:

... Es wird ein „*Beratender Ausschuß für auswärtige Kulturpolitik*“ unter Vorsitz des Bundesministers des Auswärtigen geschaffen, der auch für Einzelfragen Arbeitskommissionen einsetzen kann. (Nr. 99)

... Der Vorschlag der Enquete-Kommission, die „*Zentralstelle für das Auslandsschulwesen*“ zu einer Stelle „für die internationale Zusammenarbeit im Bildungswesen“ auszubauen, wird von der Bundesregierung geprüft. Es bleibt Verhandlungen mit den Ländern überlassen, ob und wieweit er zu realisieren ist. (Nr. 101 b)

... Der Kulturhaushalt hat in den letzten beiden Jahren nicht die wünschbaren und erforderlichen Steigerungen erfahren. Deshalb werden im Haushaltsvoranschlag für 1978 – abgesehen von einigen Sondermitteln – allein die Kulturausgaben des Auswärtigen Amtes insgesamt um 40,4 Mill. DM von 502,7 Mill. DM 1977 auf 543,1 Mill. DM 1978 gesteigert. Die zusätzlichen Mittel sollen vor allem einer verstärkten Programmarbeit der Goethe-Institute, von Film- und Fernsehprogrammen, der Stipendien- und Wissenschaftsförderung, insbesondere auch in Mittelmeerländern, die der EG beitreten wollen, verwendet werden. – Neue Zweigstellen des Goethe-Instituts sollen in Dakar, Singapur und Damaskus errichtet werden. Weitere überproportionale Personalkostensteigerungen sollen vermieden werden. (Nr. 117)“

Sonstige Länder

Deutsche Schule Paris

„Mehr als eine Schule im Inland braucht eine Auslandsschule einen regelmäßigen Bericht: Darstellung und Rechenschaft, Demonstration und Information, für alle, die mit der Schule zu tun haben.“ So lesen wir im Nachwort zu dem umfassenden Jahresbericht 1976/77 der DS Paris. Mit der Arbeit im Klassen- und im Konferenzzimmer ist es nicht getan; eine Schule muß auch um Verständnis für ihre Aufgaben werben. Die DS Paris wird hierbei durch den Verein der Freunde und Förderer unterstützt, der auch die Schulzeitschrift „Kontakte“ herausgibt.

Insgesamt besuchen 828 Schüler die Schule, davon 75 den Kindergarten, 304 die Grundschule und 449 das Gymnasium (darunter 28 Realschüler). Etwa 150 Schüler haben im vergangenen Schuljahr die DSP verlassen, ebenso viele sind eingetreten, die meisten aus der Bundesrepublik. Auch im Lehrkörper hat sich ein starker Wechsel ergeben. Außer dem Schulleiter, OstD Dr. Neumann, haben 8 Lehrkräfte die Arbeit an der DSP am 1. 9. 1976 neu aufgenommen. Zum Schuljahresschluß verlassen weitere 14 Lehrkräfte die Schule, zumeist vermittelte Lehrer, deren Beurlaubung nicht verlängert wurde. Bestimmt wurden schulischer Alltag und Konferenzen von der intensiven Vorbereitung der reformierten Oberstufe, die im Schuljahr 1977/78 in Klasse 11 beginnen wird. Eine Konferenz der Direktoren der deutschen Auslandsschulen in Westeuropa, an der zum erstenmal auch Vertreter der Vorstände teilnahmen, fand im Februar 1977 an der DSP statt. Sie bot Gelegenheit zu intensivem Gedankenaustausch und brachte viele Anregungen.

(Nach dem Jahresbericht 1976/77 der Schule)

Deutsche Schule Rom

Die DS Rom ist die erste deutsche Auslandsschule, an der das Abitur in der neuen Form der reformierten Oberstufe abgenommen wurde. Von den 34 zugelassenen Prüflingen haben 33 die Prüfung bestanden, davon zwei mit der Durchschnittsnote 1,5. Der Mittelwert aller Durchschnittsnoten war mit 2,36 überraschend gut.

Deutsch-Schweizerische Internationale Schule Hong Kong

Zum Abschluß des Schuljahres 1976/77 legt die Schule ihr zweites Jahrbuch vor. In allen Klassen und Stufen zeigt die Schule eine durchaus gesunde Entwicklung ihrer Schülerzahlen. Im englischen Zweig gibt es unterschiedlich lange Wartelisten bei Primarklassen, hoffnungslos lange für P1 und Kindergarten. Auch im deutschen Zweig sind die Grenzen der Kapazität erreicht: P4a hat 36 Schüler, P3a mußte geteilt werden, im Kindergarten mußten erstmals Aufnahmeanträge für deutschsprachige Kinder abschlägig beschieden werden.

Die Schule wird von der Bundesrepublik Deutschland beträchtlich gefördert: drei von Deutschland bezahlte Lehrer, eine jährliche Lehrmittelpende von DM 12 000, eine Schulbeihilfe von rund DM 110 000 pro Jahr. Auch die österreichische Regierung hat auf Initiative des Österreichischen Generalkonsulats in Hong Kong Hilfe zugesagt. Sie stellt ab September 1977 einen qualifizierten Gymnasiallehrer für den Dienst an der Schule frei.

Die Schülerzahl wird zu Beginn des Schuljahres 1977/78 auf etwa 650 ansteigen, und erstmals wird

eine reguläre Klasse 10 (F5a) eingerichtet, die im Frühsommer 1978 die Schlußprüfung ablegen soll. Die Pläne und Zusagen des Schulvorstandes, die mit Dr. Wolter, dem Vorsitzenden des Auslandsschulsausschusses, während seines Besuches im Mai 1977 erörtert worden sind, sehen mit dieser Klasse den Aufbau einer deutschen Oberstufe vor. Das erste Abitur sollte also 1981 stattfinden. Im englischen Zweig wird im neuen Schuljahr eine Klasse L6 eingerichtet, d. h. ein Kurs, der in zwei Jahren zum A-level-Examen führt. Die erste Gruppe von Schülern, denen der Weg in die Hochschule offen ist, dürfte die Schule also im Jahre 1979 verlassen.

Das reich bebilderte, zweisprachige Jahrbuch zeigt, daß die Schule Grund hat, „mit Optimismus in die Zukunft zu blicken“.

(Nach dem Jahrbuch 1976-77 der Schule)

Deutsche Schule Guayaquil

Im vergangenen Schuljahr 1976/77 konnte die Deutsche Schule Guayaquil einen großen Erfolg für die Zukunft erzielen: Wenige Tage vor dem Beginn des Schuljahres erteilte das ekuatorianische Erziehungsministerium die Erlaubnis, unsere technisch-kaufmännische Abteilung bis zum „Bachillerato técnico“ weiterzuführen. Unsere Schule ist damit die einzige Schule Ekuadors, in der die Schüler eine sechsjährige Berufsgrundbildung gleichzeitig mit der Ausbildung zum Bachillerato erhalten. Unsere Schulabgänger aus diesem Schulzweig haben nun eine bisher in Ekuador einmalige Chance, direkt von der Schule aus in wichtige Positionen der Arbeitswelt einzutreten auch ohne langes und kostspieliges Studium an einer Universität, was insbesondere für unsere Stipendiaten aus ärmeren Volksschichten eine echte Hilfe sein wird. Die von unseren Fachlehrern erarbeiteten Lehrpläne stießen auf großes Interesse im Ministerium, so daß wir feststellen konnten, daß unsere Schule für das Erziehungssystem des Landes Modellcharakter besitzt.

Allen Mitarbeitern, insbesondere einigen Eltern, die uns zu direktem Kontakt mit dem Erziehungsministerium verhalfen, sei an dieser Stelle für ihren tatkräftigen Einsatz gedankt, der uns zu diesem Erfolg führte. Fast gleichzeitig erteilte auch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln die entsprechende Genehmigung und stellte der Schule eine Erweiterung der Metallwerkstatt in Aussicht, so daß der Deutschen Schule Guayaquil eine erfolgreiche Entwicklung gesichert ist.

Die Schule ging in diesem Jahr konsequent einen weiteren Schritt in Richtung auf die endgültige Struktur: zum erstenmal wurde eine vollständige Klasse neu in das 5. Schuljahr aufgenommen. Alle Schüler dieser Klasse wurden schon im September

1975 in einem Test vorausgewählt, in dem bisher erworbenes Schulwissen und Begabung geprüft wurden. Die endgültige Auswahl erfolgte im Januar 1976 auf Grund der Ergebnisse des vorbereitenden Deutschunterrichts, der an zwei Nachmittagen jeder Woche von Oktober bis Schuljahrschluß gehalten worden war. Diese neue Klasse 5a hat die in sie gesetzten Erwartungen im Laufe dieses Schuljahres voll und ganz erfüllt. Alle Lehrer, die in ihr unterrichten, loben die Einsatzfreude und Leistungsbereitschaft dieser Schülergruppe, die rund zur Hälfte aus Stipendiaten besteht.

Die unterrichtliche Situation war in diesem Jahr nicht überall optimal, da manche Klassen sehr groß waren. Aus finanziellen Erwägungen war die Schule gezwungen, die Klassenstärke in einigen Jahrgängen der Sekundaria heraufzusetzen; so ergab es sich, daß die Schüler in einigen Räumen sehr beengt saßen, während die Klassen des technischen Zweiges eher zu wenig Schüler hatten. In der Zukunft wird sich dieses Verhältnis umkehren, da mit dem Angebot des „Bachillerato técnico“ die Mehrzahl der Schüler in die technischen Klassen drängen wird.

Wie in den vergangenen Jahren absolvierten die Schüler des dritten und vierten Kurses der kaufmännisch-technischen Abteilung ein zweiwöchiges Praktikum in verschiedenen Betrieben der Stadt. Die Sekretärinnen des vierten Kurses wurden dieses Mal in Betrieben eingesetzt, die deutschsprachige Korrespondenz führen; so konnten unsere Schülerinnen auch ihr sprachliches Können in der Praxis beweisen. Die Kommentare der Firmen zum Leistungsstand unserer Schüler waren sehr positiv und bewiesen, daß wir uns mit unserer Ausbildung auf dem richtigen Weg befinden.

(Aus dem Jahresbericht 1976/77)

Deutsches Pädagogisches Seminar Buenos Aires

Vom 13. bis 17. Juni 1977 veranstaltete das Seminar an der Norte-Schule einen Fachleiterkurs zur Medienkunde. Themen der Tagung waren Einführung in die Medienkunde und in die praktische Arbeit mit Medien und die Einführung in die Arbeit mit dem vom Seminar herausgegebenen Filmkatalog und dem dazugehörigen Evaluationsbogen. Während eines Seminarbesuchs gab der Stellvertretende Ministerpräsident von Schleswig-Holstein Dr. Schwarz als Fachmann für politisch-strukturelle Medienfragen den Kursteilnehmern eine ausführliche Darstellung der Stellung des Fernsehens im öffentlichen Leben der Bundesrepublik. Schließlich verfaßten die rund 20 Kursteilnehmer noch zwei Resolutionen zur Stellung des Fachleiters in der Schule und zur Versorgung des Auslandsarchivs der Deutschen Botschaft in Buenos Aires mit audiovisuellen Medien.

Buchbesprechungen

Erich Lenke: Einführung in die Informatik. 120 S. mit 36 Abb., kart. DM 16,80 (Best.-Nr. 1900). – *Erich Lenke: Grundlagen der Datenverarbeitung.* 128 S. mit 15 Abb., kart. DM 17,80 (Best.-Nr. 1901). – *Heinrich Lunkenhimer: Binäre Funktionen.* 76 S. mit 30 Abb., kart. DM 10,80 (Best.-Nr. 1902). – *Karlheinz Albrecht: Sequentielle Logik.* 85 S. mit 74 Abb., kart. DM 12,80 (Best.-Nr. 1903). Format DIN A 5. Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1975.

In der Schriftenreihe „Informatik“ hat der Aulis Verlag Deubner & Co., Köln, im Jahre 1975 vier sehr instruktive und für das Studium der Informatik hervorragende geeignete Bändchen herausgebracht, die so konzipiert sind, daß sie sich in der Hand des Schülers als Lernhilfe und Informationsquelle bewähren werden. Nachdem in allen Bundesländern inzwischen umfangreiche Schulversuche mit Informatik durchgeführt worden sind und ausgereifte Curricula abrufbereit vorliegen, wird in naher Zukunft das Fach Informatik sowohl in Grundkursen als auch in Leistungskursen im Unterrichtsangebot der reformierten Oberstufe und der Kollegstufe erscheinen. Dem Informationsunterricht kommt auch deshalb besondere Bedeutung zu, weil Betrachtungsweisen, Denkweisen und Formulierungen, die primär dem Fach Informatik zugehören scheinen, sich gerade auch in anderen Fächern und Fachrichtungen als recht brauchbar erweisen. Schon in naher Zukunft werden an allen weiterführenden Schulen die wichtigsten Problemstellungen und Lösungsmethoden der Informatik im Unterricht zu behandeln sein. – Ziel der vorliegenden vier Schriften ist es vor allem, jene Denk- und Arbeitsweisen kennenzulernen, die es ermöglichen, unterschiedlichste Problemstellungen in einheitlichem Zugriff zu erfassen, sie geeignet zu bearbeiten und so aufzubereiten, daß den Maschinen (Computern) die Problemlösung übertragen werden kann. Das Verständnis der Vorgänge in der Maschine, das „Durchschauen“ ihrer Arbeitsweise führt zur Entmythologisierung des Computers und soll den Studierenden befähigen, die Möglichkeiten der modernen elektronischen Datenverarbeitung hinreichend richtig einzuschätzen, aber auch ihre Grenzen zu sehen. Während man bestimmte einzelne Betrachtungsweisen und Denkweisen des Informatikunterrichts durchaus schon in der Sekundarstufe I mit Erfolg behandeln kann, ist wohl

ein zusammenhängender Informatikunterricht als solcher erst ab 10. Schuljahr angebracht. Für das Studium und die Unterrichtsarbeit mit den vier Bändchen sind weder aus der Mathematik noch aus der Physik besondere Kenntnisse erforderlich. Notwendig sind Begeisterungsfähigkeit für dieses Sachgebiet, ein gewisses Maß an Konzentration und Ausdauer. Die Auswahl und Anordnung der Stoffe erfolgte aufgrund mehrjähriger Erfahrungen der Verfasser im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften „Informatik“ mit Schülern der zehnten bis dreizehnten Klassen. Das zweite Bändchen schließt sich inhaltlich und thematisch sinnvoll ergänzend an das erste an. Es werden hier vor allem die Verfahren der Datenverarbeitung besprochen, wobei Gründlichkeit der Darstellung, Exaktheit und Praxisnähe besondere Erwähnung verdienen. Das dritte Bändchen „Binäre Funktionen“ (Funktionen, die nach DIN 44300 genau zweier Werte fähig sind) bietet dem Lehrer und dem Studierenden eine begrifflich exakte, systematisch gegliederte und didaktisch wohlgedachte Darstellung aller Begriffe aus dem weiten Feld der Informatik. Das scheint heute besonders notwendig, wenn man sich vergewärtigt, daß neben dem legeren Vokabular des Techniker-Jargons auch unübersetzbare Termini aus dem Englischen und spezielle Definitionen der Bauteile-Industrie Platz ergreifen haben. Der vierte Band über „Sequentielle Logik“ beschreibt, wie mit einer geringen experimentellen Grundausrüstung alle Schaltungen aufgebaut werden können, die für das Verständnis einer Datenverarbeitungsanlage von grundsätzlicher Bedeutung sind. Die vier Bände sind sowohl für den gebildeten Laien als auch für den Fachlehrer im Fach Informatik, besonders aber für alle interessierten Schüler von der 10. Klasse ab eine lohnende Anschaffung. H.-G. Becker

Ulrich Kattmann / Wolf Isensee (Hrsg.): Strukturen des Biologieunterrichts. Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1975. VI, 300 S. mit 26 Abb., DIN A 5, kart. DM 26,- (Best.-Nr. 2013).

Dieser Bericht über ein IPN-Symposium in Kiel im September 1974 enthält Beiträge namhafter Fachleute der Schulpraxis, Lehrerbildung, Biologiedidaktik und der Erziehungswissenschaften zur curricularen Diskussion. Er stellt Leitlinien auf für die Neustrukturierung des Biologieunterrichts in der Sekundarstufe I aller Schularten, dies unter Ausrichtung auf moderne didaktische Prinzipien und auf die

relevanten Lehrplandeterminanten. Vier Strukturierungsansätze werden in Referaten vorgestellt und in Arbeitsgruppen diskutiert; der anthropologische, der ökologische, der systemtheoretische und der prozessorientierte. Die beiden zuletzt genannten sind am kybernetischen Basiskonzept bzw. am Lernprozeß orientiert, haben daher vorwiegend instrumentellen Charakter und sind zur Auswahl von Lehrinhalten weniger geeignet. Dagegen kommen dem evolutionsökologischen und besonders dem humanbiologischen Strukturierungsprinzip große Bedeutung zu. Beide erheben Mensch und Umwelt, jeweils mit verschieden starker Akzentuierung, zu normativen Kriterien der Stoffauswahl. Hier konnte man bereits konkrete Lehrplanskizzen und Unterrichtsmodelle vorstellen oder auf bekannte Lehrbücher hinweisen. Die einzelnen Referate und Gruppenarbeitsberichte geben in der heute üblich gewordenen Wissenschaftssprache einen umfassenden Überblick über den Stand der gegenwärtigen Curriculum Diskussion in Biologie. Der interessierte Leser findet die vielfältigen Meinungen kompetenter Schulbiologen in einem Band vereinigt.

A. Riedl

B. A. Kordemski: Köpfchen muß man haben. Mathematik zur Unterhaltung. Aus dem Russ. von Dr. Klemens Junge. Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1975 (Urania-Verlag Leipzig/Jena/Berlin). 329 S. mit vielen Abb., DIN B 5, geb. DM 28,- (Best.-Nr. 3562). – **Douglas St. Paul Barnard / Otto Botsch: Hirnverzwirner mit und ohne Mathematik.** Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1975. 220 S. mit 68 Abb., DIN A 5, geb. DM 28,- (Best.-Nr. 6018).

Mit den beiden hier vorliegenden Büchern wird nicht nur den Freunden von Denksport und Knobelaufgaben eine neue Fundgrube, sondern auch dem Lehrer ein wertvolles Hilfsmittel angeboten, das der Bereicherung und Auflockerung des Unterrichts dient. Dabei sollte er nicht ausschließlich an den Mathematikunterricht bzw. die letzten Stunden vor Ferienbeginn denken. Beide Bücher, besonders aber das von Barnard/Botsch, enthalten viele, wenig bekannte Aufgaben. – Für die Verwendung im Unterricht ist speziell das Buch von Kordemski geeignet. Es enthält in 13 Kapiteln 323 fesselnde, aber auch lehrreiche Aufgaben und Probleme, mathematische Spiele und Rätsel. Nicht alle Aufgaben setzen mathematische Kenntnisse voraus, vielfach ist ihnen mit Findigkeit, Spürsinn und scharf-

sinnigem Nachdenken beizukommen. Gerade das erzieht zum Analysieren und zur Beweglichkeit im Denken. Das Spektrum der Aufgaben reicht von unterhaltsamen Aufgaben (z. B. Rangierprobleme) über Streichholzgeometrie, magische Quadrate bis zu Zahlenrätseln. Über 100 Seiten des Buches sind den Lösungen gewidmet, die detaillierte Lösungshinweise enthalten. – Das Buch „Hirnverzwirner“ besteht aus drei Teilen. Der erste enthält 111 zweifellos anspruchsvolle Denkaufgaben, die man als eine Art geistigen Puzzlespiels verstehen kann. Sie sind teils mit Mathematik, teils mit reiner Logik lösbar. Der zweite Teil enthält Hinführungen zu den Lösungen in Form von Denkanstößen und Lösungsstrategien. Erst im dritten Teil erfährt der Leser die Lösungen. Auch hierbei bemüht sich der Verfasser, den detaillierten Lösungsweg anzugeben.

K. Schwalbe

Jörg Ramseger: Gegenschulen. Radikale Schulformen in der Praxis. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1975. 167 S., kart. DM 9,80 (ISBN 3 7815 0268 6).

In dieser Arbeit werden keine Wunschbilder formuliert, sondern Theorie und Praxis schulpädagogischer Selbsthilfe-Modelle analysiert. Dabei sind die Unterrichtsorganisation und der Sprachunterricht (nach der Methode Ashton-Warner) besonders hervorgehoben worden. Da auch die Schwierigkeiten, Unzulänglichkeiten, Fehlannahmen und Mißerfolge nicht verschwiegen werden, sei das Buch v. a. den Schulpädagogen empfohlen, die bei aller Innovationsfreude schon von anderen gemachte Fehler vermeiden wollen.

K. Nehling

Herder Lexikon Tiere. I. A. der Lexikonredaktion bearb. von C. Gack und Prof. Dr. Theo Jahn. Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1976. 344 S. mit ca. 5200 Stichwörtern sowie über 1100 Abb. u. Tab., Oktav, Plastik flex. DM 19,80 (Best.-Nr. 17371).

Der Band ist in der gleichen, schon mehrfach erprobten Art angelegt mit breiter Randspalte für kleinformatige Abbildungen, Übersichten und Tabellen. Da bei den Tieren die charakteristischen Merkmale verschiedener Rassen einer Art oft sehr diffizil sind, überwiegt die Zahl der Strichzeichnungen sinnvoll diejenige der Fotografien. Weniger bekannte Tiere werden mit 2–3 Zeilen abgetan, aber stets findet sich ein Hinweis auf die übergeordnete Gruppierung, Verwandtschaft oder eine zusammenfassende Tabelle. Bei bekannt-

teren Formen, u. a. Haustieren, ist die Information recht umfangreich. Die Pferde z. B. sind mit vier Abbildungen, drei Tabellen nach verschiedenen Gesichtspunkten und zwölf Stichwörtern bedacht, worunter auch die Pferdeparasiten fallen, die wiederum durch Hinweise in den ihnen entsprechenden Zusammenhang gestellt werden. Die Muscheln werden durch 19 Textzeilen erläutert, zwei anatomische Zeichnungen am Rande und eine Übersicht über die Süßwasserformen. Hinzu kommen noch zahlreiche Hinweise auf andere Stichwörter. Der Band liefert auf seinen 344 Oktavseiten in knapper und exakter Form die größtmögliche Information. W. Krieß

Frederick H. Young: Grundlagen der Mathematik. Eine Einführung in die mathematischen Methoden. Nach der englischen Originalausgabe „The Nature of Mathematics“ übersetzt von Marlis Mitter. Verlag Chemie GmbH, Weinheim/Bergstr. 1973. XII, 405 S. mit 148 Abb. und 14 Tabellen. Br. DM 44,—.

Obgleich die Bedeutung der Mathematik nahezu in allen Wissensbereichen ständig zunimmt und obgleich mathematisches Denken und mathematische Begriffsbildungen für unser Weltverständnis von grundlegender Bedeutung sind, besteht unter Studenten der Hochschulen häufig eine ablehnende Haltung gegenüber diesem Thema, vor allem dann, wenn ihre Studienrichtungen nur wenig Berührungspunkte mit dieser Materie haben. Der geistige Austausch zwischen der Welt des Mathematikers und der anderer Disziplinen ist offenbar sehr unzureichend. Immer mehr Hochschullehrer sind daher bemüht, diesem Mangel durch – oft mehrsemestrige – Vorlesungen zu beheben und Studenten, die normalerweise keine Vorlesungen über Mathematik hören würden, mit diesem faszinierenden Gegenstand vertraut zu machen. Aus diesen Bemühungen ist das Buch von Young hervorgegangen, und hier gelingt ihm auch der Brückenschlag; es vermag dem Leser die Faszination zu vermitteln, die die Mathematik auf viele ausüben kann, die mit ihr in engeren Kontakt kommen. Dabei hat der Autor bewußt der Versuchung widerstanden, den Leser mit allerlei Kuriositäten und Zauberstückchen zu ver-

blüffen. Es war die Absicht, den Leser wenigstens mit einigen der Ziele, Mittel und Ergebnisse der Mathematik vertraut zu machen und einen fundierten Eindruck von ihrer Bedeutung in der heutigen Welt zu vermitteln. In dreierlei Hinsicht mußte sich der Verfasser dabei Zurückhaltung auferlegen: Neben der schon erwähnten Rücksicht auf die Abneigung der Studenten mit einem ganz anders gearteten Studiengang der Mathematik gegenüber galt es zu beachten, daß viele Teilnehmer auf einen solchen Kurs nur schlecht vorbereitet sind, möglicherweise mit nur je einem Jahr Unterricht in Algebra und Geometrie im Gymnasium. Schließlich mußte als dritte Einschränkung davon ausgegangen werden, daß für einen solchen Kurs meist nur sehr wenig Zeit zur Verfügung steht. Vor diesem Hintergrund wurde das Konzept entwickelt. Die behandelten Teilgebiete der Mathematik dieses Buches sind, von einigen Ausnahmen abgesehen, Bestandteile der neuen Lehrpläne in der Sekundarstufe II, werden aber noch keineswegs alle in den eingeführten Schulbüchern behandelt. Das Buch wird daher nicht nur dem interessierten Schüler, sondern auch dem Lehrer beim Aufbau des Unterrichts und bei der Auswahl der Übungsbeispiele von großem Nutzen sein. Der Anhang enthält auf 144 Seiten Lösungswege und Lösungen der ausgewählten Übungsaufgaben. Besonders durch diese Übungsaufgaben am Ende jedes Kapitels eignet sich das Werk gut zum Selbststudium. H.-G. Becker

Anschriften der Mitarbeiter

Botschafter Dr. Hans Arnold, Via Po 25 c, I 00198 Roma. – Dr. Ernst Arnold, Deutsche Schule, Via Caffaro 34 B, I 16124 Genova. – Johannes Malms, Wallrafstr. 16, 4040 Neuß. – Dr. Michael Mommert, Deutsche Schule, Via Savoia 15, I 00198 Roma. – Wolfgang Frankholz, Deutsche Schule Mailand, Via Legnano 24, I 20212 Milano. – Herbert Kohn, Deutsche Schule Istituto Giulia, Via Boscovich 35, I 20124 Milano. – Henning Kutschbach, Europäische Schule Varese/Italien, Fermo posta CH 6855 Stabio/TI. – Egon Graf von Westerholt, Biblioteca Germanica, Salita S. Caterina 4, I 16123 Genova.

Zwei neue Bücher für den Deutschunterricht mit Fortgeschrittenen

Kritisch betrachtet

Sachtexte mit Übungen

von Hilmar Kormann

160 Seiten, mit Fotos und Zeichnungen, kart. DM 12,80, Hueber-Nr. 1294

Das Lehrbuch eignet sich zur Unterrichtsarbeit ab Klasse 10 der Deutschen Schulen im Ausland. Zu elf zeitnahen, zu kritischer Erörterung anregenden Themen wurden jeweils vier bis fünf verschiedenartige Texte ausgewählt. Die Übungen halten die Lernenden dazu an, mit den Texten gedanklich und sprachlich zu arbeiten.

Brennpunkte

Hören, Lesen und Erörtern

von Heinrich Stalb

136 Seiten, mit Fotos und Zeichnungen, kart. DM 12,-, Hueber-Nr. 1307

Dazu lieferbar: Lehrerheft (DM 3,—), Kontrollaufgaben (DM 2,40), 1 Compact-Cassette mit den Hörtexten (DM 25,—).

Thematisch verbindet die Lektionen die Orientierung an aktuellen sozialpolitischen Fragen. Im 1. Teil der zehn Abschnitte wird das Problem lesend erschlossen, im 2. hörend erarbeitet; dann folgt der Transfer.

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag

Krausstr. 30 D-8045 Ismaning/München

**BHW: Die Bausparkasse, die es
ihren Kunden leichter macht.**

**Wir sorgen dafür, daß
Deutschlands öffentlicher
Dienst bauen kann!**

BHW die Bausparkasse für
Deutschlands öffentlichen
Dienst • 325 Hameln

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automöbellastzügen
von und nach allen Orten
der Bundesrepublik

sorgfältig,
pünktlich,
zuverlässig

seit 1868
im Familienbesitz

Carl Grove

Internationale Möbelspedition

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

Fordern Sie bitte meine Referenzenliste an

Maurice Leblanc

Le Bouchon de Cristal

112 Seiten, kart.

DM 4,50, Hueber-Nr. 260

Max Hueber Verlag

Krausstraße 30 • D-8045 Ismaning

Diese spannende Kriminalgeschichte

handelt von **Arsène Lupin**. Sie eignet sich für den Unterricht mit Fortgeschrittenen. Der Anhang enthält außer zahlreichen einsprachigen Anmerkungen Fragen zum Text.

Weltanschauungskampf im Dritten Reich

Raimund Baumgärtner

Weltanschauungskampf im Dritten Reich

Die Auseinandersetzung der Kirchen mit Alfred Rosenberg

XXXII + 276 S. Kt. 68,— DM

Alfred Rosenberg (1893—1946) trug den Titel „Der Beauftragte des Führers für die Überwachung der Gesamten geistigen und weltanschaulichen Schulung und Erziehung der NSDAP“.

Der erste der vorliegenden Arbeit hat die spezielle Rolle Rosenbergs für die Ausbildung und Durchsetzung weltanschaulicher Ansprüche des Nationalsozialismus zum Gegenstand. Der Weltanschauungskonflikt zwischen Kirchen und Rosenberg, der je nach Konfession mit verschiedenen Argumenten und Schlußfolgerungen ausgetragen wurde, bildet den zweiten Teil der Arbeit.

Helmut Prantl (Hg.)

Die kirchliche Lage in Bayern nach den Regierungspräsidentenberichten 1933—1940

V: Regierungsbezirk Pfalz 1933—1940
ca. 400 S. Ln. ca. 86,— DM

Der fünfte Band der Regierungspräsidentenberichte über die kirchliche Lage in Bayern während der Herrschaft des Nationalsozialismus enthält die Berichte der Regierung der Pfalz an die Zentralstellen in Bayern und im Reich aus den Jahren 1933—1940. Die Dokumente illustrieren den Kampf der Partei- und Staatsorgane gegen die Institutionen der beiden Kirchen, die Geistlichen und das Kirchenvolk in der Rheinpfalz. Sie zeigen, wie die Betroffenen auf den nationalsozialistischen Gleichschaltungsanspruch reagieren und belegen die oppositionelle Haltung weiter kirchlicher Kreise mit zahlreichen Beispielen.

GRÜNEWALD

Helmut Witetschek (Hg.)

Die kirchliche Lage in Bayern nach den Regierungspräsidentenberichten 1933—1943

Bd. I: Reg.-Bez. Oberbayern
XLVII und 395 Seiten.
Ln. 68,— DM

Bd. II: Reg.-Bez. Ober- und Mittelfranken
XXXV und 527 Seiten.
Ln. 98,— DM

Bd. III: Reg.-Bez. Schwaben
XXIV und 285 Seiten.
Ln. 62,— DM

Walter Ziegler (Hg.)

Die kirchliche Lage in Bayern nach den Regierungspräsidentenberichten 1933—1943

Bd. IV: Niederbayern und Oberpfalz
XLIV und 415 Seiten.
Ln. 94,— DM

Heinz Boberach (Hg.)

Berichte des SD und der Gestapo über Kirchen und Kirchenvolk in Deutschland 1934—1944

XLIII und 1021 Seiten.
Ln. 170,— DM

Hans Günter Hockerts

Die Sittlichkeitsprozesse gegen katholische Ordensangehörige und Priester 1936/37

Eine Studie zur nationalsozialistischen Herrschaftstechnik und zum Kirchenkampf
XXV und 224 Seiten.
Kt. 46,— DM

Matthias-Grünwald-Verlag
Postfach 3080
65 Mainz



Fricke/Schreiber

Geschichte der deutschen Literatur

446 Seiten, DM 21,80. Best.-Nr. 72731

Diese bekannte Literaturgeschichte
ist in vollständiger Neubearbeitung
(17. Auflage) erschienen.

Tenbrock

Geschichte Deutschlands

neu

3. überarbeitete Auflage

344 Seiten, zahlreiche z. T. farbige Abbildungen und Karten,
ca. DM 20,—. Best.-Nr. 79031

Dieses Standardwerk liegt auch in englischer, französischer und
spanischer Sprache vor.

(In Gemeinschaft mit dem Max Hueber Verlag, München)

Sprachliche Mitteilungsfornen im Alltag

240 Seiten, DM 15,80, Best.-Nr. 74100

Der Benutzer wird angeleitet, mündliche und schriftliche Dar-
stellungsformen des Alltags in ihren Strukturen zu verstehen, die
offene oder verdeckte Absicht des Sprechers bzw. Autors zu durch-
schauen und selbst die im privaten oder beruflichen Alltag ge-
forderten Texte abzufassen.

Reihe: Moderne Erzähler

20 Hefte, je DM 2,80

Eine Sammlung von Kurzgeschichten, kurzen
Erzählungen, Novellen und Anekdoten.

Ferdinand Schöningh

Postfach 2540 · 4790 Paderborn

Schöningh

Mannheimer Gutachten zu Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache

Vorgelegt von Ulrich Engel, Wolfgang Halm, Hans-Jürgen Krumm,
Wolf-Dieter Ortmann, Robert Picht, Dietrich Rall, Walter Schmidt,
Gerhard Stickel, Klaus Vorderwülbecke, Alois Wierlacher

VI/288 Seiten, Broschiert. ISBN 3-87276-010-6 DM 12,80

Das vorliegende Gutachten wurde im Auftrag des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland von einem interdisziplinären Wissenschaftlerteam erarbeitet. Die Überprüfung von 15 ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache erfolgte nach einem Katalog von "Kriterien für die Beurteilung von Lehrwerken im Bereich Deutsch als Fremdsprache", dessen Erstfassung in Band 1 des Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Heidelberg 1975 (1976²), veröffentlicht wurde. Die Synopse des "Mannheimer Gutachtens" erschien im Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Band 3, 1977, und fand im In- und Ausland ein starkes und überaus positives Echo, da hier erstmals ein von unabhängigen Fachleuten erstelltes Gutachten eine Anzahl von Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache nach einheitlichen Richtlinien bewertet und zugleich wichtige Anregungen zur Gestaltung künftiger Lehrwerke formuliert. Die Analyse bietet jedem Lehrer in der praktischen Spracharbeit die unschätzbare Möglichkeit, sich vor Anschaffung des Lehrmaterials genau zu informieren, was für seine Zwecke geeignet ist.

Wichtig für: Deutschlehrer, Germanisten, Linguisten, Fremdsprachendidaktiker im In- und Ausland, Deutschlandkundler, Kulturpolitiker



JULIUS GROOS VERLAG
Postfach 10 24 23 · 6900 Heidelberg 1

**Eine neue Reihe
von Lese- und Arbeitsbücher
für Fortgeschrittene**

Aktuelle Texte

Diese Reihe wurde u. a. aus der Unterrichtstätigkeit an deutschen Schulen im Ausland für den Deutschunterricht entwickelt. Thematisch orientiert sie sich an den Interessen von Schülern etwa ab 16 Jahren.

Jedes Buch enthält zu aktuellen Themen unserer Zeit Sammlungen authentischer Texte (Zeitungsartikel, Sachtexte, Interviews, Schautafeln, Annoncen usw.), die zur kritischen Auseinandersetzung herausfordern.

Jedem Text ist ein ausführlicher Übungsteil zugeordnet. Neben Aufgaben zum Leseverständnis stehen Übungen zur Festigung von Wortschatz und Grammatik, Übungen zur Schulung der Argumentationsfähigkeit und Aufgaben zur Analyse und Diskussion der Texte.

Aktuelle Texte I

**Portraits der Deutschen – Politik und Arbeitswelt –
Aus dem Alltag – Ausländer in der Bundesrepublik
Deutschland**

v. H. Seeger und H. Zuleeg, Klettbuch 55951, DM 8,80

Die Auswahl der Themen ist deutschlandkundlich orientiert. Die Texte sind gleichzeitig anlaß für Vergleiche mit der Situation im eigenen Land.

Aktuelle Texte 2

**Verhalten von Mensch und Tier – Probleme der In-
dustriegesellschaft**

v. R. Schmitt, E. C. Kleinschmidt und H. Dreyer
Klettbuch 55952, ca. DM 8,80

Texte zum Verhalten von Mensch und Tier, zu Umwelt-, Energie-, Ernährungs- und Arbeitsproblemen in der Industriegesellschaft.

Weitere Bände folgen.

Zu jedem Band ist ein Lösungsheft in Vorbereitung.

**Ernst Klett, Postfach 809,
D-7000 Stuttgart I**

Neuerscheinung

Englische Geschäftsbriefe heute

- Nach Sachgebieten gegliedertes Nachschlagewerk mit 4 000 Austauschätzen und 100 Briefmustern
- Leichte Auffindbarkeit über Inhaltsverzeichnis und alphabetisches Register
- Behandelt alle Gebiete der kaufmännischen Korrespondenz
- Ungewöhnlich große Zahl von Briefanlässen und Korrespondenzsituationen

Neben den Englischen Geschäftsbriefen heute (40 920) sind erhältlich:

Französische Geschäftsbriefe heute (40 950)

Spanische Geschäftsbriefe heute (40 940)

Je ca. 340 Seiten, Format 15 x 22 cm, gebunden, je DM 19,80

Fachlehrer erhalten Prüfstücke zum halben Preis von der Schulabteilung des Verlages, Postfach 40 11 20, 8000 München 40.

Langenscheidt Verlag

BERLIN · MÜNCHEN · WIEN · ZÜRICH