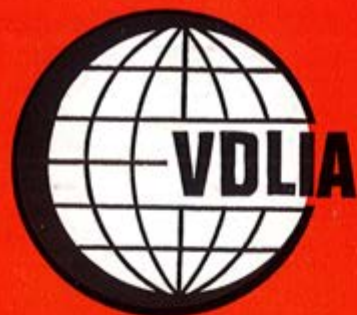




Mitteilungen Meinungen Materialien

des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

Aus dem Inhalt:

Stichwort: Kulturelle Aktivitäten

Die St.-Petri-Schule in Kopenhagen

25 Jahre Handelsschulabteilung
an der Deutschen Schule
in Alexandria — und nun?

Kooperation zwischen VdLiCh und VdLiA

13. Hauptversammlung des VdLiA:
Arbeitsgruppen, Wahlen, Anträge

Besteuerung und Abrechnungsverfahren

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

Zweck des Verbandes ist:

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

Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral.

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

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

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

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

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

Siegfried NENTWIG, Schatzmeister,
Eibenstr. 18, Wildenloh, 2905 Edewecht

und den Referenten:

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

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

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

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

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

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

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich.

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

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

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

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

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

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

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

Die **Konten** des VdLiA lauten:

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

Inhalt

DISKUSSION

Klaus STOLZENBERG, Stichwort Kulturelle Aktivitäten	3
Herbert SCHERER, Schulpolitik auf breiter Basis	4

BERICHT

Johannes JENSEN, Die deutsche St.-Petri-Schule in Kopenhagen	6
Johann FUCHS, 25 Jahre Handelsschulabteilung an der Deutschen Schule in Alexandria – und nun?	10
Kooperation zwischen VdLiCh und VdLiA	12
H. GRAFFMANN / H. GÖBEL, Gedanken zur Lehrerbildung, Lehrerweiterbildung und Lehrerfortbildung im Bereich der bikulturellen Schulen	13
Herbert SCHERER, Personalvertretung – eine Umfrage	22
Hans LUBOS, Lehrer im Auslandsschuldienst: Die aktuelle Lage	24
Hans LUBOS, Der Weg zum Lehrer im Auslandsschuldienst	25

VORSTAND

Ernst BEYER, Vorstandssitzung in Mettmann	28
Antwort aus dem Bundesverwaltungsamt	30

VERBAND

13. Hauptversammlung: Arbeitsgruppen, Wahlen, Anträge	31
---	----

MITGLIEDER

in memoriam	32
Ehrungen und Glückwünsche	33
Eberhard BUTTLER, Lex Poldi	37
Eckhard STEGMANN, Treffen der Regionalgruppe Detmold	38
Anschriften	38

INFORMATION

Besteuerung und Abrechnungsverfahren	41
100. Sitzung des Auslandsschulausschusses der KMK	42
Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe an deutschen Auslandsschulen	42
Büchermarkt	43
Beschlüsse der KMK auf dem Gebiet des Auslandsschulwesens 1977	44
Schulen im Ausland, an denen ein deutsches Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife erworben werden kann	45
Wahrschein für die 13. Hauptversammlung	47

Pädagogische Taschenbuchreihen und Paperbacks

aus dem
Hermann Schroedel Verlag:

**Beiträge zur Vorschulerziehung
Praxishandbücher für Erzieher**

Auswahl Reihe A

Auswahl Reihe B

Auswahl Reihe C

**Ergebnisse
aus der Arbeit der Nieders.
Lehrerfortbildung**

**Schulversuche und Schulreform
Paderborner Werkstattgespräche**

Paderborner Forschungsberichte

Beiträge zur Berufsbildung

Beiträge zur Weiterbildung

Ausführliche Informationen über jede
dieser Reihen finden Sie in unserem
Pädagogik-Prospekt PM 07. Bitte
fordern Sie ihn an.

Hermann Schroedel Verlag KG
Hildesheimer Str. 202/206
3000 Hannover 81



Mitteilungen Meinungen Materialien

4. Jahrgang

Herausgeber:

Verband deutscher Lehrer im Ausland.

Schriftleitung:

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

Haftung:

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

Verantwortlichkeit:

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

Rechtswahrung:

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

Erscheinungsweise:

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

Redaktionsschluß:

15. Januar, 15. April, 15. Juli, 15. Oktober.

Verlag und Anzeigenverwaltung:

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

Verantwortlich für den Anzeigenteil:

Karl Heinz Müller, Zeißstr. 10, 3000 Hannover 81.
z. Z. gültige Preisliste Nr. 2 vom 1. Januar 1977.

Druck:

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

Erfüllungsort und Gerichtsstand:

Hannover.

Bezugsbedingungen:

Für Mitglieder des VdLIA sind Bezugspreis und
Versandkosten im Mitgliedsbeitrag enthalten.
Für Nichtmitglieder beträgt der Bezugspreis für
das Jahresabonnement DM 19,—. Preis des
Einzelheftes DM 5,30. Jeweils zuzüglich Ver-
sandspesen. Alle Preise enthalten 5,5 % Mehr-
wertsteuer.

**PÄD
AGG
Schroedel GfK Pädagogik**

DISKUSSION

Klaus STOLZENBERG

Stichwort: Kulturelle Aktivitäten

Ein Diskussionsbeitrag zu H. SCHERER „Enquêtebericht – persönlich und direkt“

In Nr. 4/76, Seite 4 ff., gewährt H. SCHERER einen reizvollen Einblick in das Arbeitsergebnis der Enquêtekommission des Deutschen Bundestages „Auswärtige Kulturpolitik“. H. SCHERER selbst lockt den Leser durch einen Zusatz in der Überschrift: Es gibt neben dem Kommissionsbericht auch persönliche und direkte Äußerungen der Mitglieder, die öffentlich zu lesen sind.

Der 4. von insgesamt sechs Abschnitten trägt die Überschrift „Funktion des Auslandslehrers“.

Einleitend fordert H. SCHERER die Auslandslehrer auf, sich selbstkritisch mit einer dort zitierten Aussage Georg GÖLTERS zu beschäftigen; das Zitat kommentiert H. SCHERER m. E. so selbstkritisch, daß er vielen Auslandslehrern Unrecht tut.

Zunächst: Es trifft zu, daß Lehrer „in gewiß nicht kleiner Zahl bei gewiß nicht bescheidenen Gehältern ins Ausland entsandt werden“ (GÖLTER).

Aber: Es trifft nicht zu, daß von diesen so bezeichneten Lehrern kulturelle Aktivität nicht oder doch nur in unbedeutendem Maße ausgehen (so auch H. SCHERER).

Bevor ich darauf eingehe, sei dem folgenden Vorschlag Scherers widersprochen: „Ein Bewerber für das Ausland sollte ... nach seinen bewiesenen kulturellen Qualifikationen und seinem wirklichen Interesse für kulturelle Arbeit ausgewählt werden. Dies ist nur von seinem bisherigen Arbeitsplatz aus zu beurteilen.“ In diesem Zusammenhang ist auch die Rede vom „gezielten Einsatz von besonders kulturbeflissenen Lehrern“!

Außerschulische kulturelle Aktivitäten zeigen nicht bestimmte Lehrer, die in ihrem Wesen „kulturbeflissen“ sind; sondern jeder Mensch ist durch seine auf den Dialog wartende Existenz zur „Pflege“ bereit;

aktiv wird diese Bereitschaft nicht automatisch, sondern nur dann, wenn sie sich zu einem „Fall“ herausgefordert fühlt, mit anderen zusammen zu bewahren, zu gestalten, zu leiden, anderen zu widersprechen.

Deshalb ist davor zu warnen, den Leiter des „bisherigen Arbeitsplatzes“ darum zu bitten, die „bewiesene kulturelle Qualifikation“ des Bewerbers für den Auslandsschuldienst darzustellen und zu beurteilen. In einer mir bewußten Übertreibung äußere ich die Befürchtung, daß dann vorwiegend sog. Betriebsnudeln in den Auslandsschuldienst entsandt werden würden, die bekanntlich die glückliche Natur besitzen, unabhängig vom „dialogischen Ort“ beflissen zu sein.

Die abgebende Schule soll sagen, ob der Bewerber gutes und dialektfreies Deutsch spricht; darin besteht der hervorragende pädagogische und kulturelle Beitrag des „bisherigen Arbeitsplatzes“.

Allein am Ort der Auslandsschule findet sich Raum für konkrete Aktivitäten, und nur dort kann „wirkliches Interesse für kulturelle Arbeit“ zur Aufgabe werden; und nur dort kann die Pflicht, Verantwortungsbewußt und entspannt (!) Unterricht zu gestalten, mit der Bereitschaft, sich kulturell „ergreifen“ zu lassen, in einen Einklang gebracht werden, der den körperlichen und seelischen Kräften entspricht. Und weiter: Ob kulturelle Aktivitäten entwickelt werden, ist im Ausland nicht bloß eine Frage an das Ethos des Lehrers, sondern die Frage sollte stets gestellt werden mit Blick auf die Gesetze des Gastlandes. Ein Kollege beispielsweise, dessen private Interessen im Bereich der theologischen Systematik oder der Religionskunde liegen, darf in einem islamischen Lande mit diesem seinem Fachgebiet dem Goethe-Institut nicht helfen.

Wenn die ersten drei Vertragsjahre ablaufen, sollen allerdings die Schulvereine, die mit den Schulleitern eng zusammenarbeiten, bei Überlegungen zu Vertragsverlängerungen die außerschulischen Aktivitäten gravierend einbringen. In diese kulturelle Verantwortung sollte der Vertrauensrat der Lehrerschaft nachdrücklich einbezogen werden; auch und gerade, wenn's einmal gegen eine Vertragsverlängerung geht!

„Gezielter Einsatz“ (SCHERER) ist nur möglich, wo Ziele bekannt sind. Gezielt setzen sich die vermittelten Lehrer im Ausland ein, wenn am Schulort von sachkundiger Seite auf ein oder mehrere Ziele hingewiesen wird. Die Jahresberichte der Deutschen Schulen im Ausland geben — häufig zu Recht mit Stolz — bekannt, welche Öffentlichkeitsarbeit die Lehrkräfte entwickeln. Wie soll der eilends vorbeiziehende Beobachter davon etwas mitbekommen! Da ich selber die Arbeit der Enquêtékommision vor Ort beobachten durfte, erlaube ich mir die Bemerkung, daß den Mitgliedern gerade im angesprochenen Themenbereich mehr Muße bei aller notwendigen Geschäftigkeit gutgetan hätte; denn bei der Suche nach einem Überblick drohte die außerschulische Kleinarbeit der deutschen Lehrer im Ausland übersehen zu werden.

Ich habe sieben Jahre lang an der Deutschen Schule Istanbul gearbeitet, vier davon als Stellvertreter des Schulleiters. Die folgende Aufzählung kultureller Aktivitäten soll zeigen, was unter diesem Stichwort eigentlich gemeint ist:

Es sind im Goethe-Institut Sprachkurse

erteilt worden; es sind naturwissenschaftliche, literarische, historische Vorträge (Vortragsreihen) gehalten worden; regelmäßig sind die Musiklehrer mit dem Chor und dem Orchester, die sich aus Schülern, Lehrern und Ortsansässigen zusammensetzen, innerhalb und außerhalb des Schulgebäudes an die Öffentlichkeit getreten; Theatergruppen, bestehend aus Schülern und/oder Erwachsenen, führten Beispiele europäischer Literatur auf. Vielfältig war die Mitarbeit in den christlichen Gemeinden: Orgeldienst, Kirchenvorstandsarbeit, regelmäßiger oder spontaner Fahrdienst für die ortsansässigen alten Gemeindemitglieder, Übernahme temporärer oder beständiger Verpflichtungen innerhalb und außerhalb der kirchlichen Gemeinden; Predigtdienst; der Einsatz aller anläßlich der Wohltätigkeitsveranstaltungen verdient besondere Erwähnung. Mancher Kollege hat viel Freizeit für den Arbeitsausschuß der Botschaftsschule geopfert. Schließlich muß die vielfältige literarische Arbeit zur Sprache, zur Geschichte, zur Architektur und zum Kunstgewerbe der Türkei in dieser Aufzählung erscheinen.

Der Katalog ist offen. Ein entscheidendes Ziel allerdings nenne ich mit Nachdruck: „Kulturelle Qualifikation und wirkliches Interesse für kulturelle Arbeit“ (SCHERER) beweist der vermittelte Lehrer, der sich — sei es auch nur schlecht und recht — um die Sprache des Gastlandes bemüht.

In den Jahren meiner Auslandslehrertätigkeit habe ich — ja, richtig: trotz mancher arg enttäuschenden Überraschung! — viele kulturelle Aktivitäten *erlebt*!

Herbert SCHERER

Schulpolitik auf breiter Basis

Niemand zweifelt daran, daß sich unsere Auslandsschulen weitaus kräftiger entwickeln könnten, wenn nicht wirtschaftliche Grenzen gezogen wären. Die Frage bleibt aber, ob es nicht Möglichkeiten gäbe, den wirtschaftlichen Spielraum zu erweitern. So ist wiederholt die Forderung gestellt worden, daß deutsche Firmen

über Schulbeihilfen die Einnahmen der örtlichen Schulvereine erhöhen könnten.

Die Schulvereine haben sich in den üppigen Wirtschaftsjahren daran gewöhnt, zuviel in Subventionsform von der Bundesrepublik Deutschland zu erhalten. Warum bedient man sich jetzt, da die Zuschüsse nicht mehr so fließen können,

nicht der Einrichtung, die in der Förderung deutscher Auslandsschulen eine reiche Tradition hat. Ich meine den VDA. Der VDA – heute Verein für deutsche Kulturbeziehungen im Ausland, vorher, ab 1909, Verein für das Deutschtum im Ausland und ursprünglich als Allgemeiner Deutscher Schulverein gegründet – hat in der Zeit der Weimarer Republik mehr als die Hälfte seines jährlichen Etats als Schulunterstützung ins Ausland gezahlt. Gewiß sind diese Gelder in erster Linie in deutsche Schulen investiert worden, die im Sprachen- und Volkstumskampf standen, so etwa gegen die „Verwelschung“ in Südtirol. Unsere Schulpolitik hat heute keine volkstumskämpferische Bedeutung mehr, aber auch der VDA hat seine Zielstellung gewandelt, er könnte mithelfen, zeitgemäße deutsche Kulturpolitik im Ausland zu betreiben. Durch ihn könnten auch auf dem Prinzip der Freiwilligkeit mehr Deutsche Interesse an unserer auswärtigen Kulturpolitik zeigen. Wenn auch vom Auswärtigen Amt her erklärt worden ist, daß der Bereich der auswärtigen Kulturpolitik durch die Vielzahl der Mittlerorganisationen abgedeckt sei und für den VDA keineswegs eine Lücke für eine sinnvolle Betätigung frei bleibe, so mag dies bestenfalls für die institutionelle Einbindung unserer Kulturpolitik gelten. Aus seiner Tradition heraus hat der VDA die Verbindung zwischen Deutschland und dem Ausland auf einer breiten Basis hergestellt, er hat im Inland Interesse für die Probleme der Kulturpolitik wecken können und im Ausland auch dort helfen können, wo deutsche Institutionen nicht vorhanden waren.

Es stimmt im übrigen gar nicht, daß keine Lücken mehr für eine Betätigung in der auswärtigen Kulturpolitik bleiben. Goethe-Institute werden geschlossen, der „Schulentwicklungsplan“ – wenn ich das so nennen darf, was an bruchstückhaften Informationen zu uns kommt – sieht den teilweisen Rückzug aus manchen Gebieten vor, es wird viele Deutsche in der Welt geben, die der Betreuung durch ein deutsches Institut beraubt sind. Gerade ihnen hat der VDA früher auf kulturellem und sozialem Gebiet geholfen. Es gibt auch heute genügend Deutsche in abgelegenen Teilen, etwa in Paraguay, die einer kulturellen Betreuung bedürften. Und

wer kennt genau die Zahl der Schulen, die als nicht anerkannte deutsche Auslandsschulen versuchen, den Kindern deutscher Einwanderer ein Höchstmaß an Ausbildung zu gewähren, was schließlich auch ihrem neuen Mutterland zugute kommt. Ob wir uns so rasch aus der Pflicht ihnen gegenüber entlassen können? Ob wir nicht Wert darauf legen sollten, über sie gute Beziehungen in allen Teilen der Welt zu verfügen? Es wird kaum noch Deutsche geben, die eine aggressive auswärtige Kulturpolitik führen wollen, es wird aber viele geben, die es begrüßen würden, wenn Deutsch Weltsprache bliebe, was aufgrund der deutschen Leistungen auf kulturellem und wirtschaftlichem Gebiet gerechtfertigt wäre.

An einer solchen Entwicklung müßte auch die deutsche Industrie ein hohes Interesse bekunden. Eine Organisation, die nach Art des VDA alle an der auswärtigen Kulturpolitik Interessierten auf freiwilliger Basis zusammenfaßte, wäre wohl in der Lage, die deutsche Kulturpolitik jährlich mit Millionenbeträgen zu unterstützen.

Ein weiteres Moment taucht auf. Früher waren die Schulen hierzulande viel mehr darauf angesprochen, unsere Auslandsschulen zu unterstützen. Heute besteht zwischen deutschen Auslandsschulen und Schulen im Inland kaum ein lebendiger Kontakt. Es gibt kaum einen Schüleraustausch zwischen ihnen. Dabei bieten sich selbst mit entfernt gelegenen Schulen Möglichkeiten an. Seit meiner Rückkehr aus Guayaquil war bereits zweimal eine Klasse Gast meines Gymnasiums, wiederholt haben einzelne Schüler ihre Ferien hier verbracht und dabei das Gymnasium besucht. Zum erstenmal sind vor wenigen Wochen zwei Schülerinnen zu einem Gegenbesuch nach Guayaquil gereist. Als in Guatemala die Erdbebenkatastrophe hereinbrach, hat unsere Schülermitverwaltung spontan eine Sammlung für die Erdbebengeschädigten durchgeführt. Da ich ihnen berichten konnte, daß auch in Guatemala Schüler wenig bemittelter Eltern die deutsche Schule besuchen, ging die Spende an die Schule in Guatemala.

Solche Aktionen könnten aber auch dort zustande kommen, wo nicht ehemalige Auslandslehrer wirken. Warum sollte dem alten VDA mit neuer Zielstellung nicht eine Chance gegeben werden?

BERICHT

Johannes JENSEN

Die deutsche St.-Petri-Schule in Kopenhagen

Die St.-Petri-Schule ist 1575 nach einem Privileg des dänischen Königs Friedrich II. als Schule der deutschsprachigen St.-Petri-Gemeinde in Kopenhagen gegründet worden. Sie ist die älteste der bestehenden deutschen Auslandsschulen. Ihre Verbindung mit der deutschen evangelischen Kirchengemeinde kommt heute in folgenden Tatbeständen zum Ausdruck:

1. Sie liegt unmittelbar neben St.-Petri-Kirche und Pastorat – übrigens im Stadtzentrum, nur wenige Minuten von der am meisten benutzten S-Bahnstation Nørreport entfernt.

2. Der Schulträger ist die St.-Petri-Schulkommission. Sie wird nach den noch gültigen Satzungen der Schule von 1961 durch die Gemeinde gewählt.

Wirtschaftlich und in ihrer pädagogischen Arbeit ist die Schule jedoch von der St.-Petri-Gemeinde unabhängig. Sie ist eine selbständige gemeinnützige Institution. Das ist eine der Voraussetzungen dafür, daß sie 85 % ihrer anerkannten Ausgaben – das sind ca. 79 % der wirklichen Ausgaben – wie alle anderen Privatschulen des Landes vom dänischen Staat zurückerstattet bekommt. Die St.-Petri-Schule wird also überwiegend vom dänischen Staat finanziert. Die andere Voraussetzung dafür ist, daß sie sich nach der geltenden dänischen Schulgesetzgebung richten muß. Die Schule ist somit voll in das dänische Schulwesen integriert.

Privatschulen sind eine im Bewußtsein der dänischen Gesellschaft fest verankerte Alternative zum öffentlichen Schulwesen. Da nur Unterrichtspflicht, nicht Schulpflicht besteht, sorgen viele Eltern auf diese Weise selbst dafür, daß ihre Kinder den Unterricht nach ihrer Wahl bekommen. Die Nachfrage nach Privatschulplätzen zeigt den Grad der Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit den kommunalen Schulen an. Privatschulen sind eine auch vom

Staat unterstützte Herausforderung für diese.

Um sich als Alternative zum öffentlichen Schulwesen profilieren zu können, wird ihnen so viel pädagogische Freiheit eingeräumt, daß sie sich durch ein schwerpunktmäßig verändertes Fächerangebot, durch eigene Verhaltenslernziele, die Form der Arbeitsanforderung oder eine besondere Schulummosphäre von diesem abheben können. Hierin liegt auch die Möglichkeit für die St.-Petri-Schule, ihren besonderen Charakter im Spektrum des Schulwesens im Raum Groß-Kopenhagen zur Geltung zu bringen.

Das besondere Angebot dieser Schule besteht darin, daß sie zur Zweisprachigkeit hinführen will, indem beide Sprachen, die deutsche und die dänische, vom 1. Schuljahr an gleichberechtigt nebeneinander gelehrt und in einem ausgewogenen Verhältnis als Unterrichts- und tägliche Umgangssprache verwendet werden. Sie hat das Recht, zu ca. 50 % neben der dänischen die deutsche Unterrichtssprache zu gebrauchen. Für die dänischsprechenden Kinder wird der Deutschunterricht mit Hilfe der Systeme „Komm bitte“ und „Vorwärts“ durchgeführt. Das bedeutet, daß Englisch, das in Dänemark sonst die erste Fremdsprache ist mit der Absicht, Dänemark zweisprachig zu machen mit Englisch als der zweiten Sprache, an der St.-Petri-Schule in die Rolle der dritten Sprache oder der zweiten Fremdsprache gerät. Dennoch muß die St.-Petri-Schule auch in Englisch die Prüfungsanforderungen des Landes erfüllen.

Die St.-Petri-Schule will ihren Schülern die Chance geben, im vertieften Verständnis beider Kulturen, der deutschen und der dänischen, aufzuwachsen. In welchem Grade dieses große Ziel erreicht werden kann, hängt natürlich u. a. auch davon ab, in welchem Maße bei Schülern und auch

Eltern die Bereitschaft vorhanden ist, von diesem Angebot Gebrauch zu machen. Die Schule will bikulturell sein und ist es in unterschiedlichem Grade in ihrer ganzen Geschichte schon gewesen. Man darf sicher sagen – und es gibt viele Beispiele dafür –, daß St.-Petri-Schüler seit 400 Jahren in der dänischen Gesellschaft ein vermittelndes Bindeglied zwischen den beiden Kulturen und Gesellschaften gewesen sind, während die vielen Kinder deutscher Staatsangehöriger, die nur vorübergehend in Dänemark gewesen sind, durch ihre zusätzliche Kompetenz der deutsch-dänischen Zweisprachigkeit und ihr Verständnis für beide Kulturen dieselbe Rolle in Deutschland gespielt haben. Dieses besondere Angebot der St.-Petri-Schule stellt selbstverständlich hohe Anforderungen an ihre Schüler, was Schulreife, Begabung, Arbeitshaltung und die Bereitschaft betrifft, sich Kenntnisse, Fähigkeiten und Arbeitsmethoden anzueignen, die erforderlich sind, um dieses allgemeine Lernziel der Schule zu erreichen.

Für eine Schule dieser Art scheint im Raum Groß-Kopenhagen seit einigen Jahren eine ständig steigende Nachfrage zu sein. Trotz der Abwanderung aus der Innenstadt und sinkender Geburtenziffern nimmt die Gesamtschülerzahl von Jahr zu Jahr zu – seit 1968 um 60 %, während in der gleichen Zeit die Zahl der Schüler in Kopenhagen um 15 % abnimmt. Die Schule ist heute zweizügig bis zur 9. Klasse mit 19 Klassen insgesamt und 393 Schülern aus 28 verschiedenen Gemeinden. Damit hat sie zur Zeit eine durchschnittliche Klassenfrequenz von 20,68, während der Landesdurchschnitt bei den kommunalen Schulen bei 19,48 (1974/75) und bei den Privatschulen bei 17,24 Schülern pro Klasse liegt. Dadurch kann die St.-Petri-Schule nicht mehr den Ruf für sich in Anspruch nehmen, eine *kleine* Schule mit geringen Klassenfrequenzen zu sein, der sonst die Privatschulen attraktiv macht. Die höchstzulässige Anzahl Schüler in einer Klasse liegt in Dänemark bei 28. Dabei nehmen die verschiedenen Schülergruppen ziemlich gleichmäßig zu: 28 % sind zur Zeit Kinder deutscher Staatsangehöriger, 35 % sind deutschsprachig und 65 % dänischsprachig.

Die größte Not der Schule und eine Grenze für ihr Wachstum von jetzt an ist allerdings ihr Gebäude aus der Zeit der Jahr-

hundertwende, das für eine einzügige Schule gebaut ist, so daß es neben Fachräumen nur 10 echte Klassenräume enthält. Es genügt nach dem Urteil eines Besuchers aus der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen „nicht den bescheidensten Ansprüchen“, die an eine Schule dieser Größenordnung und dieses kulturpolitischen Gewichts heute zu stellen wären. Das erschwert und beengt die Möglichkeiten der pädagogischen Arbeit an der Schule in einem fast nicht mehr zumutbaren Maße. Bis zur Finanzierung und Fertigstellung eines seit langem geplanten Erweiterungsbaues sind Übergangs- und Notlösungen mit Hilfe von Räumen der Gemeinde gefunden worden.

Die deutsche St.-Petri-Schule in Kopenhagen arbeitet seit dem 1. August 1976 nach dem neuen dänischen *Volksschulgesetz*, dessen grundlegende Bestimmungen über die Schulstruktur und die Lernziele in den einzelnen Fächern auch für die Privatschulen verbindlich sind. Nach diesem Gesetz umfaßt der Begriff „Volksschule“ eine einjährige Kindergartenklasse, eine neunjährige Grundschule und eine 10. Klasse. Die 10. Klasse wird von der Grundschule abgehoben, weil ca. ein Drittel der Schüler schon nach der 9. Klasse auf das dreijährige Gymnasium übergeht. Der Begriff „Volksschule“ darf also auf keinen Fall mit dem entsprechenden deutschen Begriff gleichgesetzt werden! In der dänischen „Volksschule“ sind in den Klassenstufen 5–9 bzw. 10 im Vergleich mit dem Schulwesen in der Bundesrepublik die drei Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium vereinigt. So gesehen handelt es sich bei der St.-Petri-Schule in diesen Klassenstufen um eine integrierte Sekundarstufe I, eine Gesamtschule also.

Die neue Grundschule wird demnach eine ungeteilte Schule sein, in der die Schüler im Prinzip während der ganzen Schulzeit in der Klasse unterrichtet werden, in die sie im 1. Schuljahr eingetreten sind. Dieses durchgängige Prinzip wird aufgelockert durch Ergänzungs- und Spezialunterricht sowie ein differenziertes System von Pflicht- und Angebotsfächern und die Möglichkeit zur Wahl von Grundkursen oder erweiterten Kursen in bestimmten Fächern. Allgemeines Lernziel der Schule ist, „sich Kenntnisse, Fertigkeiten, Arbeitsmethoden und Ausdrucksformen an-

zueignen, die zur allseitigen Entwicklung des einzelnen Schülers beitragen können“.

Im einzelnen gilt folgendes: Unterschiede in den Anlagen oder im Leistungsstand dürfen weder zur Teilung von Klassen in Gruppen von unterschiedlichem Leistungsniveau noch zur Ausscheidung bzw. Abstufung von Schülern führen. Hiervon gibt es einige Ausnahmen:

1. Kinder, deren Entwicklung – anlagen- oder auch anders bedingt – eine besondere Rücksichtnahme oder Stützung erfordern, können zum *Spezialunterricht* hingewiesen werden, wenn das Gutachten eines Schulpsychologen sich dafür ausspricht. Dieser wird der Schule von der Stadt Kopenhagen zur Verfügung gestellt.

2. In der 8.–10. Klasse wird der Unterricht in den Fächern Rechnen/Mathematik, Englisch, Deutsch und in der 9. und 10. Klasse in Physik/Chemie in zwei Kursen mit verschiedenem Inhalt erteilt, in einem „Grundkurs“ und einem „erweiterten Kurs.“ Die Entscheidung über die Kurswahl haben – nach Beratung mit dem Schüler und der Schule – die Eltern.

3. Schüler, die lediglich durch äußere Umstände (z. B. Schulwechsel) vorübergehend Schwierigkeiten haben, dem normalen Klassenunterricht zu folgen, können einzeln oder in kleineren Gruppen *Ergänzungsunterricht* erhalten, jedoch nicht länger als 12 Wochen mit bis zu 5 Wochenstunden.

Dies erleichtert den Übergang von einer einheimischen dänischen Schule zur deutschen St.-Petri-Schule. Dänische Seiteneinsteiger in den höheren Klassen können auf diese Weise einen *Brückenkurs* in Deutsch bekommen, damit sie auch dem auf Deutsch erteilten Unterricht an unserer Schule folgen können. Umgekehrt hat die dänische Schulgesetzgebung auch auf die zunehmende internationale Mobilität der Menschen reagiert, auf die Tatsache, daß sich immer mehr Familien fremder Nationalität längere Zeit mit unterrichtspflichtigen Kindern in Dänemark aufhalten. Deshalb sieht sie nunmehr auch Brückenkurse in Dänisch für fremdsprachige Kinder vor. Auf diese Weise kann die St.-Petri-Schule neu aufgenommenen deutschsprachigen Kindern Brückenkurse mit intensivem Dänischunterricht anbieten, damit sie dem dänischsprachigen Unterricht

an der Schule folgen können. Somit sind neuerdings günstige Bedingungen für die Arbeit der St.-Petri-Schule geschaffen worden. Andererseits nimmt diese Schule den dänischen Schulen im Raum Kopenhagen weitgehend die Dienstleistungsaufgabe ab, Kindern, die mit der Muttersprache Deutsch kommen, den Übergang in das dänische Schulwesen optimal zu ermöglichen und gleichzeitig die Möglichkeit einer Rückkehr in das Schulwesen deutschsprachiger Länder ohne allzu große Schwierigkeiten offenzuhalten, da ihre Kenntnisse in der Muttersprache Deutsch nicht nur erhalten, sondern nach deutschen Richtlinien und mit deutschen Lehrbüchern weiterentwickelt werden.

4. Teilstunden, in denen jeweils nur die Hälfte der Klasse unterrichtet wird, können im Anfangsunterricht in Dänisch, Rechnen/Mathematik und in den Fremdsprachen eingerichtet werden. Aber Begabung, Leistungsstand oder Geschlecht der Schüler dürfen bei der Teilung nicht den Ausschlag geben. Auch in Fächern, wo die Einrichtung der Fachräume kleinere Gruppen erfordert, dürfen die Klassen geteilt werden (z. B. Hauswirtschaft, Handarbeit, Werken), jedoch nur in Sport dürfen Jungen und Mädchen getrennt unterrichtet werden.

5. Nur in besonderen Fällen und mit Zustimmung der Eltern kann ein Schüler zwei Jahre in einer Klassenstufe bleiben oder – nur in ganz besonderen Fällen – eine Klassenstufe überspringen.

Die Unterrichtsfächer werden in drei Kategorien eingeteilt:

a) Die für alle Schüler in den angegebenen Klassenstufen *obligatorischen* Fächer: Dänisch, Sport, Klassenstunde (1.–10. Schuljahr). Rechnen/Mathematik (1.–9. Schuljahr). Christentumskunde (1.–6., 7. oder 8., 9.). Zeichnen, Musik (1.–5.). Geschichte, Geographie, Biologie (3.–7.). Handarbeit (4.). Werken (5.). Hauswirtschaft (6.). Englisch (5.–10.). Physik/Chemie (7.–9.). Gegenwartskunde (8.–10.).

b) *Angebotsfächer*, die den Schülern in den angegebenen Klassenstufen als freiwilliger Unterricht *angeboten werden müssen*: Deutsch (7.–10., an der St.-Petri-Schule Pflichtfach von 1.–10.). Latein (9.). Rechnen/Mathematik, Christentumskunde/Religion, Physik/Chemie, Französisch (10.).

c) *Wahlfächer*, die den Schülern der 8. bis 10. Klassenstufe als freiwilliger Unterricht angeboten werden können: Maschinenschreiben und Fotolehre, Drama und Filmkunde, Geschichte, Geographie und Biologie, Zeichnen, Musik, Handarbeit, Werken und Hauswirtschaft, Motorlehre und andere Werkstattfächer, Vermittlung von Kenntnissen über Ausbildungsbedingungen und die Verhältnisse im Arbeitsleben, darunter Besuche und Praktika in Betrieben und Institutionen (Arbeitslehre).

Die Fächer Handarbeit, Werken, Zeichnen, Musik und Hauswirtschaft können auch in anderen als den angegebenen Klassenstufen als Pflicht- oder Wahlfächer eingerichtet werden. Neu ist die sog. *Klassenstunde*, die vorzugsweise dem Klassenlehrer dazu dienen soll, seine sozialen und allgemeinpädagogischen Aufgaben im Zusammensein mit der Klasse wahrzunehmen. Zum Teil können aber auch einige der obligatorischen Unterrichtsgegenstände, die nicht rein fachgebunden sind, wie Verkehrserziehung, Sexualkunde, Norwegisch, Schwedisch, fremde Religionen und andere Lebensanschauungen, Ausbildungs- und Berufsorientierung, Gesundheitslehre und Aufklärung über verbreitete Genuß- und Rauschmittel, hierher verlegt werden.

Die abschließenden *Prüfungen*: Die Schüler können sich in allen zuletzt unterrichteten Fächern außer in Sport und Christentumskunde zur *Volksschulabschlußprüfung* melden. In den Fächern Dänisch, Rechnen/Mathematik, Englisch, Deutsch, Physik/Chemie können sich die Schüler nach Ende der 10. Klasse auch zur *erweiterten Volksschulabschlußprüfung* melden, wenn sie – außer in Dänisch – im 10. Schuljahr am Unterricht im erweiterten Kurs teilgenommen haben. Die Wahl wird für jedes einzelne Fach vom Schüler selbst nach gemeinsamer Beratung mit Eltern und Schule getroffen. Das bisherige Realexamen ist damit weggefallen. Die erweiterte Volksschulabschlußprüfung, deren schriftliche Aufgaben das Unterrichtsministerium stellt, wird jedoch dem Wert des bisherigen Realexamens je nach den erreichten Noten am nächsten kommen, wenn man die Prüfung in allen fünf wählbaren Prüfungsfächern abgelegt hat.

Der Vergleich mit den entsprechenden deutschen Abschlüssen ist problematisch

im einzelnen. Wenn man jedoch davon ausgeht, daß das dänische Schulsystem ebenso wie das der Bundesrepublik zum normalen Hauptschulabschluß wie auch schließlich zur Studierfähigkeit führt, wird man generell dennoch sagen können: Schüler, die die *erweiterte Volksschulabschlußprüfung* in allen Fächern ablegen, werden einen Abschluß erreicht haben, der – je nach der an den Zensuren erkennbaren Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft – einem Hauptschulabschluß, einem Realschulabschluß oder auch der Reife für die Sekundarstufe II des Gymnasiums in der Bundesrepublik Deutschland entspricht.

Zwischen 70 und 84 Prozent der Schulabgänger der St.-Petri-Schule sind in den letzten fünf Jahren auf das Gymnasium gegangen. Diese Zahl sagt zunächst etwas über den Schullehrgeiz und die Schulerwartungen von Schülern und Eltern dieser Schule aus. In demselben Maße, in dem sie auch etwas über die wirkliche Leistungsfähigkeit von Schülern und Schule aussagt, ist die Schlußfolgerung berechtigt, daß die St.-Petri-Schule – verglichen mit dem Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland – in der Sekundarstufe I mehr mit einer Realschule und einem Gymnasium als mit einer Hauptschule verglichen werden muß.

Ein gymnasialer Oberbau fehlt und ist mindestens so lange nicht möglich, als die Schule ihr Raumproblem nicht lösen kann. Aber folgende Perspektive ist realistisch: Die Schüler erwerben nach der 10. oder nach der 9. Klasse, wenn sie dann schon auf das Gymnasium übergehen, das Deutsche Sprachdiplom I.

Während sie sich auf dänischen Gymnasien auf die Reifeprüfung (studentereksamen) vorbereiten, können sie einen Kursus an der St.-Petri-Abendschule besuchen, der zur Prüfung für das Deutsche Sprachdiplom II führt. Erst dadurch haben sie später die Möglichkeit, die für ein Studium an einer deutschen Hochschule erforderlichen deutschen Sprachkenntnisse nachzuweisen, die sie durch den Besuch der deutschen St.-Petri-Schule erworben haben sollten.

Ein Bericht über die St.-Petri-Schule in Kopenhagen muß im übrigen die St.-Petri-Abendschule mit erwähnen. Sie ist eine Institution der Erwachsenenbildung, speziell

für den Unterricht im Deutschen, mit ca. 250–300 Schülern pro Semester und wird z. Z. vom Schulleiter und seinem Stellvertreter geleitet. Ihre Zielsetzung ist, das Interesse für die deutsche Sprache zu wecken, die Kenntnis der deutschen Sprache, Kultur und Gesellschaft auszubauen und die Wechselwirkungen zwischen dem dänischen und dem deutschsprachigen Kulturbereich zu fördern. Dazu bietet sie Sprachkurse sowie Studienkreise über Li-

teratur, Kulturgeschichte, Musik und Zeitgeschichte an.

Wer wie der Verfasser sich neu in Aufgabenstellung und mögliche Zielsetzung der St.-Petri-Schule einarbeitet, bekommt – trotz vieler Schwierigkeiten und Beengungen – mehr und mehr die Gewißheit, an einer Arbeit beteiligt zu sein, die einen hohen kulturpolitischen Wert hat, und zwar im beiderseitigen Interesse an einer guten Nachbarschaft.

Johann FUCHS

25 Jahre Handelsschulabteilung an der Deutschen Schule in Alexandria — und nun?

Vorschläge der Enquête-Kommission und die raue Wirklichkeit, wie sie sich dem ehemaligen Handelsschullehrer der Schule darstellt.

In dem Bericht der Enquête-Kommission Auswärtige Kulturpolitik, der am 7. 10. 1975 dem Deutschen Bundestag vorgelegt wurde, ist unter B. 6. „Ziele der Reform“, 48, folgendes festgestellt: „Das Unterrichtsprogramm einer solchen Schule ist stärker als bisher auf die Bedürfnisse des jeweiligen Landes auszurichten. Dazu gehört vor allem in Entwicklungsländern die Aufnahme berufsbezogener Bildungsinhalte. – Die Schule soll Kindern aller Schichten der Bevölkerung des Gastlandes offenstehen. Deshalb bedarf es der Gewährung von Freiplätzen und Lernmittelfreiheit, aber auch des Angebots von Bildungsgängen bzw. Abschlüssen, die unmittelbar zur beruflichen Ausbildung oder zu beruflicher Tätigkeit führen.“

Wie war nun die Entwicklung bzw. wie ist die Situation an der Deutschen Schule der Borromäerinnen in Alexandrien in dieser Hinsicht?

Die Schule wurde im Jahre 1884 von den Schwestern vom Orden des Hl. Karl Borromäus gegründet.

Seit dem Jahre 1927 bot man den Absolventinnen der Schule den Besuch einer einjährigen Handelsklasse an. Da die Schule mit der deutschen Schulprüfung (10. Klasse) endete, besuchte der größte Teil jedes Jahrgangs die Handelsklasse.

Unter größten Anstrengungen von seiten der Schülerinnen (ca. 55 Wochenstunden) und der bis an die Grenze der physischen Belastbarkeit arbeitenden Schwester Edlud erhielten die Mädchen eine Ausbildung, die sie befähigte, sofort in das Berufsleben einzutreten und dabei gut dotierte Stellen zu erhalten.

Wegen der Überfülle des zu vermittelnden Stoffes wurde ab Schuljahr 1967/68 die zweijährige Handelsschule eingeführt und zur gleichen Zeit Lehrer für Handelsfächer durch die ZfA vermittelt. Da ein Jahr später die Schule zur „Vollanstalt“ ausgebaut wurde, d. h. mit dem ägyptischen Abitur abschloß, verringerte sich die Zahl der Schülerinnen in der Handelsabteilung. Sie hatten nun die Möglichkeit, entweder das Abitur oder den Handelsschulabschluß anzustreben.

Die Schule erhielt 1973 von der ZfA die Auflage, daß eine Förderung der Handelsklassen nur dann in Frage käme, wenn pro Klasse die Mindestzahl von 12 Schülerinnen erreicht würde. Die Schulleitung zog die Konsequenzen und plante, nur jedes 2. Jahr die Handelsklasse zu „starten“, d. h. es gab in einem Jahr nur die 1. und im nächsten Jahr nur die 2. Handelsklasse; dadurch wurden zwei Jahrgänge (aus der 9. und der 10. Klasse) zusam-

mengefaßt. Für das Schuljahr 1974/75 meldeten sich 16 Schülerinnen für den Handelszweig: 11 Schülerinnen aus den Klassen 9, 10 und 11, sowie 5 Abiturientinnen, die den wesentlichen Teil der angebotenen Stunden besuchen wollten.

An der Zahl 11 (die 5 Abiturientinnen wurden nicht berücksichtigt) hakte die ZfA ein, betrachtete die Handelsabteilung als „Privatvergnügen“ der Schule; die Förderung dafür wurde teilweise gestrichen.

Die ZfA konnte „mangels geeigneter Bewerber“ keinen Nachfolger für den einzigen Handelslehrer, dessen Vertrag 1975 endete, vermitteln. Ein monatelanges Tauziehen um die Vertragsverlängerung des Lehrers für die Handelsfächer, der ohnehin die Hälfte seiner Stunden Mathematik in anderen Klassen unterrichtete, setzte nun ein. Unter anderem empfahl die ZfA, die Handelsklasse auf Ortskraftbasis zu führen. Leider konnte man in Alexandrien und Umgebung keine geeignete Ortskraft finden.

Nach mehrmaligem Hin und Her entschloß sich die ZfA doch noch, den Vertrag des Handelslehrers ein Jahr zu verlängern, um wenigstens die für zwei Jahre konzipierte Handelsklasse zum Abschluß führen zu können. Danach aber, mit Schuljahresende 1975/76, kehrte der letzte Lehrer mit wirtschaftskundlichen Fächern nach Deutschland zurück, und der Schule wurde diese Stelle gestrichen.

Die Schule sah sich dabei in einer hoffnungslosen Lage, denn obwohl sich für die neue Handelsklasse 16 Schülerinnen meldeten, wurde ihr kein neuer Fachlehrer vermittelt.

In dieser trostlosen Situation wurde die Ehefrau eines neu vermittelten Lehrers zum Rettungsring für die Schule. Diese Frau ist ausgebildete Volksschullehrerin. Sie war aber einmal Schülerin eines Wirtschaftsgymnasiums und hat dort ihr Abitur abgelegt. Sie erklärte sich bereit, der Schule aus ihrer Notlage zu helfen und auf Ortskraftbasis die Handelsfächer zu unterrichten. Welche Anstrengungen und Mühen es dieser Kollegin kostet, um mit ihrer fachlichen Vorbildung den Unterricht in den deutschen Handelsfächern fortzuführen, versteht jeder, der vom Unterrichtsprogramm des Handelsschulzweiges hört.

Die Lehrpläne entsprechen im wesentlichen denen einer Handelsschule in Deutschland. In deutscher Sprache werden unterrichtet: Wirtschafts- und Rechtslehre mit entsprechendem Schriftverkehr, Wirtschaftsgeographie, Buchführung, Kaufmännisches Rechnen, Maschinenschreiben und Stenografie; Deutsch mit dem Ziel, das Sprachdiplom II abzulegen.

Dazu kommen noch folgende Unterrichtsfächer: Wirtschaftskunde und Schriftverkehr in Arabisch, Übersetzungen Deutsch-Arabisch, Schriftverkehr in Englisch und Französisch, Stenografie in Englisch und Französisch und Maschinenschreiben in Englisch und Arabisch. – Ein insgesamt recht umfangreiches Programm mit 45 Wochenstunden.

Aufgrund dieser soliden zweijährigen Ausbildung (kaufmänn. Fächer – viersprachig) finden die Absolventinnen dieser Handelsschule, besonders seit der Öffnung Ägyptens nach dem Westen, gute Arbeitsplätze, d. h. im Vergleich mit anderen Berufen, sogar akademischen, hochbezahlte Stellen. Deshalb ist es sogar vielen jungen Mädchen mit dieser Ausbildung, die aus nicht besonders bemittelten Schichten kommen, möglich, bis zu ihrer Verheiratung ihre Familien finanziell zu unterstützen. Diese soziale Komponente sollte nicht unberücksichtigt bleiben.

Das Problem, das durch die Umstellung auf Ortskraftbasis, d. h. durch Streichung der Stelle einer entsandten Lehrkraft entstanden ist, stellt sich nun folgendermaßen: Was wird in 3 oder 5 Jahren sein, wenn der Vertrag der Lehrerin, die z. Z. aus gutem Willen die Handelsklasse unterrichtet (bzw., der ihres Ehegatten) abgelaufen ist?

Wie schwierig es heute ist und auch in den nächsten Jahren sein wird, eine gestrichene Stelle wieder zu erhalten, weiß nicht nur jeder Eingeweihte.

Es mutet eigenartig und unglaublich an, wenn man den Bericht und die Vorschläge der Enquête-Kommission den tatsächlichen Gegebenheiten an der Deutschen Schule in Alexandrien gegenüberstellt.

Dazu wird nicht nur von Kennern der Situation in Ägypten die Handelsklasse als die wertvolle, nützliche Einrichtung betrachtet. Aufbauend auf die ägyptische „mittlere Reife“ (9. Klasse) oder die Schlußprüfung nach der 10. Klasse wird

hier durch die halbe Stundenzahl einer entsandten Lehrkraft:

- a) Eine kulturelle Breitenwirkung erreicht, weil die Absolventinnen im allgemeinen ihr Deutsch und ihre wirtschafts-

kundlichen Kenntnisse im Beruf anwenden und

- b) die Vorstellung über die soziale Komponente in der deutschen Kulturpolitik in großem Maße berücksichtigt.

Kooperation zwischen VdLiCh und VdLiA

Der VdLiA freut sich, von der Hauptversammlung des VdLiCh berichten zu können, die vom 3.-6.6.1976 in Santiago stattfand. Besonders wertvoll erscheint uns die in Santiago beschlossene neue enge Zusammenarbeit zwischen dem chilenischen Verband und dem VdLiA. Nachstehend der angenommene Antrag der Arbeitsgruppe VI unter Leitung von Horst BADURA:

Angesichts der Tatsache, daß sowohl die vermittelten Kollegen in immer stärkerem Maße der direkten Information und Vertretung ihrer Interessen auch im Inland, d. h. in der Bundesrepublik Deutschland, bedürfen, als auch die Ortskräfte an den deutschen Schulen Chiles direkt oder indirekt vom Geschehen auf dem kulturpolitischen Sektor der Bundesrepublik Deutschland berührt werden und mithin ebenfalls an eine Interessenvertretung angeschlossen sein sollten, die sich ihrer Anliegen in Deutschland annimmt, wird empfohlen, die Kooperation zwischen dem Verein deutscher Lehrer im Ausland dergestalt zu intensivieren:

1. Alle Mitglieder des VdLiCh sollen automatisch die Mitgliedschaft im VdLiA erwerben, und zwar unter den bisher üblichen Konditionen (50 % des VdLiA-Beitrages verbleiben dem VdLiCh zur Finanzierung seiner Aufgaben innerhalb Chiles).
2. Die VdLiA übernimmt die Interessenvertretung aller Mitglieder des VdLiCh in der Bundesrepublik Deutschland und unterstützt den VdLiCh und seine Mitglieder mit allen Möglichkeiten.
3. Der VdLiA liefert allen Mitgliedern des VdLiCh die „Mitteilungen, Meinungen, Materialien“, und zwar über die Geschäftsstelle des VdLiCh in Santiago, die ihrerseits durch die Regionalvertreter die Verteilung an die Mitglieder organisiert.
4. Zur Vereinfachung der Kassenführung nimmt die Geschäftsstelle des VdLiCh die

Einziehung der Beiträge vor und führt den entsprechenden Beitrag an den VdLiA ab. Der VdLiCh teilt dem VdLiA Veränderungen im Mitgliederbestand (Deutschlandrückkehr, Austritte usw.) mit und setzt diesen somit in die Lage, durch die verbesserte Information stets auf dem laufenden zu bleiben. Der VdLiCh sendet zum Geschäftsjahresschluß am 31.12. eines jeden Jahres eine Kopie der gültigen Mitgliederliste an den VdLiA.

5. Die Mitglieder des VdLiCh werden zu einer stärkeren Mitarbeit in beiden Verbänden aufgefordert (Beiträge zu den Rundschreiben des VdLiCh, zu den „Mitteilungen, Meinungen, Materialien“ des VdLiA, Anregungen, Anträge und Empfehlungen für die Hauptversammlungen sowohl des VdLiCh als auch des VdLiA).

Kooperation zwischen VdLiCh und VdLiA

Die Kontakte zum Verband deutscher Lehrer in Argentinien werden intensiviert durch Austausch von Lehr- und Lernmaterial, Versand von Informationsblättern und gegebenenfalls gegenseitige Besuche, etwa im Rahmen von Tagungen.

Kooperation mit anderen Ländern Lateinamerikas

Der Vorstand des VdLiCh nimmt zu Kollegen anderer Länder Lateinamerikas Kontakte auf, um bei der Gründung von regionalen Zusammenschlüssen in den entsprechenden Ländern Hilfestellung zu geben.

Gedanken zur Lehrerbildung, Lehrerweiterbildung und Lehrerfortbildung im Bereich der bikulturellen Schulen

Hauptreferat anlässlich der 68. Jahreshauptversammlung des Vereins deutscher Lehrer in Chile

Wir freuen uns, an Ihrer Tagung teilzunehmen und heute zu Ihnen sprechen zu dürfen. Der freundlichen Einladung Ihres Vereins sind wir deshalb so gern gefolgt, weil wir davon überzeugt sind, daß Fragen des Schulwesens in den verschiedenen Ländern, insbesondere die der Lehrerbildung, heute nicht mehr auf örtlicher Basis bewältigt werden können, daß durch Erfahrungsaustausch viele Probleme klarer erkannt werden und schließlich andere besser gelöst werden können. Erfahrungsaustausch bedeutet für uns einen wechselseitigen Vorgang. Die Tatsache, daß wir zunächst ein Referat halten, möge nicht mißverstanden werden im Sinne einer Einwegkommunikation. Wir möchten es gerne als Impuls verstanden sehen für die Zweiwegkommunikation, die sich in den nächsten Tagen um die angesprochenen Themen ranken wird, und hoffen, mit Ihnen gleichermaßen Profit daraus zu ziehen.

Lernziel: Flexibilität und Selbständigkeit

Wir meinen auch, daß mit dem Thema Lehrerbildung viele wichtige Fragen der Rolle des Lehrers in der Schule und der Schule selbst angesprochen werden. Ausbildung findet immer statt im Hinblick auf eine konkrete Aufgabe – sonst stünde sie im luftleeren Raum. Die Adäquatheit jeder Phase der Ausbildung ist also zu messen an ihrem Bezug zu der Aufgabe des Lehrers in der Schule. Anders gesagt, kann nur die Analyse der schulischen Situation Voraussetzungen setzen für eine richtige Organisation der Ausbildung.

Eine Analyse der schulischen Situation könnte wiederum mißverstanden werden, wenn wir diese Situation als etwas Vorhandenes und Bleibendes ansehen. Einer

statischen Auffassung von Schule und Gesellschaft gilt es eine dynamische gegenüberzustellen, die immer danach fragt, wohin der Karren läuft und welche Rolle der Lehrer in einer Entwicklung spielen kann und soll. Damit haben wir die Hauptschwierigkeit der Lehrerbildung angesprochen. Inhalte und Methoden, welche der Lehrer erwerben soll, sind keine festen Normen. Es kann nicht darum gehen, dem Lehrer ein für allemal gültiges Handwerkszeug zu vermitteln. Der Lehrer muß vielmehr durch die Ausbildung dazu befähigt werden, sich immer wieder auf neue Gegebenheiten einzustellen. Oberstes Lernziel der Ausbildung ist die Flexibilität. Paradebeispiel aus unserer aller Arbeit ist die Umstellung des Deutschunterrichts von muttersprachlichem Unterricht auf den Fremdsprachenunterricht. Diesen Prozeß haben wir in den vergangenen Jahren miterlebt, und er ist noch nicht abgeschlossen. Die Ursache für den Vorgang ist in der Gesellschaft zu finden: Weitgehende Integration der deutschsprachigen Gemeinschaften in die nationale Gemeinschaft, Entstehen einer neuen Population für die deutschen Schulen. Für den Lehrer gab es zwei Möglichkeiten. Entweder, er stellte sich früh genug auf die sich abzeichnenden neuen Notwendigkeiten ein, oder aber er versuchte mit beiden Händen diesen Prozeß hinauszuzögern, was ihm manchmal auch über einen gewissen Zeitraum hinweg gelang, um dann schließlich an den sich aufzwingenden Entwicklungen zu resignieren und das Neue manchmal lustlos und deshalb ohne Erfolg auf sich zu nehmen.

Das Gesagte läßt sich ausdehnen auf die Frage des fremdsprachlichen Unterrichts. Es ist ein Unterschied, ob wir Lehrer nur dazu befähigen, nach einer vor-

* Deutsches Pädagogisches Seminar Buenos Aires.

handenen Methode, z. B. „Vorwärts“, zu unterrichten, oder aber, ob wir ihm die Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts in der Weise nahebringen, daß er im gegebenen Moment auch nach anderen Methoden in der Lage ist zu unterrichten, die sicher eines Tages auf uns zukommen. Im ersten Falle ist der Lehrer reaktiv und abhängig, im zweiten Falle ist er souverän, d. h. selbständig.

Bikulturelle Schule und Qualifikation des Lehrers

Flexibilität und Selbständigkeit sind Eigenschaften, die im Rahmen der bikulturellen Schulen mehr vonnöten sind als anderswo. Die Geschichte des Auslandsschulwesens ist nicht denkbar ohne Persönlichkeiten, die diese beiden Eigenschaften in sich vereinigten. Sie alle haben solche Beispiele vor Augen. Mir scheint, daß für die Schulen und die Lehrer eine neue Zeit anbricht. Je weniger die deutschen Schulen auf das Reservoir deutschsprachiger Kinder zurückgreifen können, dafür aber Kinder aus anderen Kreisen aufnehmen, um so mehr treten die Schulen neben andere Bildungseinrichtungen des Landes. Neben den nationalen Schulen zeichnen sich diese Schulen aus durch ihren bikulturellen Charakter. Wir wollen sie deshalb im folgenden *bikulturelle Schulen* nennen. Chilenische Eltern überlegen sich, ob sie ihre Kinder auf eine bikulturelle Schule schicken oder in irgendeine andere Bildungseinrichtung. Nur wenn sie wirklich attraktiv ist, werden Eltern ihre Kinder auf eine bikulturelle Schule schicken. Die Attraktivität einer Schule wird durch verschiedene Faktoren bestimmt. Sicher ist, daß die Qualität des Unterrichts dabei eine hervorragende Rolle spielt, ob also der Lehrer an der Schule sein Fach und seine Bildungsaufgabe besser vertritt als der Lehrer an anderen Bildungsinstitutionen. Der Aus- und Weiterbildung der Lehrer kommt also eine immer größere Bedeutung zu.

Die Organisation einer Lehrerausbildung im genannten Rahmen stellt sich als vielschichtig dar. Konnte man in früheren Jahren auf ein Modell, etwa entsprechend der Lehrerausbildung der Bundesrepublik zurückgreifen, so gilt es heute, den bikulturellen Bedürfnissen entsprechend ein ei-

genes Modell zu verwirklichen. Ziel dieser Ausbildung ist der bilinguale Lehrer, der sowohl den Ansprüchen, die an einen nationalen maestro gestellt werden, entspricht, als auch den Anforderungen, denen ein Deutschlehrer gerecht werden muß. Das Bilingue-System an den Schulen mit integrierter Fächerkombination spanisch-deutsch ohne Doppelgleisigkeit muß sich in der Lehrerausbildung widerspiegeln. Die Anerkennung des Studiums von nationaler Seite ist unabdinglich. Nur sie verschafft dem Lehrer neben der materiellen Absicherung das Bewußtsein, innerhalb seines Landes eine Aufgabe zu erfüllen, die ihren Stellenwert in der kulturellen Entwicklung der Nation hat. Die nun im 2. Jahr gültige Bilingue-Ausbildung am Pädagogischen Seminar Buenos Aires verschaffte den Absolventen die staatlich anerkannten Titel eines maestro und eines maestro especializado en idioma alemán.

Modell einer bilingualen Lehrerausbildung am Beispiel des Pädagogischen Seminars Buenos Aires

a) Primarbereich

Wir beziehen uns in den folgenden Ausführungen auf das Beispiel des Pädagogischen Seminars Buenos Aires, ohne in jedem Fall eine Allgemeingültigkeit dieses Modells zu postulieren. Die Prinzipien dieses Modells mögen jedoch dazu angetan sein, Basis für eine Grundlagendiskussion zu sein. Der Weg vom deutschen Pädagogischen Seminar, in dem nur auf Deutsch deutsche Pädagogik gelehrt wurde, bis zum magisterio bilingue especializado en idioma alemán war langwierig und manchmal dornenreich. Unter Aufgabe ihrer Autonomie untersteht die Ausbildung nunmehr der Aufsicht des argentinischen Ministeriums. Neben dem Verlust an Autonomie hat sie sich eine ganze Menge an größerer Realität eingehandelt. Das Ringen um Vermittlung zwischen argentinischen und deutschen Vorstellungen hinsichtlich der Ziele, Inhalte und Methoden ist zum täglichen Brot des Seminars geworden.

Die Einteilung des dreijährigen Studiums stellt sich folgendermaßen dar: Die pädagogischen Fächer und die Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer werden im

wesentlichen vor argentinischen Dozenten in spanischer Sprache gelehrt. Die Fächer des Fachstudiums Deutsch (Especialidades) werden in deutscher Sprache gelehrt. Die Schulpraxis wird von argentinischen und deutschen Dozenten im Team durchgeführt, desgleichen der Unterricht in den Fächern música, estética, taller didáctico, Sachkunde.

Es gibt also eine Menge von Verbindungen zwischen argentinischer und deutscher Lehre. Die Verständigung im konkreten Fall, insbesondere in den Bilingue-Fächern, welche im Team gegeben werden, hängt weitgehend von den Personen ab, die zusammenarbeiten. Wir können am Seminar 3 Gruppen von Dozenten unterscheiden: Neben den argentinischen Dozenten gibt es deutsche Ortskräfte und aus Deutschland entsandte Kräfte. Eine Verständigung ist nie frei von Mißverständnissen, da jeder zu Beginn fürchtet, etwas von seiner Eigenart aufgeben zu müssen. Erschwert wird das Problem durch Sprachschwierigkeiten, weil es die Regel ist, daß die argentinischen Lehrkräfte nicht Deutsch sprechen, die deutschen Lehrkräfte z. T. spanisch gut, z. T. spanisch weniger gut sprechen. Argentinische Kollegen wissen wenig von deutschen pädagogischen Vorstellungen. Deutsche Kollegen, soweit sie aus Deutschland kommen, müssen die argentinische Pädagogik und das Schulsystem kennenlernen. Entscheidend ist, wie der Prozeß der Verständigung vonstatten geht, ob dauernde Bereitschaft zum Gespräch da ist, ob die Kommunikation im Seminar gut ist.

Punkte, in denen wir deutsche Kollegen in der Zusammenarbeit mit argentinischen Kollegen oft Schwierigkeiten haben, sind:

- die sehr systematisierende Ausrichtung des Studiums
- eine mehr theoretische als praktische Auseinandersetzung mit den Fachproblemen
- Leistungsmotivation durch Prüfungen und Noten
- Starke Abhängigkeit von den institutionellen Vorschriften
- Große Beanspruchung der Dozenten durch andere Tätigkeiten und eine dar-

aus sich zwangsläufig ergebende Rationalisierung der Arbeit.

Es kann nicht darum gehen, unter Ignorierung der genannten Voraussetzungen unsere Vorstellungen zu verwirklichen. In der täglichen Zusammenarbeit sollte eine Mitte gefunden werden, in welcher die Identität der Beteiligten weitestgehend bewahrt wird. In der Begegnung sollte jeder ein Gebender und Nehmender sein. Gerade in den Bilingue-Fächern, die im Teamteaching gelehrt werden, gilt es idealistische Vorstellungen über Zusammenarbeit aufzugeben und ein realistisches Modell zu entwickeln. Ein dauerndes Integrieren der zwei verschiedensprachigen Dozenten hat sich als unrealistisch erwiesen. Viel wichtiger ist vielmehr, daß das Konzept des Kurses gemeinsam entwickelt wird, daß der Zusammenhang zwischen deutscher und argentinischer Vorstellung für den Studenten durchsichtig ist. Dieses Ziel läßt sich auch unter Trennung der Sprachbereiche verwirklichen.

Die Besonderheit der Schulpraxis muß wiederum in ihrer bilingualen Konzeption bestehen. Wir gehen davon aus, daß der bilinguale Lehrer für beide Teile der bilinguallernen Schulen gleichermaßen kompetent sein muß. Also muß er gleichzeitig in beiden Abteilungen der Schulen praktizieren. Diese kombinierte Praxis muß nach einem gemeinsamen Konzept durchgeführt werden, so daß Brüche zwischen dem Unterricht in beiden Abteilungen möglichst vermieden werden. Die Schulpraxis muß in der Ausbildung bilingualer Lehrer einen großen Platz einnehmen. Es muß schon in der Ausbildung gelingen, den zukünftigen Lehrer in seine komplizierte Aufgabe hineinwachsen zu lassen, so daß er mit Beginn des Berufes eine gewisse Stärke erworben hat, den verschiedenen Problemen zu begegnen. In unserem Seminar ist von der ersten Woche des Studiums an für alle Studenten die kombinierte wöchentliche Schulpraxis verbindlich. Das verlangt von den Ausbildern einen enormen zeitlichen Einsatz, zumal in kleinen Gruppen gearbeitet wird. Wir meinen aber, daß dieser Aufwand in jedem Falle gerechtfertigt ist.

Es gilt auch, sich von einem traditionellen System der Schulpraxis zu trennen, in dem der Student in langen Hospitationen

seine eigene Problematik des Unterrichtens nur vergrößerte. Schulpraxis muß in jeder Phase darauf ausgerichtet sein, dem Studenten die Fertigkeiten zu vermitteln, die er im Unterricht braucht. Das geschieht am besten im Training, für das es heute effektive Modelle gibt und die sich besonders im Sprachenunterricht bewähren. Nach dem sogenannten Microteaching wird nicht das Unterrichten als solches trainiert. Damit ist der Student immer überfordert. Zu viel gibt es auf einmal zu lernen. Es werden Teilfertigkeiten trainiert, sogenannte Skills. Teilfertigkeiten können fachlich oder überfachlich sein. Fachliche Teilfertigkeiten wären z. B. die Art der Fragestellung in der Fremdsprache. Art der Stimuli, Erklärungen etc. Die Teilfertigkeit wird im methodischen Unterricht des Seminars eingehend behandelt. Der Student bekommt auch die Möglichkeit, nach einem bestimmten Muster die Teilfertigkeit im Hospitationsunterricht zu analysieren. Schließlich übernimmt er selbst Unterricht und trainiert die Fertigkeit selber, immer im Vergleich zu anderen Studenten der Gruppe, die an demselben Problem arbeiten. Nach einem bestimmten Evaluationsschema wird die Teilfertigkeit beurteilt und in neuen Versuchen verbessert. Der Student erwirbt eine kritische Selbsteinschätzung und ein Gefühl der Sicherheit.

In der technischen Durchführung des Microteaching ist der Einsatz des Videotapes von großer Hilfe. Die Leistung des Studenten läßt sich auf Band aufnehmen und im Seminar reproduzieren. Besonders effektiv ist es, wenn auf einem Band mehrere Skills von verschiedenen Teilnehmern der Gruppe aufgezeichnet sind. Ohne Zeitaufwand, d. h. ohne ganze Stunden abzuhören, lassen sich die Skills vergleichen und analysieren. Der zweite, dritte und vierte Versuch eines Studenten läßt sich mit dem ersten vergleichen, der Fortschritt ist evalvierbar.

Im Verlauf des Studiums übernimmt der Student dann immer komplexere Aufgaben, bis ihm schließlich im letzten Studienjahr zugemutet wird, über einen längeren Zeitraum hinweg eine Klasse sowohl in den argentinischen als auch in den deutschen Fächern selbständig zu führen, immer in Beratung mit einem Praxisdozenten des Seminars.

Zur Organisation des 3. Studienjahres hat das Seminar Buenos Aires ein Modell entwickelt, das neu ist und deshalb hier kurz erläutert werden soll: Das Jahr teilt sich auf in 3 Trimester, von denen jedes einer Stufe der Primaria gewidmet ist. Jedes Trimester beginnt mit einer vierwöchigen argentinisch-deutschen Einführung in die Schulstufe auf pädagogischem, psychologischem, methodischem und didaktischem Gebiet.

Dann schließt sich das vierwöchige Blockpraktikum unter Kontrolle des Praxisdozenten in der betreffenden Stufe an. Abgeschlossen wird das Trimester mit einer einwöchigen Auswertung des Gelernten. Durch dieses Modell wird ein kontinuierlicher Übergang von der Ausbildung zur Berufsausübung gewährleistet.

Neben dem Üben im Unterrichten muß der Student in der Schulpraxis einen möglichst genauen Überblick über die verschiedenen Schultypen erlangen, und zwar nicht nur der bikulturellen Privatschulen, sondern auch der staatlichen Nationalschulen. Wir führen deshalb unsere Studenten im 1. Jahr in möglichst viele Schulen, wo ihnen die besondere Situation der Schulen, ihre Struktur und Arbeitsweise vorgestellt und erläutert wird.

b) Sekundarbereich

Dies zur Ausbildung der Primarlehrer! Der Bedarf an Primarlehrern ist verhältnismäßig groß, so daß jedes Jahr eine gewisse Anzahl von ausgebildeten Lehrern benötigt wird. Anders ist das Problem im Sekundarbereich. Hier gilt es zu unterscheiden zwischen Sprachlehrern, die das Fach Deutsch unterrichten. Beide Gruppen rekrutieren sich weitgehend aus entsandten Lehrern aus Deutschland und einigen Ortskräften. Während die Ortskräfte, welche als Fachlehrer arbeiten, normalerweise einen normalen Sekundarlehrertitel für ihr Fach besitzen, ist das bei den Sprachlehrern nur selten der Fall. In den Sekundarien der bikulturellen Schulen in Buenos Aires arbeiten viele Ortskräfte ohne ordnungsgemäßen Sekundariatitel. Wenn wir davon ausgehen, daß auch die Zahl der vermittelten Sprachlehrer nicht steigen, sondern eher sinken wird, stellt sich die Notwendigkeit einer offiziell anerkannten Sekundarlehrausbildung als immer dringlicher her-

aus. Eine solche Ausbildung gibt es in Buenos Aires nicht, wohl aber an der Universität Córdoba, wo sie bisher neben anderen Fächern, wie Englisch, Französisch, so eine Art Mauerblümchenexistenz besaß. Absolventen dieser Ausbildung kamen aus den verschiedensten Gründen für die bikulturellen Schulen nicht in Frage. Da wir einerseits das Modell für diese Ausbildung im Kopf hatten, andererseits zukünftigen Sekundarlehrern einen offiziellen Titel vermitteln wollten, nahmen wir Verbindung mit der Universität Córdoba auf und handelten folgendes Modell aus.

Absolventen der Primarlehrerbildung des Deutschen Pädagogischen Seminars erhalten die Möglichkeit, auf der Basis dieser Studien ein Ergänzungsstudium zum Sekundarlehrer zu machen. Die Universität Córdoba erteilt den Absolventen des Seminars Equivalenzen, so daß sie in Córdoba die Schlußexamen machen müssen. Darauf werden sie am Pädagogischen Seminar Buenos Aires in laufender Konsultation mit der Universität Córdoba vorbereitet.

Es handelt sich um die Ausbildung zum profesor de lengua y literatura alemana para la enseñanza superior. In diesem Jahr führen wir erstmalig einen Kurs zur Ausbildung dieses Lehrertyps durch. Der Vorteil dieses Systems besteht vor allem darin, daß die Lehrer ganz konkret auf die Arbeit an den bikulturellen Schulen vorbereitet werden können. Außerdem haben Studenten eine reizvolle Möglichkeit, sich über das Grundstudium hinaus weiter zu qualifizieren, was das Seminar für Bewerber attraktiver macht. Schließlich werden durch den neuen Lehrertyp Qualifikation und Kontinuität des Sprachunterrichts in den Sekundarien abgesichert. Es kann sich immer nur um eine kleine Gruppe von Studenten handeln, die diese Ausbildung mitmacht. Die Wichtigkeit dieser Gruppe jedoch darf nicht unterschätzt werden, da sie in Zukunft das fachlich-wissenschaftliche Rückgrat der bikulturellen Schulen darstellen soll. Der in diesem Jahr erstmalig stattfindende Kurs hat uns bisher in unserem Optimismus bestärkt, insbesondere in der Weise, daß bei den Teilnehmern (12 an der Zahl) eine überdurchschnittliche Kompetenz in wissenschaftlichen Fragen zutage tritt.

Stellenwert der deutschen Sprache an der bikulturellen Schule

Die Ausbildung zum Deutschlehrer für den Primar- und Sekundarbereich erhält im Rahmen der bikulturellen Schulen ihre besondere Prägung durch den Sprachunterricht. Ganz gleich, welches Fach wir unterrichten, wir haben immer mit dem Problem der Sprachvermittlung zu tun. Lassen Sie uns deshalb an dieser Stelle einige Gedanken zu diesem Problemkreis loswerden.

Zunächst einmal scheint uns, sollte dem Lehrer bewußt sein, warum er die deutsche Sprache lehrt. Die Frage nach dem Warum ist in Kreisen der Lehrer weitgehend tabuisiert, weil sich andererseits bei jedem einzelnen viele emotionale Momente damit verbinden. Der Auslandsdeutsche hat immer gewußt, daß an dem Problem der Sprache die Entscheidung über die Erhaltung und Förderung der deutschen Sprache die gesamte Literatur im Bereich der Auslandsdeutschen durchzieht. Es ist klar, daß der Schule hier eine besondere Rolle zukam. Der Ihnen allen bekannte Max TEPP schrieb vor 35 Jahren:

„daß man die deutsche Sprache, will man sie erhalten, im Leben des Einzelnen verankern muß, und zwar nicht nur in einem Teil seines Lebens, entweder in Vereinen oder in der Familie, in der Wirtschaft oder im seelischen Leben, – sondern das Leben in seiner Totalität muß mit der deutschen Sprache verbunden sein. Der Boden, auf dem die deutsche Sprache gedeihen soll, muß deutsch sein. Für die Schule besonders ausgesprochen heißt die Aufgabe: Die deutsche Sprache muß mit dem kindlichen Leben eng, aufs engste verkettet sein. Die deutsche Sprache muß das Element sein, in dem der Schüler lebt, atmet und lacht.“ An anderer Stelle schreibt der gleiche Max TEPP: „Die Erhaltung der deutschen Sprache steht im Herzen, im Zentrum der deutschen Auslandsschule, denn alle anderen Aufgaben unterscheiden sich nicht von anderen guten Schulen; diese eine Aufgabe hebt sie heraus aus vielen anderen Schulen. Mit dieser Aufgabe und ihrer glücklichen Lösung steht und fällt die moralische Daseinsberechtigung der deutschen Auslandsschule überhaupt.“

Solche Worte ließen sich in einer Zeit leicht formulieren, in der es deutschspra-

chige Gemeinschaften gab, die ein intensives Eigenleben auf der Basis deutscher Zivilisation und Kultur führten und ihre Schulen ausschließlich in diesem Rahmen gesehen haben wollten. Mit der fortschreitenden Integration dieser Gemeinschaften haben sich die Dinge geändert. Muttersprachig spanisch sprechende Kinder bevölkern unsere Schulen in großer Zahl: von Erhaltung der deutschen Sprache ist weniger die Rede als vielmehr vom Erwerb der deutschen Sprache. In der Schule als Begegnungsstätte zwischen chilenischen oder argentinischen Kindern mit Deutschland, seiner Zivilisation und Kultur ist die deutsche Sprache ein Lerngegenstand neben anderen. Sie ist, wenn wir so wollen, ein besonders vornehmer und wichtiger, aber wie gesagt: auch ohne Kenntnis der deutschen Sprache ist eine Menge von Begegnung mit Deutschland möglich. Das wird uns jederzeit im Rahmen der Kulturarbeit der Goethe-Institute vorgeführt, die weitestgehend in der Landessprache stattfindet. Wenn die deutsche Sprache ein Lerngegenstand neben anderen ist, dann hat das für die Sprache selbst und für die Kinder große Vorteile. An der Sprachenfrage muß sich nicht das Überleben des Kindes in der Schule entscheiden. Die Spracharbeit ist freier und unbelasteter. Die geistige, seelische und körperliche Beziehung des Kindes zur Schule und zu dem Fach kann ungehinderter gedeihen. Die Frage nach dem Sinn des Sprachunterrichts kriegt eine neue Perspektive. Jetzt lernt das Kind die Sprache zunächst einmal, um deutschen Kindern besser begegnen zu können, um sich ihnen mitzuteilen und sie aufzunehmen. Der kommunikative Wert der Sprache ist entscheidend, und das hat große Bedeutung für die Methode des Sprachunterrichts. Daß das Kind mittels der erworbenen Sprache kulturelle, wirtschaftliche, soziale Einsichten erlangt und seine Kompetenz in der Kenntnis dieser Gebiete vergrößert, auch seine beruflichen Chancen erweitert, ist ein weiteres wesentliches Element für die Begründung des Sprachenunterrichts und müßte sich entsprechend in diesem niederschlagen. Nicht zuletzt sei ein psychisches Moment genannt, welches unserer Erziehung ihre besondere Note gibt. Durch den Erwerb einer zweiten Sprache erwirbt der Schüler eine andere Struktur seines Denkens

und Fühlens. Er entwickelt eine Flexibilität des Denkens, indem er ein und dieselbe Sache mit zwei Begriffen belegen kann, in zwei verschiedenen syntaktischen Strukturen gebrauchen kann, wobei gleich vermerkt werden soll, daß nicht alle Schüler die Begabung besitzen, sich in zwei sprachlichen Strukturen zu bewegen.

Um der genannten drei Ziele willen sollte dem Sprachunterricht eine große Bedeutung zukommen, und nur diese Ziele erlauben uns, die notwendigen Konsequenzen für eine adäquate Methode bzw. die Ausbildung zur Ausübung dieser Methode zu ziehen.

Kompetenz des Sprachlehrers

In bezug auf den Sprachunterricht sollte der Deutschlehrer drei Qualitäten aufweisen, die er in der Ausbildung erwerben muß.

1. Er sollte die deutsche Sprache gut beherrschen
2. Er sollte eine Beziehung zu Deutschland haben und Kenntnis seiner Kultur und Zivilisation besitzen
3. Er sollte die Methode der Sprachvermittlung beherrschen

Zu 1:

Er sollte die deutsche Sprache gut beherrschen

Wenn wir davon ausgehen, daß der Lehrer ein Multiplikator ist, d. h. daß seine Sprachgewohnheiten sich auf die Menge seiner Schüler übertragen, muß uns diese Forderung besonders wichtig erscheinen. Bislang rekrutierte sich das Potential der Deutschlehrer weitgehend aus Mitgliedern der deutschen Gemeinschaft, so daß eine gewisse Basis in jedem Fall gewährleistet ist. Andererseits wissen wir alle, daß sich innerhalb der deutschen Gemeinschaft durch Vermischung mit spanischen Sprachelementen Gewohnheiten herausgebildet haben, die eine gewisse Diskrepanz zur deutschen Standardsprache aufweisen. Wenn der Sprachunterricht im oben beschriebenen Sinne den Kindern die Begegnung mit Deutschland ermöglichen soll, dann muß es natürlich das Ziel sein, die deutsche Sprache zu lehren, nicht das sogenannte Belgranodeutsch oder Valdiviadeutsch, d. h. das Deutsch der deutschen Sprachgruppe in Argentinien bzw. Chile. Das hat zur Folge, daß

auch die sogenannten muttersprachigen Lehrer eine Leistung zu vollbringen haben, indem sie sich das in Deutschland gesprochene Deutsch aneignen. Wir haben deshalb im Seminar von Buenos Aires nie darauf verzichtet, dieser Gruppe von Lehrerkandidaten eine intensive Sprachförderung zuteil werden zu lassen. Als Material für solche Sprachübungen eignet sich besonders das Material, das in den Oberstufenkursen des Goethe-Institutes benutzt wird. Nicht geeignet scheinen mir Goethes Faust und andere historische literarische Werke. Dieser Unterricht wird zweckmäßigerweise von Lehrern erteilt, die in Deutschland aufgewachsen und beheimatet sind, also z. B. vermittelten Lehrern. Eine andere Gruppe von Kandidaten für den Lehrerberuf bringt gewisse Kenntnisse des Deutschen aus Elternhaus bzw. Schule mit, ist jedoch vergleichsweise unsicher im Sprachgebrauch. Diese Gruppe muß auf andere Weise gefördert werden als die erste Gruppe. Im Seminar lösen wir das Problem auf die Weise, daß wir Niveaugruppen eingerichtet haben. Diese zweite Gruppe soll in Zukunft auch eine größere Stundenzahl reinen Sprachunterrichts erhalten als die erste. Der Sprachunterricht für diese Gruppe ist schwierig, weil eingeschliffene Interferenzgewohnheiten in großer Zahl vorhanden sind. Mit viel Geduld gilt es, die Studenten auf die in Deutschland gesprochene Sprache „umzupolen“. Wir müssen uns darüber klar sein, daß die Kenntnisse unserer zukünftigen Kandidaten nicht besser, sondern schlechter sein werden. Wir haben erstmalig Studenten im Seminar, die Deutsch als Fremdsprache gelernt haben. Eine Resignation an dieser Tatsache scheint mir nicht angemessen, weil die Entwicklung einfach so geht. Darüber hinaus haben wir gerade mit diesen Kandidaten sehr gute Erfahrungen gemacht, weil sie einen anfänglichen Mangel im Deutschen durch stark motivierten Lerneifer wettmachten. Diese zukünftigen Lehrer sind sicher nicht die geeigneten Personen für den muttersprachigen Deutschunterricht. Als Fremdsprachenlehrer jedoch weisen sie einen Vorteil gegenüber den anderen auf: da sie selbst die deutsche Sprache als Fremdsprache gelernt haben, können sie sich in die Probleme ihrer Fremdsprachenschüler ungleich besser einfühlen.

Zu 2:

Er sollte eine Beziehung zu Deutschland haben und Kenntnis seiner Kultur und Zivilisation besitzen

Die Ausbildung in diesem Bereich ist vergleichsweise schwieriger zu umreißen.

Eine Beziehung zu Deutschland sollte ein zukünftiger Deutschlehrer nicht nur in einem theoretischen Kurs erlangen. Ein längerer Aufenthalt in Deutschland ist in jedem Falle anzustreben. Glücklicherweise besteht für viele Lehrer die Möglichkeit, mit Hilfe von Weiterbildungsstipendien nach Deutschland zu gehen. Es gibt gute Gründe dafür, daß diese Stipendien an Lehrer vergeben werden, die schon einige Jahre Schulpraxis hinter sich haben. Andererseits würde das Studium ungleich fruchtbarer sein, wenn ein Teil der Studenten persönliche Erfahrungen aus Deutschland einbringen könnte. Wichtig ist auch, daß innerhalb der Ausbildungsstätten immer wieder Begegnungen mit deutscher Kultur und Zivilisation geschaffen werden, sei es durch Vorträge von Gästen, Filmen, Musikaufführungen etc. In Buenos Aires hat sich die Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut als besonders fruchtbar für diesen Bereich erwiesen. Wichtig ist natürlich der Unterricht im Seminar selbst, der unter dem Namen „Deutsche Landes- und Kulturkunde“ läuft. Dieses Fach wird am Seminar Buenos Aires in Verbindung mit dem Fach Literatur gegeben, ohne daß die Inhalte der beiden Fächer miteinander vermischt wurden. Zur „deutschen Landes- und Kulturkunde“ ist in den letzten Jahren viel geschrieben worden. Da das Gebiet so groß ist, ist eine Orientierung schwierig. In der Lehrerbildung gilt es zu unterscheiden zwischen Kenntnissen, die der Lehrer erwerben muß, um Entscheidungen über Lernziele seines Unterrichts zu treffen, und Gegenständen, die er seinen Schülern übermitteln soll. Und nie wird es möglich sein, aus der Entfernung Studenten ein Bild von Deutschland zu vermitteln, welches den Anspruch erheben kann, die wesentlichen Züge dieses Landes zu erfassen. Klar ist, daß Ausgangspunkt aller Arbeit die Situation des jetzigen Deutschlands sein muß. Andererseits wird vieles erst verständlich, wenn man etwas über das Entstehen der jetzigen Situation weiß. Hier gilt es, Akzente zu setzen, also ohne

die deutsche Geschichte zu lehren, bestimmte Entwicklungen aufzuzeigen, die das Verständnis der jetzigen Situation besser erklären. Die vielen Gebiete, die ein Verständnis deutscher Kultur und Zivilisation ausmachen, können hier keineswegs genannt werden. Sicherlich hat das Fach dazu beizutragen, daß der Student befähigt wird, seine Kenntnisse über Deutschland immer wieder von sich aus zu erweitern und sich nicht mit dem Zufriedenzugeben, was z. B. in „Vorwärts“ über Deutschland gesagt wird. Besondere Aufmerksamkeit sollte darauf verwandt werden, keine Stereotypen und Vorurteile entstehen zu lassen, die im Ausland in so großer Zahl über Deutschland vorhanden sind. Schon der Satz, daß der Deutsche pünktlich und ordentlich sei, ist ein Stereotyp. Vor einigen Jahren erlebte ich eine Lehrprobe, deren Ziel war, die Schüler von den Tugenden der Deutschen zu überzeugen. Solche Dinge haben mit Landes- und Kulturkunde nichts zu tun. Andererseits sollte das Fach sich auch mit Fragen der Didaktik beschäftigen, immer berücksichtigend, daß Landes- und Kulturkunde in der Schule ja normalerweise im Rahmen des Sprachunterrichts gelehrt wird. Untersuchungen über Landeskunde in Lehrwerken, wie z. B. „Vorwärts“ oder „Braun-Nieder-Schmoe“, sind fruchtbar, darüber hinaus die Herstellung neuen Materials.

Zu 3:

Er sollte die Methode der Sprachvermittlung beherrschen

Dies ist nicht die Stelle, eine gültige Methodik des Sprachunterrichts zu entwickeln. Es können nur einige Gedanken vortragen werden, die auf die Besonderheit des Sprachunterrichts an bikulturellen Schulen eingehen. Von den verschiedenen Zielgruppen war oben schon die Rede. Forderung an den Sprachlehrer ist also, daß er sich auf die Zielgruppe einstellen kann. Wenn die Unterscheidung nach Muttersprachen- und Fremdsprachenschülern der Realität entspräche, dann wäre eine Einteilung in Muttersprachenunterricht und Fremdsprachenunterricht natürlich. Die Methoden der beiden Gebiete sind international definiert.

Die Studenten brauchen sie nur zu erkennen. In Wirklichkeit haben wir es ne-

ben wenigen reinen Muttersprachenklassen und etwas mehr reinen Fremdsprachenklassen mit vielen sogenannten grauen Klassen zu tun, welche auch unter dem Namen „gemischtsprachige Klassen“ oder „ergänzungssprachige Klassen“ laufen. Daß man diese Klassen heute weniger nach muttersprachiger Methode, sondern mehr nach fremdsprachiger Methode unterrichtet, ist sicher ein Fortschritt. Ich meine aber, daß der Lehrer, der gemischtsprachige Klassen betreut, spezielle Techniken erlernen mußte, um allen Schülern gleichermaßen gerecht werden zu können. Der Lehrer muß ein Gespür dafür entwickeln, auf welcher Basis die Schüler zu fördern sind, immer davon ausgehend, daß eine längere Unter- oder Überförderung einzelner Schülergruppen sehr motivationshemmend ist. Er muß entscheiden können, welches Material in der gegebenen Situation angemessen ist. Dazu ist eine perfekte Handhabung von Sprachtests unerlässlich. Er muß Methoden kennen, Schülergruppen unterschiedlichen Niveaus gleichermaßen zu fördern. Der Technik der Gruppenarbeit im Rahmen des gemischtsprachigen Unterrichts kommt eine besondere Bedeutung zu. Schließlich muß er das Problem der Interferenzen in besonderem Maße kennen und die Möglichkeiten einer Fehlertherapie im Interferenzbereich beherrschen. Ein Studium der kontrastiven Linguistik ist dazu unerlässlich. Dazu wiederum befähigt ihn nur ein gründliches Studium der Grammatik und Phonetik der deutschen Sprache. Am Seminar Buenos Aires werden diese Fächer durch den ganzen Verlauf des Studiums gelehrt.

Bedauerlicherweise gibt es für den Unterricht mit gemischtsprachigen Klassen noch keinerlei zusammenfassende Methode. Wir bemühen uns am Seminar, langfristig eine solche Methode zu entwickeln, um sie den Studenten in einem gesonderten Fach vermitteln zu können, immer davon ausgehend, daß die Fremdsprachenmethode für gemischtsprachige Klassen einen Kompromiß darstellt.

Unabdingbar ist ein Bezug der Sprachmethodik zur Schulpraxis, weil ohne diesen Bezug die methodischen Kenntnisse im freien Raum stehen bleiben würden. Wir haben immer angestrebt, daß die Personen, die das Fach unterrichten, identisch seien mit dem Praxisdozenten. An

den Stellen, wo das nicht der Fall sein kann, ist ein gewisser Ausgleich wiederum möglich durch Einsatz des Videotapes, der es erlaubt, im Seminar die verschiedenen Realisierungen der Methode zu analysieren.

Schließlich sei an dieser Stelle noch ein Gedanke zur Methodik des Muttersprachenunterrichts erwähnt. Mit dem Anwachsen des Fremdsprachenunterrichts kam man vielerorts auf die Idee, daß eine Unterweisung in den Methoden des Muttersprachenunterrichts für Deutschlehrer eigentlich überflüssig sei. Viele Gespräche mit unseren Studenten belehrten uns des Gegenteils. Da unsere Absolventen ja als Bilingue-Lehrer eingesetzt werden, haben sie auch im Spanischen Muttersprachenunterricht zu erteilen. In diesem Unterricht werden viele Fragen aktuell, die nach deutscher Methode anders gelöst werden als nach argentinischer bzw. chilenischer. Ich erinnere an den Erstleseunterricht und die ganzheitliche Schreiblehre. Unsere Absolventen bestätigen uns jederzeit, daß die Kenntnis dieser Methoden ihnen ein ganz anderes Arbeiten im bilingualen Schulwesen erlaube.

Wenn oben von Zielgruppen die Rede war, dann müßte auch noch nach den Zielen des Sprachunterrichts gefragt werden. Das schon vage formulierte Ziel der Kommunikationsfertigkeit gilt es zu spezifizieren. Der zukünftige Lehrer sollte den Kommunikationszusammenhang in seinen Einzelheiten beschreiben können; also z. B. wissen, daß der Kommunikationszusammenhang einer Alltagssituation ein anderer ist als der eines Problemgesprächs. Beide sind als Ziel des Sprachunterrichts wichtig, und beide erfordern andere Maßnahmen. Wenn wir heute darauf verzichten, als Ziel den zweisprachigen Schüler uns vorzustellen, sondern einen Schüler, der eine zweite Sprache bis zu einem gewissen Grade beherrscht, dann gilt es sehr genau zu definieren, auf welche Ziele wir bereit sind zu verzichten. Um uns nicht zu frustrieren über unbefriedigende Leistung, sollten wir den Anspruch so stellen, daß innerhalb des Anspruches die Kompetenz möglichst groß ist. Der Sprachenlehrer müßte die Maßnahmen und die Unterrichtsverfahren genau kennen, die zu diesem Ziel führen. Die sogenannte Operationalisierung von Lernzielen ge-

staltet sich im Sprachunterricht besonders komplex. Deshalb muß derjenige, der eine Methode des Unterrichts lernt, besonders viele Versuche der Operationalisierung unternommen haben, um eine gewisse Sicherheit zu erlangen. Die Methodik kann nicht theoretisch gelehrt werden. Der Unterricht in Methodik muß logischerweise über große Strecken hinweg in Üben der Methode bestehen. Es nützt dem zukünftigen Lehrer nicht so viel, wenn man ihm sagt, wie man es macht, als wenn er übt, wie man es macht. Dieses Üben muß konsequenterweise in bezug auf die verschiedenen Altersstufen der Schüler geschehen, davon ausgehend, daß sich das Sprachproblem auf jeder Altersstufe verschieden stellt. Das Üben muß bis in so unwesentlich erscheinende Details gehen wie das Bedienen eines Tonbandgerätes und des Diaprojektors. Medienkunde im Bereich der Sprachmethodik erweist sich als besonders wichtig, da eine Vernachlässigung dieses Gebietes beim Lehrer eine chronische Hemmung vor technischen und anderen Unterrichtsmitteln erzeugt.

Im Rahmen der Fremdsprachenmethodik muß auch die Frage geklärt werden, wie die Sprache im Unterricht anderer Fächer zum Tragen kommt. In den sogenannten Bilingue-Zügen der Schulen erscheint diese Frage als besonders wichtig. Sie haben sicher auch die in den vergangenen Jahren z. T. erbittert geführte Diskussion verfolgt, inwieweit der Sachkundeunterricht die Aufgabe des Sprachunterrichts mit unterstützen kann. Die Diskussion ist schließlich in eine Art Resignation ausgeartet, was natürlich daraus resultiert, daß die Erwartungen viel zu hoch gesetzt waren. Im Rahmen der Lehrerbildung gilt es, realistische Modelle zu entwickeln, die einen Fachunterricht in der Fremdsprache möglich machen. Solche Modelle sind für jedes Fach extra zu entwickeln, und die zu erzielende Sprachkompetenz muß genauso wie die übrigen Sachziele des Faches genau definiert werden. Dazu muß der Student in der Sprachmethodik angelernt werden.

Diese wenigen Gedanken zur Methodik sollen an dieser Stelle genügen; es kann nicht darum gehen, den Bereich der Methodik in irgendwelcher Vollständigkeit zu beschreiben.

Weiterbildung durch die 2. Phase

In den ersten Jahren der eigenen Lehr-tätigkeit ergeben sich bei den Lehrern Probleme, die am besten durch ein be-gleitendes Weiterstudium zu bewältigen sind. Ein systematisches Weiterbildungs-studium gibt es in Argentinien nicht. Die Weiterbildung trägt erheblich zur weiteren Qualifizierung des Lehrers bei, und so haben wir erstmalig 1975 für ehemalige Absolventen des Seminars eine Ausbil-dung der sogenannten 2. Phase angebo-ten. Das große Interesse am Kurs zeigt, daß er einer Notwendigkeit entspricht. Viele Interessenten konnten bisher nicht berücksichtigt werden. Der Kurs ist von einjähriger Dauer. Die Lehrer kommen neben ihrer Lehrtätigkeit zweimal in der Woche je 4 Stunden ins Seminar. Die Or-ganisation des Kurses der 2. Phase rich-te sich weitgehend nach vorhandenen Mo-dellen der Bundesländer, welche dann auf die hiesige Wirklichkeit abgestimmt wur-den. Außer dem sich über das ganze Jahr erstreckenden Sprachkurs wurden die einzelnen Gebiete in Blöcken erarbeitet. Es wurden auch keine Fächer vom Grund-sätzlichen her gelehrt, sondern bestimmte wichtige Probleme standen zur Diskus-sion. Im allgemeinen lief die Arbeit auf die Erstellung einer Unterrichtseinheit heraus. Die behandelten Gebiete waren:

- Unterrichtsplanung und Unterrichtsana-lyse
- Übungen zum Lehrerverhalten - Grup-penunterricht
- Aufgaben des Mentors in der Lehrer-bildung

- Sprachkurs
- Phonetik
- Deutsche Landes- und Kulturkunde
- Didaktische Grammatik
- Fehleranalyse und Test
- Das Unterrichtswerk „Vorwärts“
- Übungen zur Korrektur phonetischer Interferenzen
- Einführung ins Puppenspiel
- Sachkunde

Außerdem wurden die Teilnehmer in ihrem Unterricht individuell betreut und nahmen an der monatlich stattfindenden gemein-samen Gruppenpraxis teil. Das Seminar erteilte ein Zeugnis mit einer Gesamt-note (nicht bestanden, mit Erfolg absol-viert, mit sehr gutem Erfolg absolviert). Im Gegensatz zur Ausbildung der 1. Phase wurde der Seminarstil gepflegt. Die Teil-nehmer entschieden jederzeit mit über Inhalte und Methoden der Arbeit, so daß den persönlichen Bedürfnissen optimal entsprochen werden konnte. Eine Verbes-derung des Unterrichts wurde in jedem Fall deutlich sichtbar erzielt, so daß wir unsere 2. Phase gerne als Modell zur Nachahmung in der Ausbildung von Deutschlehrern weitergeben. Noch zu leisten ist die Integration der 2. Phase in die nationale Lehrerbildung. Dazu fehlen im Moment die Voraussetzungen. Wir sind sicher, daß diese in Argentinien eines Ta-ges vorhanden sein werden. Interessant wäre zu sehen, wie es in anderen Ländern damit steht.

Herbert SCHERER

Personalvertretung — eine Umfrage

Etwa 150 anerkannte Auslandsschulen gibt es, nur acht gaben Antwort auf eine Um-frage bezüglich einer Personalvertretung. Funktioniert diese Einrichtung an 95 Pro-zent der Schulen so gut, daß die Umfrage überflüssig war? Oder gibt es überhaupt keinen Vertrauensmann, der die Umfrage hätte beantworten können? Oder ist dies ein Problem, das - da nicht im Bereich der wirtschaftlichen Besserstellung gele-

gen - die Masse der Auslandslehrer nicht interessiert?

Immerhin vermögen die acht Antworten einen, wenn auch nicht repräsentativen Einblick zu gewähren:

Eine Antwort: Ein Vertrauensrat besteht nicht mehr.

Drei Antworten: Es gibt keine Probleme mit Vorgesetzten und Schulverein.

Zwei Antworten: Es gibt erhebliche Behinderungen der Arbeit des Vertrauensrates.

Eine Antwort: Bei einem kleinen Kollegium von entsandten Lehrern wird die Einrichtung einer Personalvertretung für überflüssig gehalten.

Eine Antwort: Es wurde nach Auswertung und Vertraulichkeit der Umfrage gefragt.

Erfreulich ist zunächst, daß die Hälfte der Antworten doch eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen den Schulgremien und den Personalvertretungen offenbart. Der Einfluß des in Deutschland gültigen Personalvertretungsgesetzes scheint spürbar.

Es wäre aber falsch, aus der geringen Zahl der Klagen zu schließen, daß nur kleine Mängel vorhanden wären. Auch dann, wenn nicht geklagt wird, werden Vorschläge gemacht, die ausdrücken, daß Zufriedenheit eben nicht rundherum spürbar ist.

Da werden gefordert:

Vom deutschen Gesetzgeber klare gesetzliche Grundlagen statt unverbindlicher Empfehlungen (Frage: Kann der deutsche Gesetzgeber dies für Schulen in anderen Ländern, in denen auch ausländische Kollegen den Personalrat mitbilden?)

Stellungnahme des Personalrats bei wichtigen personellen Problemen, z.B. Vertragverlängerungen.

Dasselbe Rechtsverhältnis zwischen dem Schulleiter und dem Vertrauensrat wie in der Bundesrepublik.

Eine längere Amtszeit der Personalvertretung (in Deutschland 4 Jahre) und eine allgemeine Stärkung der Stellung von Kollegium und Lehrerbeirat.

Wie berechtigt solche Forderungen sind, zeigt sich an Beispielen. Das Frustrierende für Lehrer, die sich für eine Personalvertretung zur Verfügung stellen, besteht

vor allem darin, daß ihre Forderungen oder Wünsche auf keinerlei Resonanz stoßen. Es gehört zum System eines oft autoritär organisierten Schulvereins, die Vorschläge Andersdenkender einfach zu übergehen. Die deutschen Kollegen müssen dies meist mit Ohnmacht über sich ergehen lassen, da sich die einheimischen Kollegen, völlig vom Schulverein abhängig, kaum für eine Auseinandersetzung mit dem Arbeitgeber engagieren. Eine Möglichkeit, Lehrerinteressen erfolgreich zu vertreten, besteht nur dann, wenn der Schulleiter zusammen mit den Lehrern für die Freiheit im pädagogischen Raum und für eine sinnvolle Personalpolitik eintritt und dabei mit Subventionsentzug drohen kann. Wo es dem Schulleiter in erster Linie an einem persönlich guten Verhältnis zum Schulverein gelegen ist, wird die Situation der vermittelten Lehrer schwierig.

Bei einer vollen Durchsetzung des Personalvertretungsanspruchs, wie er in Deutschland besteht, müssen sich die vermittelten Lehrer natürlich einer Gefahr bewußt sein. Es könnte sein, daß an vielen Schulen das zahlenmäßig stärkere einheimische Kollegium eine Personalpolitik erzwingt, die nicht immer im Interesse der vermittelten deutschen Kollegen liegt. Deshalb ist die Grundlage einer echten Personalvertretung ein gutes Verhältnis zu den einheimischen Kollegen. Dazu gehört, sich vor allem für deren Besserstellung und rechtliche Absicherung einzusetzen und die noch größer gewordenen sozialen Unterschiede zwischen vermittelten und Ortslehrkräften zumindest vernünftig zu erklären. Wo keine gemeinsame Personalpolitik gemacht werden kann, besteht für die Zukunft die Gefahr, daß die wesentlich abhängigeren einheimischen Kollegen zum Instrument gegen die Personalvertretungsansprüche der deutschen Lehrkräfte umfunktioniert werden können.

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

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

Lehrer im Auslandsschuldienst: Die aktuelle Lage

Da in immer stärkerem Maße auch junge Kollegen, die noch nicht an einer deutschen Auslandsschule tätig waren, Mitglieder des VdLiA werden, erscheint es sinnvoll, die beiden nachfolgenden Beiträge zu veröffentlichen, die uns freundlicherweise durch die Schriftleitung des Verbandsorgans des Bayerischen Philologenverbandes „Gymnasium in Bayern“ zur Verfügung gestellt wurden. (Heft 4/76 und 10/76)

Anläßlich eines Gespräches am 4. März im Kultusministerium gab der Leiter des Auslandsreferates und Vorsitzende des Auslandsausschusses der Kultusministerkonferenz, Ministerialrat Dr. Pius WOLTER, einen Überblick über die aktuelle Situation im deutschen Auslandsschulwesen unter besonderer Berücksichtigung der bayerischen Verhältnisse. Die für Interessenten am Auslandsschuldienst informativen Äußerungen WOLTERS sind in dem nachstehenden Beitrag zusammengefaßt.

Von den rund 1400 zur Zeit ins Ausland entsandten Lehrern aller Schularten entfallen etwa 200 auf Bayern. Das größte Kontingent stellen dabei die Gymnasiallehrer. Insgesamt sind an den deutschen Auslandsschulen ungefähr 6000 Lehrer tätig.

Die Freistellung und Beurlaubung bayerischer Lehrkräfte für den Auslandsschuldienst erfolgt nach den bisherigen Richtlinien. Das heißt: Der Bewerber muß Beamter auf Probe oder Lebenszeit sein und mindestens zwei Jahre Unterrichtspraxis nachweisen können. Erfahrungsgemäß wird jedoch meist eine längere Tätigkeit im bayerischen Gymnasialdienst vorausgesetzt, so daß es sich vor einer eventuellen Bewerbung dringend empfiehlt, beim zuständigen Referenten im Kultusministerium rückzufragen.

Die Chancen für eine Freistellung sind in den einzelnen Fachbereichen unterschiedlich. So existieren zum Beispiel bei den Mathematikern Wartelisten, während Altphilologen relativ leicht beurlaubt werden können. Leider besteht jedoch für sie aufgrund ihrer Fachkombination nur wenig Bedarf an den Auslandsschulen, es sei denn, daß sie die Fakultas für Deutsch besitzten.

Für die aus Bayern vermittelten Lehrkräfte

stehen an sich genügend Leerstellen zur Verfügung. Ein Teil von diesen ist allerdings mit Teilzeitlehrern und anderweitig beurlaubten Beamten besetzt. Probleme und Schwierigkeiten bei der Wiedereingliederung von zurückgekehrten Auslandslehrern sind jedoch bisher kaum aufgetreten. In diesem Zusammenhang machte Dr. WOLTER darauf aufmerksam, daß nach der Rückkunft ein Anspruch auf Verwendung am vorherigen Dienort nicht bestehe. Der Flächenstaat Bayern habe freilich in dieser Hinsicht günstigere Möglichkeiten als Stadtstaaten wie etwa Bremen.

Der Schuletat des Auswärtigen Amtes mußte 1975 wegen der Finanzsituation des Bundes im Personalbereich um 4,75 Millionen gekürzt werden und der Baufonds um 5,2 Millionen DM. Das hatte unter anderem die Streichung von 60 Planstellen für Auslandsschulen zur Folge. Möglicherweise wird sich die Zahl dieser Planstellen in Zukunft noch weiter zugunsten eines verstärkten Einsatzes von Orstkraften vermindern. Auf vermittelte Lehrer wird man aber auch weiterhin nicht verzichten können. Die betreffenden Staaten wollen nämlich an den Auslandsschulen Unterrichts- und Prüfungsverhältnisse gewährleistet sehen, die mit innerdeutschen Bedingungen vergleichbar sind.

Den vom Deutschen Philologenverband gemachten Vorschlag, der Lehrerarbeitslosigkeit durch einen verstärkten Einsatz von Lehrern im Auslandsschuldienst entgegenzutreten, hält WOLTER für erwägenswert. Zu denken ist hier beispielsweise an solche Lehrer, die fertig ausgebildet sind und im Inland noch keine Verwendung gefunden haben. Die damit zusammenhängenden administrativen Fragen sind jedoch kompliziert und müssen erst geklärt

werden. Die Enquête-Kommission des Bundestages, die seinerzeit in ihrem Schlußbericht eine zahlenmäßige Verringerung der vermittelten Lehrer zugunsten von Ortskräften vorgeschlagen hatte, war übrigens von der damals noch herrschenden Lehrermangel-Situation ausgegangen. Bei der Besoldung und Beförderung der Auslandslehrer schränke – so WOLTER – die Richtlinienkompetenz des Bundes den

Handlungsspielraum der Länder neuerdings ein. Gewisse Schwierigkeiten – etwa bei der Besetzung von Schulleiterstellen – seien daher voraussehbar. Was die Bundesländer betrifft, so treten sie mit Nachdruck für eine völlige Gleichstellung der Auslandslehrer mit den übrigen Bundesbeamten im Auslandsdienst ein. Zahlreiche Verbesserungen in dieser Hinsicht konnten bereits erreicht werden.

Hans LUBOS

Der Weg zum Lehrer im Auslandsschuldienst

So mancher Philologe mag schon mit dem Gedanken gespielt haben, sich für einen bestimmten Zeitraum an eine deutsche Auslandsschule zu verpflichten. Nur wenigen gelingt es jedoch tatsächlich, alle Hürden und Hindernisse auf dem Weg zur Verwirklichung solcher Pläne zu nehmen. Der folgende Beitrag zeigt auf, wie sich dieser Weg in der Praxis darstellt.

Welche Auslandsschulen kommen für eine Tätigkeit in Frage? Wichtige Hinweise hierzu kann man zwei Veröffentlichungen entnehmen. Da ist zunächst der „Auslandskunze“ (Herausgeber: Deutscher Lehrerverband, Kölner Straße 93, 5300 Bonn-Bad Godesberg). Das jährlich erscheinende Heft gibt einen Überblick über die in den einzelnen Erdteilen bestehenden deutschen Schulen und die an ihnen tätigen vermittelten Lehrkräfte. Außerdem wird bei jeder Schule die Zahl der Schüler aufgeführt. Das Heft 1974/75 verzeichnete insgesamt 207 Schulen, davon 73 in Europa, 88 in Südamerika, 4 in den USA und 42 in Afrika.

Eine weitere Informationsmöglichkeit bietet das von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen herausgegebene „Auslandsschulverzeichnis“ (zu beziehen durch den Max Hueber Verlag, 8045 Ismaning). Dieses Verzeichnis gibt Auskunft über alle Schulen im Ausland, an denen deutschsprachiger Unterricht erteilt wird. Das Heft enthält neben den üblichen statistischen Angaben auch Hinweise auf Schultyp, Unterrichtssprache, Prüfungsberechtigungen, Sprachenfolge und Ferientermine.

Verwirrend ist zunächst die Vielzahl verschieden großer Schulen und unterschiedlicher Schultypen. Im Normalfall besteht jedoch die deutsche Auslandsschule aus drei Abteilungen: Kindergarten (1 Jahr) Primarstufe (meist 6 Jahre) und Sekundarstufe (meist 6 Jahre). In ihnen werden Kinder des Gastlandes zusammen mit deutschsprachigen Schülern in der Landessprache und in Deutsch unterrichtet. An wenigen großen Schulen kann in einem Zusatzjahr die deutsche allgemeine Hochschulreife erworben werden. Eine Reihe von Schulen hat sich inzwischen auch Handelsschulabteilungen oder technische Zweige angegliedert. Die Schulen erfüllen die nationalen Unterrichtsprogramme, um ihren Schülern den Hochschulzugang im eigenen Lande zu ermöglichen; zusätzlich wird ein intensiver Deutschunterricht erteilt.

Im Augenblick ist an vielen dieser Schulen eine Umstrukturierung im Gange: im Zuge der sozialen Öffnung und mit dem Ziel einer größeren Effizienz werden zusätzliche neue Sekundarzüge aufgebaut, zu denen besonders auch Kinder sozial schwacher Bevölkerungsschichten Zugang finden. Gleichzeitig wird die Zahl der Primarabteilungen reduziert. (Über Entwicklungstendenzen im Auslandsschulwesen berichtet regelmäßig die im Max Hueber Verlag erscheinende Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“).

Die typische deutsche Auslandsschule ist eine Privatschule, als deren Träger ein

deutscher Schulverein fungiert und die meist aus alten Kolonisten- oder Siedlungsschulen hervorgegangen ist. Daneben gibt es als Sonderformen die Europäischen Schulen (Karlsruhe, Mol, Brüssel, Bergen, Varese) und einige staatliche Schulen, an denen vermittelte Lehrer deutschsprachigen Unterricht erteilen. Dazu kommen deutsche Schulen für Kinder von Bundeswehrangehörigen sowie Botschafts- und Firmenschulen. Deutsche Lehrer sind außerdem als Experten und Berater an Ministerien, Lehrerbildungsanstalten und weiteren Einrichtungen im Ausland tätig. Insgesamt arbeiten z. Z. etwa 1400 deutsche Lehrkräfte aller Schularten im Auslandsschuldienst; Bayern hat augenblicklich rund 200 Lehrer ins Ausland entsandt. Besonders stark vertreten ist dabei die Gruppe der Gymnasiallehrer.

Welche Anforderungen werden an einen Auslandslehrer gestellt? Gefragt ist der flexible, anpassungsfähige Lehrer, der selbst dazulernen möchte und andererseits die Bereitschaft besitzt, seine pädagogischen Fähigkeiten und Kenntnisse an seinem neuen Tätigkeitsort voll einzusetzen bzw. weiterzugeben. Der Germanist zum Beispiel wird umlernen und umdenken müssen, damit er den andersgearteten pädagogischen Anforderungen genügen kann, die das Fach Deutsch als Fremdsprache an ihn stellt. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen veranstaltet alljährlich mehrwöchige Einführungskurse mit eigenen Unterrichtswerken, an denen Bewerber für den Auslandsschuldienst unbedingt teilnehmen sollten.

Mitwirkung am kulturellen Leben verpflichtend

Mit dem Abschluß eines Vertrages übernimmt der neue Auslandslehrer ausdrücklich die Verpflichtung, entsprechend seinen Fähigkeiten am kulturellen Leben des Schulortes mitzuwirken und insbesondere auch deutsche Sprachkurse für Ausländer abzuhalten. Musterdienstverträge und weitere wichtige Details über das Auslandsschulwesen finden sich in den „Hinweisen für das Auslandsschulwesen“ (herausge-

geben vom Auswärtigen Amt, zu beziehen durch FS-Druck Bonn, F. Scheur, Argelander Straße 179, 5300 Bonn).

Wie bewirbt man sich für eine Auslandschultätigkeit? Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (5 Köln, Habsburger-ring 9) übersendet auf Wunsch Bewerbungsunterlagen, die auf dem Dienstweg an das Kultusministerium zu leiten sind, und zwar zusammen mit einem formlosen Antrag auf Freistellung aus dem Gymnasialdienst. Eine Freistellung wird nur gewährt, wenn der Bewerber Beamter auf Probe oder Lebenszeit ist, beide Lehramtsprüfungen abgelegt hat und eine mindestens zweijährige Unterrichtstätigkeit im Anschluß an die zweite Prüfung nachweisen kann. Erfahrungsgemäß verlangt jedoch das Kultusministerium in den meisten Fällen eine längere Unterrichtspraxis. Es empfiehlt sich deshalb, vorher beim zuständigen Fachreferenten im Kultusministerium nachzufragen.

Wie die Bewerbungsunterlagen behandelt werden

Vom Kultusministerium werden die Bewerbungsunterlagen an die Zentralstelle weitergeleitet und in eine Kartei aufgenommen. Bei Bedarf teilt die Zentralstelle dem Bewerber mit, daß er für eine freie Stelle vorgesehen ist. Erst nach Zustimmung des Interessenten werden seine Unterlagen zusammen mit denen einiger weiterer Kandidaten an die Auslandsschule weitergeleitet. Dort nimmt der Schulvorstand die Auswahl vor. Die Zentralstelle hat also in der Regel nur eine Vermittlungsfunktion. Der Dienstvertrag wird mit der jeweiligen Auslandsschule geschlossen. Die meisten Chancen haben gewöhnlich diejenigen Bewerber, die bereits Kenntnisse der Landessprache und zusätzliche Lehrerfahrungen in weiteren Fächern – vor allem im musischen Bereich oder Sport – besitzen.

Die Vertragsdauer beläuft sich auf drei und in tropischen Ländern auf zwei Jahre. Eine Verlängerung um zwei Jahre ist möglich. Für diese Zeit wird der Beamte aus dem Gymnasialdienst beurlaubt. Seine Auslandsjahre werden ihm beamtenrecht-

lich voll anerkannt. (Tropenjahre doppelt). Dienstliche Nachteile dürfen ihm nicht entstehen. Es besteht jedoch kein Anspruch auf die bisherige Planstelle. Die Umzugs- und Reisekosten werden vom Bund übernommen. Die Auslandsbezüge sind höher als die Bezüge im Inland und richten sich nach dem Einsatzort. Genäue Auskunft erteilt die Zentralstelle bei Vertragsabschluß. Von ihr kann auch ein Merkblatt

angefordert werden, das wesentliche Hinweise enthält (s. „Handbuch für Mitglieder des Bayerischen Philologenverbandes“ E 8). Fast alle Auslandsschulen haben darüber hinaus eigene Merkblätter erstellt, die sie Interessenten auf Wunsch zusenden. Zusätzliche Informationen kann auch das Referat für Auslandsschulen und außerdeutsches Schulwesen des Bayerischen Philologenverbandes geben.

Sommerkurse am Orff-Institut 1977

27. 6.–8. 7.: Sommerkurs I – Elementare Musik- und Tanzerziehung

Das Programm umfaßt Kursarbeit am Vormittag zu zentralen Themen der Musik – wie der Tanzerziehung. Nachmittags: Seminare zur Lehrpraxis mit Kindern, Arbeitskreise verschiedenster Thematik sowie Ateliers. Zusatzveranstaltungen, Vorträge

11.–21. 7.: Sommerkurs II – Elementare Musik- und Tanzerziehung

Das Programm umfaßt Kursarbeit am Vormittag, verschiedene Arbeitskreise am Nachmittag, Lehrdemonstrationen, Vorträge

24.–30. 7.: Sommerkurs – Musik, Tanz und Pantomime in der sonderpädagogischen und therapeutischen Praxis für Sonderschullehrer, Sozial- und Heilerzieher, Ärzte, Therapeuten, Studenten und Eltern behinderter Kinder

31. 7.–6. 8.: Orff-Schulwerk Sommerkurs in englischer Sprache

Bei allen Kursen werden besondere Vorkenntnisse nicht vorausgesetzt. Eine frühzeitige Anmeldung ist wegen der beschränkten Teilnehmerzahl empfehlenswert. Prospekte und Anmeldeformulare sind erhältlich im Sekretariat des Orff-Instituts, A-5020 Salzburg, Frohnburgweg 55.

VORSTAND

Ernst BEYER

Vorstandssitzung in Mettmann 13./14. November 1976

Zu seiner letzten Sitzung im Jahre 1976 traf sich der Vorstand in Mettmann. Alle Vorstandsmitglieder und Referenten nahmen daran teil. Zwei von ihnen hatten an der internationalen Sonnenbergtagung vom 7.-13. November in Zusammenarbeit mit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft teilgenommen. Innerhalb des Rahmenthemas „Die deutschen Auslandsschulen in der kulturellen Außenpolitik der Bundesrepublik Deutschland“ diskutierten Arbeitsgruppen über die Vorbereitung auf den Auslandsschuldienst, die Europa-Schulen, die Integration der Auslandsschulen, die Auslandsschulen und Kulturpolitik, Deutsch als Fremdsprache und die ausländischen Arbeitnehmerkinder in der Bundesrepublik. Vom Schulreferat des Auswärtigen Amtes sprach Herr Dr. KOCH über die Auslandsschule in der kulturellen Außenpolitik, Herr B. BECKER über Probleme der Auslandsschule aus der Sicht der Zentralstelle.

Die beiden Teilnehmer des VdLiA berichteten über die Tagung und ihre Ergebnisse. Eine Zusammenarbeit mit der GEW erschien ihnen nützlich und erfolversprechend.

Die Vorstandsmitglieder berichteten zunächst über ihre Tätigkeitsbereiche: Der 1. Vorsitzende über die brennenden Fragen der Gleichstellung deutscher Auslandslehrer mit den Auslandsbeamten. Er legte die Durchschrift eines Briefes vor, den er dem Auswärtigen Ausschuss des Bundestages, dem Rechtsausschuss des Bundestages und den Fraktionen geschrieben hatte und in dem gebeten wurde, darauf hinzuwirken, daß der Besitzstand der Lehrer bei der jetzigen Neuregelung und aller zukünftigen Veränderungen gewahrt bleibe, und daß die Bundesregierung ihren ganzen Einfluß dahin

geltend machen möge, daß die 1970 gegebene Zusage – Gleichstellung statt „Angleichung“ endlich in vollem Umfang realisiert werde. Der Vorsitzende berichtete über eine in diesem Sinn vorteilhafte Regelung für die Mitarbeiter der Goethe-Institute, die die GEW erzielt habe und die auch für die vermittelten Auslandslehrer Geltung haben soll.

Eine verstärkte Kooperation zwischen dem Verband deutscher Lehrer in Chile und dem VdLiA wurde gutgeheißen. Die Zusammenarbeit soll gefördert und eine gleichzeitige Mitgliedschaft im VdLiA und dem VdLiCh soll vorgeschlagen werden.

Der Schatzmeister berichtete über den Kassenstand. Es wurde zur Kenntnis genommen, daß die ZfA für die Hauptversammlung 1977 keinen Zuschuß gewähren kann. Mahnungen über ausstehende Mitgliedsbeiträge belasten die Arbeit des Schatzmeisters in besonderem Maße. Erwünscht wäre es, wenn sich möglichst alle Mitglieder zum Abbuchungsverfahren entschließen könnten.

Der Geschäftsführer nahm zur Mitgliederbewegung Stellung. Um die Werbung neuer Mitglieder an den Auslandsschulen zu erleichtern und zu fördern; soll eine Werbeschrift zusammengestellt werden, die über Leistungen und Forderungen des VdLiA Auskunft gibt. Geplant ist außerdem ein Informationsblatt des Vorstandes an die Obleute, um sie schneller über wichtige Entscheidungen und Vorhaben zu unterrichten.

Die Referentin für Rechts- und Sozialfragen erörterte Steuerfragen nach der neuen Regelung der Ausgleichszahlungen, Probleme der Angestelltenversicherung im Zusammenhang mit der Fürsorgepflicht des Dienstherrn. Da Schadensersatzklagen durch den Verband nicht geführt wer-

den können, wurden die Möglichkeiten einer Anrufung der Sozialgerichte beraten. Der Vorstand wird sich weiterhin mit diesem, für manche Altlehrer schwierigen Problem befassen und Schritte zu einer Lösung erkunden.

Einen breiten Raum nahm die Vorbereitung der Hauptversammlung 1977 in Wiesbaden ein. Herr HÖNIG hatte schon einzelne Punkte der Durchführung vorbereitet, die der Vorstand billigte. Auch über die Programmgestaltung lagen schon konkrete Vorstellungen vor, die weiter bearbeitet werden sollen. Auf der nächsten Vorstandssitzung im Januar 1977 sollen endgültige Entscheidungen getroffen werden. Für die Briefwahl des neuen Vorstandes und die Anträge zur Hauptversammlung wurden der 3. 5. 1977 bzw. der 3. 6. 1977 festgelegt.

Für die interne Vorstandsarbeit wurde die Geschäftsstelle mit allen Fragen der Mitgliederwerbung, der allgemeinen Anfragen und des Kontaktes mit den Obleuten beauftragt, das bisherige Referat

„Obleutesystem und Mitgliederwerbung“ führt in Zukunft den Titel „Referat für Verbandsorganisation“ und wird von Herrn HÖNIG geführt.

Drei Mitglieder des Vorstandes sprachen am 15. 11. 1976 in der ZfA vor, um mit Herrn NEUMANN Fragen der Besteuerung und der Neuregelung der Ausgleichszahlungen zu besprechen. (Siehe Kurzbericht in MMM 4/76.) Für Steuerfragen und Aufklärung, die die Ausgleichszahlungen betreffen, will der Vorstand einen geeigneten Sachbearbeiter um Unterstützung bitten. Hier müssen noch die von der ZfA zugesagten Richtlinien und Berechnungsbögen abgewartet werden.

Der Geschäftsführer wird in der nächsten Hauptversammlung einen Antrag vorlegen, der Stuttgart als Tagungsort für die Hauptversammlung 1979 vorschlägt.

Mit einem aufrichtigen Dankeswort an Familie KLITZING für die erneute, gastfreie Bereitstellung ihres Heimes für die Tagung schloß der 1. Vorsitzende die Sitzung.

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

Antwort aus dem Bundesverwaltungsamt auf Anfragen des Vorstandes

Unser Vorstandsmitglied Herbert SCHERER erhielt nachfolgende zwei Antworten auf Anfragen, die er aufgrund von Anträgen der Mitglieder an das Bundesverwaltungsamt stellte.

Personalvertretung an deutschen Auslandsschulen

Zur Einrichtung von Vertrauensräten an deutschen Auslandsschulen gibt es Empfehlungen des Auslandsschulausschusses vom 8./9. 5. 1969 sowie ein erläuterndes Rundschreiben vom 28. 11. 1973. Beides liegt den Auslandsschulen vor. Außerdem darf ich an das Schreiben des Sekretariats der KMK an Herrn Dr. SAUER vom 29. 4. 1976 verweisen, in dem es um denselben Sachverhalt geht. (I D – Tgb. Nr. 7.862/76)

Das neue „Handbuch für das Auslandsschulwesen“ wird im übrigen auch ein Kapitel „Einrichtung von Vertrauensräten“ enthalten.

So bedauerlich der von Ihnen geschilderte Tatbestand ist, so gering sind die Einwirkungsmöglichkeiten der Zentralstelle. Eine aktive Mitarbeit der Vertrauensräte ist nur örtlich durchsetzbar und setzt partnerschaftliches Denken der beteiligten Parteien voraus. Die Tatsache, daß einige Kollegen an Schulen sind, wo eine derartige Mitarbeit nicht existiert oder funktioniert, ergibt für die Zentralstelle keinen Anlaß zu weiteren generellen Hinweisen an die Adresse der deutschen Auslandsschule.

gez. VORBRÜGGEN

Fortbildung von Ortskräften

Die Zentralstelle wird sich bemühen, die geförderten Auslandsschulen zu veranlassen, die vermittelten Lehrer in stärkerem Maße als bisher zur Weiterbildung der Ortskräfte einzusetzen. Die Organisation von Fortbildungskursen hat seit längerer Zeit Vorrang in der personellen Förderung durch die Zentralstelle. So wurde z. B. vor wenigen Tagen die Vermittlung von zwei Fachkräften für den Aufbau einer Deutschlehrer-Ausbildung in Chile zugesagt. An mehreren zentralen Orten sind Regionalfachberater eingesetzt, deren wichtigste Aufgabe es ist, Ortslehrkräfte individuell zu betreuen und ihnen damit eine gezielte Weiterbildung zu ermöglichen. Alle diese Förderungsmaßnahmen können selbstverständlich nur durch Einsparungen an anderer Stelle realisiert werden. Die Zentralstelle teilt die Auffassung der Regionalgruppe Spanien und Portugal im VdLiA, daß die Fortbildungsveranstaltungen angestellter Ortslehrkräfte auf die Stundenzahl angerechnet werden sollten. Sie wird eine entsprechende Empfehlung an die Schulen richten.

gez. DIEKERT

Mitteilung des Rechts- und Sozialreferats

Mit Wirkung vom 1. 1. 1977 sind die Richtlinien für Reisebeihilfen aus Anlaß von Krankheits- und Todesfällen verbessert worden. Die Höhe der Reisebeihilfe richtet sich nach den z. B. bei Heimaturlaub erstattungsfähigen Unkosten. Nähere Einzelheiten bringt das nächste Info-Blatt der ZfA Köln.

Foerster

VERBAND

13. Hauptversammlung des VdLiA in Wiesbaden vom 3. bis 5. August 1977

Für die Arbeitsgruppen während der Hauptversammlung 1977 sind folgende Themen vorgeschlagen worden:

Arbeitsgruppen

- | | | | |
|---------------|---|---------------|--|
| AG I | Die deutsche Auslandsschule im Brennpunkt kulturell- und bildungspolitischer Vorstellungen der Bundesrepublik und nationalistisch-sozialreformerischer Bestrebungen des Gastlandes.
Leitung:
G. SCHMIDL / H. WERNER | AG IV | Fragen der Besteuerung und Ausgleichszahlungen.
Leitung: H.-G. BECKER |
| AG II | Vorstellung von Materialien zur Landeskunde im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“.
Leitung: J. WESTERHOFF | AG V | Probleme der Kinder ausländischer Arbeitnehmer nach ihrer Rückkehr in die Heimat.
Leitung: H. ANSTOCK |
| AG III | Oberstufenreform an deutschen Auslandsschulen.
Leitung: N. N. | AG VI | Neue Überlegungen zur Verbandsorganisation.
Leitung: G. HÖNIG |
| | | AG VII | Diskussion über Fragen und Probleme der Ehefrauen von Auslandslehrern.
Leitung: I. BOSERT |

Wahl des Vorstandes, Briefwahl

Aus eigenem Entschluß kandidiert der Vorsitzende des Verbandes, Dr. Manfred SAUER, nicht wieder für dieses Amt.

Es stellen sich wieder zur Wahl:

Ernst BEYER, Waldshut, Geschäftsführer des VdLiA

Siegfried NENTWIG, Edewecht, Schatzmeister des VdLiA

Da eine Briefwahl möglich ist, befindet sich in diesem Heft auf der letzten Seite ein Wahlschein für alle die Mitglieder, die von der Briefwahl Gebrauch machen wollen. Zu Ihrer Orientierung ist auf dieser Seite noch einmal der Text der Wahlordnung des Verbandes, soweit er die Briefwahl betrifft, abgedruckt.

Wahlvorschläge müssen ebenfalls bis zum 3. 5. 1977 in der Geschäftsstelle eingegangen sein.

Anschrift der Geschäftsstelle:

**Ernst BEYER,
Dorfhalde 26, 7890 Waldshut**

Anträge

Antrag BEYER, Waldshut

Die Mitgliederversammlung möge beschließen, Stuttgart als Tagungsort der 14. Hauptversammlung des VdLiA zu wählen.

Antrag HÖNIG,

Schlangenbad-Georgenborn

Der Vorstand des VdLiA wird gebeten, bei der Bundesregierung und den im Bundestag vertretenen politischen Parteien folgende Änderung des Bundeswahlgesetzes zu beantragen:

Die Ziffer 2 des § 12 im Bundeswahlgesetz erhält folgende Neufassung:

Wahlberechtigt sind bei Vorliegen der sonstigen Voraussetzungen auch Beamte, Soldaten, Angestellte und Arbeiter, die im öffentlichen Dienst stehen oder aus diesem für begrenzte Zeit beurlaubt sind und auf Anordnung bzw. mit Genehmigung ihres Dienstherrn ihren Wohnsitz oder dauernden Aufenthalt im Ausland genommen haben, sowie die Angehörigen ihres Hausstandes.

Antrag Vorstand des VdLiA

Der Vorstand des VdLiA wird beauftragt, bei den zuständigen Behörden vorstellig

zu werden, um den drohenden Abbau von Lehrerplanstellen zu stoppen.

Antrag BOSERT, Kiel

Der Vorstand des VdLiA wird beauftragt, die ZfA aufzufordern, auch die Ehefrauen hinausgehender Auslandslehrer zu einer Information anlässlich der Vorbereitungskurse für zukünftige Auslandslehrer in Deutschland einzuladen.

Antrag Vorstand des VdLiA

Der Vorstand des VdLiA wird beauftragt, das Schulkollegium der Kulturredaktion des AA aufzufordern, den Vorstand über neue oder geplante Vorbereitungskurse für den Auslandsdienst zu informieren und ihm ein Vorschlagsrecht für Teilnehmer einzuräumen.

Antrag Dr. SAUER, Hagen

Der Vorstand des VdLiA wird beauftragt, angesichts der Umstrukturierungspläne darauf zu achten, daß die rechtliche und finanzielle Lage der Ortskräfte gefestigt und verbessert wird.

Anträge müssen laut Geschäfts- und Wahlordnung des Verbandes bis zum 3. Mai 1977 in der Geschäftsstelle eingegangen sein. Regional- und Schulgruppen, Obleute und Mitglieder werden aufgefordert, Anträge vorzubereiten und rechtzeitig auf den Weg zu bringen.

MITGLIEDER

in memoriam



Durch den Tod verloren wir unseren Kollegen

Heinz OEHLER

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland wird ihm ein ehrendes
Andenken bewahren.

Ehrungen und Glückwünsche

Der Sprachmethodiker Hermann KESSLER wird 80

Am 22. Januar 1977 war der international anerkannte Sprachmethodiker, Pädagoge, Lehrbuchautor und Verleger Hermann KESSLER achtzig Jahre alt. Ein Jahr nach Helsinki ist sein Lebenswerk, aufgebaut in privater Initiative, aktueller denn je.

Wenn man ihn nach seinem Beruf fragt, nennt er sich am liebsten „Schulmeister“. Dieser altmodisch klingende Titel, so meint er, drückt am deutlichsten aus, daß sein Träger neben der Theorie auch die Praxis des Unterrichts beherrscht, daß er nicht nur sein Wissen mündlich und schriftlich darzulegen weiß, sondern auch sein Können überzeugend vorführen und weitergeben kann.

Geboren in Essen, ist Hermann KESSLER nach langer Auslandstätigkeit mit seinem Verlag für Sprachmethodik jetzt in Königswinter am Rhein ansässig. Seine Laufbahn begann er vor nunmehr 60 Jahren in einer einklassigen Dorfschule mit 86 Kindern. Seinen ersten Amtseid schwor er bei brennender Kerze dem damaligen deutschen Kaiser und König von Preußen. Noch heute bezeichnet er die Ausbildung in einem preußischen Lehrerseminar und die Lehrjahre in der Dorfschule als die Grundlagen seiner methodisch untermauerten Unterrichtspraxis.

Am Aufbau der Schulreform in der Weimarer Republik nahm Hermann KESSLER lebhaften Anteil. In der Schuldeputation einer Kleinstadt legte er den Plan vor, seine vierklassige katholische Schule mit der dreiklassigen protestantischen und der sechsklassigen Realschule in eine zehnstufige Gemeinschaftsschule umzuwandeln, die bei gleichen Kosten alle Kinder zur Mittleren Reife führen könnte. Seine private Initiative fand Freunde und Gegner bis in die Kreise der Regierung. Verwirklicht werden konnte sie damals nicht. Sie war der Zeit um ein Jahrzehnt voraus.

Erste Erfahrungen im Auslandsschuldienst

Zur Zeit der Weimarer Republik wurden jährlich etwa 60 Stellen an Auslandsschulen besetzt. Im Jahre 1928 gingen über 1300 Bewerbungen ein. In seiner Antwort auf die Testfrage „Welche Reformen würden Sie in einer Auslands-

schule verwirklichen?“ forderte Hermann KESSLER Mitbestimmung für Schüler und Eltern sowie Selbstverwaltung und Selbsterziehung der Schüler im Sinne von Friedrich Wilhelm FÖRSTER und Hermann HESSE. Diese Ausführungen brachten Hermann KESSLER in den Ausbildungslehrgang für das Auslandsschulwesen. Seine Wahl zum Leiter der Deutschkurse an der Universität Wusum bei Shanghai scheiterte an außenpolitischen Schwierigkeiten. Der Auftrag, die Deutsche Schule in Brüssel wieder zu eröffnen, mußte verschoben werden, da das Schulgebäude nicht frei wurde. Die Berufung an ein ägyptisches Elite-Gymnasium, das neben Englisch und Französisch auch Deutschunterricht wünschte, wurde Wirklichkeit.

In der oberägyptischen Hauptstadt Luxor, im alten Theben der Königsgräber, begann Hermann KESSLER im Jahre 1929 seine Arbeit an der Methodik des Deutschen als Fremdsprache. Aufbauend auf den reichen Erfahrungen seines Lehrers und Freundes Walter WEBER, des Verfassers der großen „Methodik des Deutschunterrichts mit Ausländern“, kam er zu der Überzeugung, daß die deutsche Sprache leichter zu lehren und schneller zu erlernen sei, als es in der Regel geschieht. Die Suche nach dem leichtesten und schnellsten Weg in die deutsche Sprache und der Nachweis, daß Deutsch, wenn es richtig gelehrt wird, keine besonders schwere Sprache ist, wurden seine Lebensaufgabe.

Persönlicher Einsatz in schwieriger Zeit

Auch in der Zeit des Dritten Reiches hat Hermann KESSLER die Spracharbeit in Ägypten unbeirrt fortgeführt. Nachdem er das Ministerium in Berlin von der Wichtigkeit der Sprachförderung überzeugt hatte, konnte er, unter Verzicht auf seine lebenslängliche Anstellung als Staatsbeamter, seine Arbeit in Ägypten im Angestelltenverhältnis fortsetzen.

Die Zusicherung der Hitlerregierung, ihn bei seiner Rückkehr nach Deutschland ohne Schädigung seiner Laufbahn wieder in den Beamtendienst zu übernehmen, hat die Bundesregierung wegen Fehlens gesetzlicher Grundlagen nicht erfüllt. Hermann KESSLER hat also seinen persönlichen Einsatz zur Förderung der deutschen Sprache in der Welt mit einem Teil seiner Pensionsansprüche bezahlt.

In der Kriegszeit war Hermann KESSLER vom Auswärtigen Amt an das Goethe-Institut der Deutschen Akademie in München „ausgeliehen“. In Griechenland hat er in dem umstrittenen Grenzgebiet zu Bulgarien erfolgreich gearbeitet. In Frankreich leitete er an der Atlantikküste ein deutsches Institut mit mehr als 1000 Hörern. Vor Kriegsende wurde Hermann KESSLER gegen seinen Wunsch stellvertretender Direktor des Münchener Goethe-Institutes, das ins Salzburger Land verlegt war und schließlich dort aufgelöst werden mußte.

Aktivitäten in der Nachkriegszeit

Als stellenloser deutscher Sprachmethodiker in Österreich hat Hermann KESSLER nach Kriegsende die Förderung der deutschen Sprache in eigener Verantwortung fortgesetzt, wo es noch möglich war. Schon in der ersten Ausgabe des „Who's Who In Germany“ wird er als „Language Teaching Expert“ der amerikanischen Armee bezeichnet, die während des Zweiten Weltkrieges sein Lehrbuch DEUTSCH FÜR AUSLÄNDER als „necessary for the welfare of the army“ beschlagnahmt hatte.

Bei allem guten Willen drohte die Förderung der deutschen Sprache nach 1945 am Lehrbuchmangel zu scheitern. Papier war kaum zu beschaffen, deutsche Verlage wurden noch nicht zugelassen, und die alten Lehrbücher waren verboten. Eine Ausnahme bildete DEUTSCH FÜR AUSLÄNDER, das die Amerikaner im Kriege unerlaubt nachgedruckt hatten. Die Briten gestatteten dem Heckner Verlag, der in ihrer Zone lag, den Weiterdruck. Doch der Inhaber des Verlages war noch in Kriegsgefangenschaft, und die Druckerei für die Schautafeln lag in der russischen Zone. Da half nur persönlicher Einsatz, bis der amerikanische Stadtkommandant von Salzburg das Er-

scheinen des deutschen Lehrbuches mit Druckstöcken aus Frankreich und auf Papier der Besatzungstruppen in Österreich anordnete. So wurde Hermann KESSLER Verleger. Er ist es geblieben, da kein deutscher Verlag in der Nachkriegszeit den Druck der kostspieligen visuellen Unterrichtsmittel ohne staatliche Hilfe finanzieren wollte.

Hermann KESSLER ist 1947 in die Bundesrepublik zurückgekehrt und hat den Deutschunterricht bei der Alliierten Kontrollkommission in der „Villa Hügel“ in Essen eingerichtet und durchgeführt. Die neugegründete Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes hat er über den Deutschunterricht an Ausländer in der Zeit des Interregnums, also zwischen 1945 und 1952, sachlich informiert. Er hat das heutige Goethe-Institut in München mitbegründet und in dessen pädagogischem Beirat jahrelang mitgearbeitet. Später organisierte er den Deutschunterricht der 7. Amerikanischen Armee mit der Methode DEUTSCH FÜR AUSLÄNDER. Dabei wurde mit KESSLERs Hilfe schon 1956 das erste Sprachlabor in der Bundesrepublik eingerichtet. Über 20 000 Soldaten und Offiziere haben die damaligen Deutschkurse durchlaufen. Die erfolgreiche Arbeit mußte eingestellt werden, als die Forderung: Buy american goods! auch amerikanische Bücher für die Kurse vorschrieb, die bald 80 % ihrer Teilnehmer verloren.

Als einer der ersten hat Hermann KESSLER sich für die Förderung der deutschen Sprache in den sozialistischen Staaten des Ostblocks eingesetzt, um dort das Bild des heutigen Deutschlands zu verbreiten und der Verständigung der Völker auf dem Wege über die Sprache zu dienen. Den Erfolg dieser Arbeit merkte Egon BAHR, als er die Polenverträge unterzeichnete und das Buch aus Königswinter in den Warschauer Abendkursen fand. Der Vorsitzende des Außenpolitischen Ausschusses im Bundestag, Gerhard SCHRÖDER, sah es bei seinem ersten China-Besuch am Lehrstuhl der Germanistik in Peking. Es ist überall dort zu finden, wohin der Arm des Goethe-Instituts nicht reicht und hat führende Fachleute an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen zur Verbesserung des Deutschunterrichts angeregt. Hermann KESSLER genießt als Methodiker

des Deutschen als Fremdsprache in Theorie und Praxis weltweites Ansehen. Seine Arbeit umfaßt nicht nur den Raum, den die Konferenz von Helsinki anspricht, also die Länder des Ostblocks einerseits und die der Europäischen Gemeinschaft einschließlich der Vereinigten Staaten und Kanadas andererseits, sondern auch den Rest der freien Welt, insbesondere die Länder der Dritten Welt im zentralen Afrika und im fernen Asien. Die Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes hat diese Spracharbeit, die die Zahl der Deutschlernenden in weiten Gebieten beträchtlich erhöht hat, bis zur Konferenz von Helsinki über das Goethe-Institut gefördert, das jetzt als Vermittler ausfällt.

Mehr als 20 Jahre vor Helsinki

Die Konferenz für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (KSZE) bietet auch der deutschen Sprache neue Möglichkeiten, an der Verständigung der Völker mitzuarbeiten. Der Vertrag verlangt drei Stufen der gegenseitigen Kulturarbeit: Die erste Ebene ist die Arbeit der Regierung und ihrer Ministerien. Die zweite Ebene sind die halbstaatlichen Mittlerorganisationen wie das Goethe-Institut und Inter Nationes. Die neue dritte Ebene ist die private Initiative, die der Vertrag jetzt ausdrücklich als „legitim und förderungswürdig“ bezeichnet.

Oft ist die private Initiative, die Zusammenarbeit von Fachleuten verschiedener Länder, die einzige Möglichkeit, auswärtige Kulturarbeit zu betreiben. In vielen Fällen kann und will die Regierung nicht offiziell tätig werden. Manchmal reicht der Arm der halbstaatlichen Institutionen nicht weit genug. In solchen Fällen helfen die Bemühungen Hermann KESSLERs schon mehr als 20 Jahre vor der Konferenz von Helsinki.

Durch seine private Arbeit hat Hermann KESSLER schon seit Jahrzehnten den Deutschunterricht an Ausländer beispielhaft organisiert und realisiert. Er kämpft für die volle Gleichberechtigung der jetzt legitimen privaten „Dritten Ebene“ mit der halbstaatlichen „Zweiten Ebene“ und hofft, daß die verwaltungsrechtlichen Grundlagen dafür bald festgelegt werden. Für den Bereich der Sprachförderung sieht KESSLER die Form einer Stiftung als die beste Lösung an. Dafür hat der

Stifterverband für die deutsche Wissenschaft alle notwendigen Vorbereitungen getroffen. Als dringendste Arbeit empfiehlt KESSLER die Förderung des Anfängerunterrichts, also die Vermittlung des Grunddeutschen, mit dem der Lernende alle wichtigen Sprachsituationen des Alltags bewältigen kann. Nur so, behauptet KESSLER, kann die deutsche Sprache ihre Mittlerrolle in der Europäischen Gemeinschaft, ihre Brückenfunktion zwischen dem Westen und dem Osten und ihren Kulturauftrag in der Welt erfüllen.

Der Sprachmethodiker

Die KESSLER-Methode: DEUTSCH FÜR AUSLÄNDER befaßt sich ausschließlich mit dem Unterricht des Deutschen als Fremdsprache und legt das Schwergewicht auf den Anfängerunterricht. Sie wendet sich an Lernende aller Nationen, die die Techniken des Lesens und Schreibens in ihrer Muttersprache beherrschen. Diese Methode ist eine sprechintensive audiovisuelle Methode, die den Gebrauch der Muttersprache der Lernenden ausschaltet. Sie kann vollständig einsprachig durchgeführt werden, denn sie schafft schon in der ersten Stunde eine einwandfreie Verständigungsgrundlage zwischen Lehrer und Lernenden. Das geschieht durch visuell gestützte Unterrichtstechnik, die Laut-, Sach- und Schriftbilder gleichzeitig vermittelt. Sie ist auf die Besonderheiten der deutschen Sprache zugeschnitten und stellt eine Meisterleistung moderner Methodik dar. Es folgt eine lückenlose Progression des gebräuchlichsten Wortschatzes und aller wichtigen Strukturen des Grunddeutschen, die für eine ausreichende Verständigung in der Umgangssprache nötig sind. In 100–120 Unterrichtsstunden wird im Gehirn des Lernenden ein „Deutsches Sprechzentrum“ computergerecht aufgebaut, das normenrichtig arbeitet. Es benutzt den erlernten Wort- und Formschatz direkt, d. h. ohne den Umweg über die Muttersprache und ohne Einschaltung grammatischer Regeln. Der Lernende wird in die Lage versetzt, alle wichtigen Sprechsituationen des Alltags zu meistern und erwirbt die Grundlagen für jede Art der Weiterbildung, auch für ein anspruchsvolles Sprachstudium.

Die Methode DEUTSCH FÜR AUSLÄNDER nutzt die Ergebnisse einer hundert-

jährigen Entwicklung. Sie hat die Methodik des Unterrichts anderer Fremdsprachen beeinflusst und bleibt wegweisend und warnend für die Zukunft. Hermann KESSLER hat die Vorarbeiten seines Freundes und Lehrers Walter WEBER, den er als den Schöpfer und Meister der einsprachigen Unterrichtsmethode für Deutsch als Fremdsprache verehrt, in seine Grundstufenbücher eingebaut.

Einflußreiche Sprachmethodiker in der westlichen und östlichen Welt sehen in der KESSLER-Methode den leichtesten und schnellsten Weg in die deutsche Sprache, der überhaupt möglich ist. Sie fordern einen weltweiten Wettbewerb, der die z. Z. gebräuchlichen Methoden an echten Anfängern empirisch pädagogisch testet und neue linguistische Theorien auf ihre Brauchbarkeit im Anfängerunterricht überprüft. Sie wollen die Unterrichtswirklichkeit verbessern und durch einen ehrlichen Wettbewerb eine unerwünschte Monopolisierung des Deutschunterrichts an Ausländer verhindern, die den methodischen Fortschritt hemmt. Der Deutschunterricht an Ausländer muß umkehren, behaupten sie, und die leichteste, schnellste und gleichzeitig preiswerteste Vermittlung des Grunddeutschen als seine Hauptaufgabe betrachten.

Der Lehrbuchautor

Trotz aller Schwierigkeiten in Kriegs- und Nachkriegszeiten hat der Lehrbuchautor Hermann KESSLER ein stattliches Unterrichtswerk geschaffen, das in einem Drei-Stufen-Lehrgang ein einheitliches Multimедienwerk darstellt. Zu ihm gehören auf jeder Stufe Lehrbücher und Arbeitshefte, die durch Lesebände und Sprachlabortexte ergänzt werden. Das Werk bringt Schautafeln, Wandbilder und Kleinbildkarten als visuelle Unterrichtshilfen und Tonbänder mit Lehrbuchtexten und Übungstexten (auch in Kassettenform) sowie Sprachlaborbänder als auditive Hilfen. Ein Lehrerheft führt schnell und anschaulich in den praktischen Gebrauch der Bücher und Lehrmittel ein, die mit und ohne teure Apparaturen überall einen modernen Unterricht ermöglichen.

Das Unterrichtswerk DEUTSCH FÜR AUSLÄNDER ist in mehr als 2 Millionen Exemplaren in 118 Ländern der Welt verkauft worden und ist zusätzlich in zahlreichen Lizenzausgaben und Sonderdrucken er-

schiienen. Es hat zahllosen Lehrern und Schülern wertvolle Dienste geleistet.

Hannes Schmidt

Dr. Fritz KÜBLER 75 Jahre alt

Oberstudienrat a. D. Dr. Fritz KÜBLER, altes Mitglied unseres Verbandes und bis vor einigen Jahren noch Obmann für die Region Baden-Württemberg, vollendete am 5. 1. 1977 sein 75. Lebensjahr. Er gehört zu den Pionieren des deutschen Auslandsschulwesens. Ich erinnere mich noch mit Dankbarkeit an den freundlichen Empfang durch Dr. KÜBLER, als er mich am Neujahrstag 1935 nach meiner zweimonatigen Reise von Berlin nach Bolivien auf dem Bahnhof in La Paz abholte. Dort mußte ich eine Zwischenstation auf der Fahrt nach meinem Schulort Cochabamba einlegen; denn der Zug verkehrte nur einmal in der Woche. Dr. KÜBLER erwies sich schon damals als in allen menschlichen und sachlichen Fragen erfahrener Auslandslehrer, der mich in die problemreiche Welt der deutschen Schulen Boliviens einführte. Bereits 1929 war er als Lehrer für Neuere Sprachen an die Deutsche Schule in La Paz gegangen, deren Leitung ihm 1932 übertragen wurde. Er baute die Schule nach ihren bescheidenen Anfängen bis zur bolivianischen Reifeprüfung aus und wirkte als technischer Berater des dortigen Unterrichtsministeriums. Für diese Verdienste erhielt er die hohe Auszeichnung des „Condor-Ordens“. Seine Vielseitigkeit bewies er, als er 1938 wegen der politischen Verhältnisse in Deutschland den Schuldienst verließ und eine Tätigkeit als Südamerika-Sachbearbeiter der I. G. Farbenindustrie übernahm. Von 1942 bis 1952 war er in Spanien, zuletzt bei der Firma Schering in Madrid. Dann kehrte er nach Deutschland zurück, zunächst an die handelspolitische Abteilung des Auswärtigen Amtes in Bonn; aber 1956 zog es ihn wieder zurück ins höhere Lehrfach, und zwar nach Stuttgart, wo er 35 Jahre vorher seine gymnasiale Ausbildung beendet hatte. Das typische Fernweh des echten Schwaben schien nun gestillt. Bis 1970 unterrichtete er noch am Gymnasium. Zum 75. Geburtstag sandte ihm Kultusminister HAHN ein persönliches Glückwunschschreiben, in dem er dem Jubilar für sein langjähriges und erfolgreiches Wirken in der Jugendberziehung dank-

te. Wir schließen uns diesen Glückwünschen an und danken ihm für das Interesse, das er auch heute noch dem Auslandsschulwesen entgegenbringt. Wir hoffen,

ihn mit seiner Frau in Gesundheit und Frische bei der nächsten Hauptversammlung in Wiesbaden wiederzusehen!

Eckhard Stegmann

Lex Poldi

In der letzten Vorstandssitzung wurden Überlegungen angestellt, wie man einem Kollegen helfen könnte, bei seiner Rückkehr aus Mexiko auch den Familienzuwachs in Gestalt eines Hundes in die Umzugskosten – vertragsmäßig von der ZfA erstattet – mit aufzunehmen. Sollte man bei der ZfA einen Antrag auf eine „Lex Poldi“ einreichen?

Im folgenden die Stellungnahme unseres Kollegen zu diesem Problem:

Lex Poldi

Guck mich nicht so an, Du blöder Köter,
Du hast mich ganz erheblich in die Unkosten gestürzt!
Eben flatterte der Brief der ZfA auf meinen Schreibtisch,
der besagt, daß Du nun doch nicht ganz so wertlos bist,
wie es uns bislang erschien.
Mitgenommen hab' ich Dich aus purer Hundefreundlichkeit
und weil uns Deine treuen Augen
und Dein rastlos wedelnder Superschweif darum so baten.
Verdient hattest Du's auch:
Wie oft magst Du durch Dein unsäglich komisches Mestizenbellen
finstere Gesellen vom bei uns geplanten Einbruch ferngehalten haben;
Du belltest ohne Zögern,
sobald ein strohbehuteter mexicano auftauchte.
Señora konnte ruhig schlafen, nun sollten wir Dich dalassen?
Deinem tristen Schicksal überlassen?
Wieder auf die Straße jagen,
wo Du ja herkommst, Du rüdiger cachorro?
Ich weiß genau, wo Du gelandet wärest; die Gaskammer wartete schon.
Ein Freund holte den seinen einst von dort zurück:
Er hieß Hasso — lebte noch; ein Abenteuer war das Unternehmen! —
Rührend die ZfA:
Im Ablehnungsbescheid, der Poldi
einen Quasi-Wert von gut 600 Mark nun zuerkennt —
so viel bezahlt' ich für den Lufttransport —
haben sie das Wörtchen „leider“ gleich gesperrt gedruckt.
Trotzdem: Ein Tier gehört ja nicht zum Umzugsgut.
Und das, obgleich ein Tier gerichtsnotorisch hier als „Sache“ gilt,
und Sachen doch wohl zum „persönlichen Gut“ . . . ?
Nicht doch, Unsinn!
Die Bestimmungen sehen Hunde nicht vor.
Hunde sind ja auch nur Hunde.
Meerschweinchen müßte man haben.
Die transportiert man am besten im Rucksack.

(Eberhard Buttler)

Treffen der Regionalgruppe Detmold im Jahre 1976

Auch 1976 fanden wieder zwei Treffen unserer Regionalgruppe statt, das erste am 15. Mai, und zwar im Haus der Volkshochschule, die ihre Räume im alten, stilvoll restaurierten Fachwerkbau zur Verfügung stellte. Ingrid HARTMANN, als Auslandslehrer-tochter in Kolumbien geboren, in Barcelona zur Schule gegangen, neun Jahre lang an den Deutschen Schulen in Vigo und Caracas tätig gewesen, seit kurzem in Gladbeck, Westf., unterrichtend, zeigte uns vorzügliche Farbdias aus Südamerika, die sie mit ihren fesselnden und temperamentvollen Kommentaren begleitete. Die über 30 Teilnehmer stiegen dann in den gemütlichen Braukeller mit seinen über 400 Jahre alten Gewölben hinunter (hier wurde einst das Detmolder Bier gebraut), wo wir bis Mitternacht zusammen-saßen und das Ehepaar GROSS verabschiedeten; denn unser Verbandsmitglied Stud.Dir. Albrecht GROSS hatte bereits den Vertrag als Leiter der deutschen Abteilung des Colegio Visconde de Porto Seguro in São Paulo unterschrieben.

Das zweite Halbjahrestreffen begingen wir in dem gleichen, nun allen vertrauten Haus der Volkshochschule. Zuerst versammelten wir uns in der alten „Scheune“ mit ihrem Fachwerkgebälk, die vorzüglich als Raum für Ausstellungen und Vorführungen von Lichtbildern eingerichtet ist. Es wurden Briefe von Familie GROSS aus São Paulo verlesen, dann auch ebenso aufschlußreiche Berichte der Kollegen SCHLEGEL und Roger MEYER aus Lima, die in Peru als Berater der Regierung für die Ausbildung von Kunsterziehern und die Reform des Kunstunterrichts tätig sind. (Nebenbei unterrichten sie an der Deutschen Schule in Lima – Miraflores.) Dann zeigte Frau Irma OBERST-PARUSEL, unsere neue „Obmännin“ für die Region Detmold-Bielefeld, ganz vorzügliche Farbdias von ihren Reisen in die Antarktis, wo sie von Argentinien aus mehrfach als Reiseleiterin hingekommen war. Sie ist in Buenos Aires geboren, aufgewachsen und zur Dipl.-Sportlehrerin ausgebildet, hat dort 14 Jahre an der Goethe-Schule unterrichtet und ist seit Herbst 1975 am Grabbe-Gymnasium (Sportgymnasium) in Det-

mold tätig. Auch diesmal waren wieder fast 40 Teilnehmer zum Teil von weit her (Köln, Hamburg, Lübeck) angereist. Sie meinten alle, es habe sich gelohnt; denn die Farbdias aus der Landschaft und Tierwelt der Antarktis mit Frau OBERSTs Kommentaren waren wirklich einzigartig, und das gemütliche Beisammensitzen und Unterhalten im alten Braukeller bei guten Getränken und belegten Broten vereinte uns wieder bis spät in die Nacht hinein.

Eine besondere Überraschung war der gelungene Auftritt einer Detmolder Schülergruppe mit bolivianischer Folklore. Erstaunlich gut beherrschten die jungen Leute das Spiel der Quena, des Charango usw. Besonders die zahlreichen ehemaligen „Südamerikaner“ unter uns waren begeistert. Die Gruppe wird daher auch beim nächsten Treffen wieder mitwirken. Es findet statt am Sonnabend, den 7. Mai 1977, im Haus der VHS, Detmold, Krumme Straße 20 (ab 19 Uhr). Ehepaar KARSTEN, Hameln (früher Lissabon), berichtet von Eindrücken aus dem neuen „demokratischen“ Portugal und zeigt Farbdias. Gäste aus aller Welt sind herzlich willkommen!

Eckhard Stegmann

Neue Mitglieder

Dieter BACK, OStR. DS der Borromäerinnen, Alexandria
Gottfried BAUER, StD. DS Bilbao
Peter BISCHOF, OStR. DS Las Palmas de Gran Canaria
Jürgen BOEHLS, OStR. DS Washington
Götz BUSSLER, StR. DS Lissabon
Jörg DOHRMANN, L. Im Kamp 12, 3141 Eyendorf
Franz FIEDLER, RSchL. DS Santo Cruz de Tenerife
Kurt FISCHER, OStR. DS Mexico
Eduard FULLER, OStR. Istituto Giulia, Mailand
Dr. Peter HAAS, L. DS Santa Cruz de Tenerife
Rudolf HAGEN, RSchOL. DS der Borromäerinnen, Kairo
Franz HALLER, OStR. DS Bilbao
Jutta-Maria HELMIG, L. Istituto Giulia, Mailand
Lorenz HILBURGER, OStR. DS Mailand
Heinz HILDEL, StD. Lycée Van Vollenhoven, Dakar, Senegal
Dr. Hans-Dieter HÜSGEN, OStD. DS Porto, Portugal

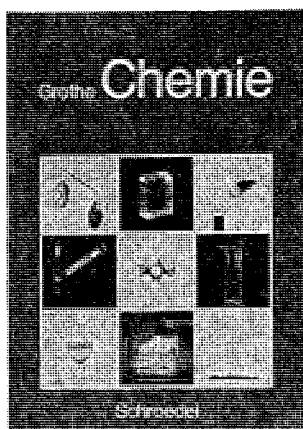
Maria Theresa KLINK, L. DS Santa Cruz de Tenerife
 Bärbel KLOCKE, L. DS Santa Cruz de Tenerife
 Eckhard KLOTTER, OStR. DS Bogotá, Kolumbien
 Heide KOCK, GH-L. DS Mailand
 Dr. Peter KOJ, OStR. DS Lissabon
 Andreas KOTTE, OStR. DS Lissabon
 Bernhard LANG, StR. DS Helsinki
 Günter LITZINGER, OStR. DS Porto, Portugal
 Rudolf MALKMUS, L. DS Lissabon
 Matthias MÜLLER, stud.päd., Robert-Blum-Str. 41, 6800 Mannheim 23
 Eva-Maria NOLTE, Erz. DS Bilbao
 Eugen PICCON, OStR. DS Santa Cruz de Tenerife
 Reiner POMPL, OStR. DS Mailand
 Carmen PORTUGUES, Lic. DS Santa Cruz de Tenerife
 Uwe RIEDEL, L. DS Lissabon
 Dr. Klaus RIES, StD. Colegio Humboldt, Caracas
 Arnold RÜMMELE, OStR. Istituto Giulia, Mailand
 Fritz SCHAAF, OStR. DS Bilbao
 Anneli SCHOLZ, L. DS Santa Cruz de Tenerife
 Günter SCHWAB, L. Colegio Humboldt, Caracas
 Hans-Jürgen SPITZNER, StR. DS Athen
 Gabriele SPREHE, Erz. DS Bilbao
 Gerhard TROGER, StR. Colegio Visconde de Porto Seguro, São Paulo/Brasilien
 Jens WESTENDORFF, stud.päd. Lampertsgraben 63, 6330 Wetzlar-Dalheim
 Gottfried WIEDEMER, StR. DS Lissabon
 Herbert WILLAUSCH, RL, DS Porto, Portugal

Anschriftenänderungen

Manfred AXMANN, Untere Aue 2, 7151 Aillmersbach-Heutensbach
 Gerhard BARSCH, Stümpelstal 11, 3550 Marburg/Lahn
 Eva CARENDER, Kilstetter Str. 22, 1000 Berlin 37
 Roland EICKMEYER, PS Deutsche Botschaft Ankara
 Lore ENGEL, DS Brüssel
 Jürgen FITTSCHEN, Römerweg 21, 5300 Bonn 1
 Dieter FRESE, Boschstr. 62, 4780 Lippstadt
 Heinrich FREVERT, Gerichtsstr. 10, I, 4930 Detmold 1
 Heinrich FRICKE, Sperlingsgasse 11a, 3340 Wolfenbüttel
 Herbert FRIEDRICH, Kenzinger Str. 14, 7833 Endingen
 Reinhard GARTNER, Lindenstr. 22, 7401 Hirschlingen
 Friedrich GAUER, Am Silberberg 14, Aach, 7295 Dornstetten
 Helmut GRIMM, Friedrich-Ebert-Str. 25a, 6393 Wehrheim

Albrecht GROSS, DS Visconde de Porto Seguro São Paulo/Brasilien
 Martin HEISS, Mosbacher Str. 26, 6950 Mosbach
 Peter HILKINGER, Schussenrieder Str. 72, 7952 Bad Buchau
 Dr. Brigitte HOFFMANN, Noltengeweg 10, 7000 Stuttgart 70
 Manfred KAFER, Sickingenstr. 3, 6791 Queidersbach
 Georg KAMPFER, Lüttje Legde 8, 2982 Norderney
 Alfons KLEIN, Feldmannstr. 36, 6600 Saarbrücken 1
 Günter KOCK, Falkenweg 9, 6340 Dillenburg
 Renate KRULL, DS San Sebastian/Spanien
 Joachim KRUPP, Erlenweg 13, 5400 Koblenz-Karlsruhe
 Wilfried KUPPER, Drosselweg 2, 5070 Bergisch Gladbach
 Dr. Kilian LECHNER, Hartmannplatz 1, Christoph-Scheiner-Gymnasium, 8070 Ingolstadt
 Rainer LISCHKA, Krozingen Str. 10, 7800 Freiburg
 Berndt MEINOLF, Am Dören 13, 4936 Augustdorf
 Hans-Wilhelm MEYER, Hans-Thoma-Str. 21, 7734 Brigachtal-Überauchen
 Oskar NICK, Kölner Str. 57, 5376 Marmagen
 Hans-Ulrich RAABE, Langeworth 61, 4400 Münster
 Doris REIN, DS Santa Ursula, Lima
 Rosemarie REUTER, Legienstr. 39, 6230 Frankfurt 80
 Martin RIEGER, Stukenbergweg 83, 3321 Salzgitter-Lichtenberg
 Joachim RITTSTIEG, Dorfstr. bei Plett, 2221 Barlt
 Manfred ROITHMEIER, DS Montevideo
 Traugott SCHEUERPFUG, Gymnasium, 7809 Denzlingen
 Günter SCHMITT, Konrad-Adenauer-Str. 81, 8702 Estenfeld
 Ursula SCHMITT, Klausenbergweg 52, 5400 Koblenz-Ehrenbreitstein
 Elke SCHRÖDER, Magdeburger Str. 1, 3301 Weddel
 Hartmut SCHRÖDER, Haferkamp 131, 2130 Rotenburg-Unterstedt
 Manfred SCHROEDER, Dakar/Senegal, über Deutsche Botschaft Dakar
 Werner SCHUMANN, Am Knappenberg 34, 4600 Dortmund 1
 Manfred SCHWAMBORN, Angermunder Str. 72, 4000 Düsseldorf 34
 Ulla SCHWEITZER, Ölmühlstr. 24, 6501 Bodenheim
 Alfred WEILER, Auf den hohen Gräben 10 a, 6290 Weilburg
 Klaus WEIST, Heidestr. 45, 5000 Köln 90
 Traugott WITTE, Försterberg 11 b, 2110 Buchholz
 Rainer WITTENBERG, Albrecht-Poppe-Str. 3, 2820 Bremen 70

Das richtige Lehrbuch für die Sekundarstufe I



Grothe

Chemie

Schülerband, Best.-Nr. 86007, DM 17,80
Lehrerausgabe mit Aufgabenlösungen, Best.-Nr. 86008, i. Vorb.

In den verschiedenen Schulbereichen sind die Voraussetzungen oft sehr unterschiedlich. Darum sind alle Themenbereiche in diesem Buch in mehrere Unterkapitel aufgeteilt: Die ersten stellen jeweils einen Elementarkurs her.

Der Einstieg erfolgt durch einfache, genau beschriebene Experimente, ergänzt durch Sachinformationen. Kapitel, deren Behandlung zum weiteren Verständnis nicht erforderlich ist, sind gekennzeichnet. Text und Bild sind so kombiniert, daß der Schüler alle zusammengehörenden Informationen auf einer Seite findet.

Lassen Sie sich gleich ein Prüfstück schicken!

HERMANN SCHROEDEL VERLAG KG
Hannover
Dortmund · Darmstadt · Berlin · München

Schroedel
Partner der Schule

CHA 02

Besteuerung und Abrechnungsverfahren

Diese kurzen Informationen wiederholen bereits bekannte und verbreitete Maßnahmen. Wir bitten aber, hierauf besonderes Augenmerk zu haben:

1. Offiziell wird mit dem 1. 1. 1977 besteuert.
2. Zum Teil sind bereits Abrechnungen mit dem neuen Berechnungsmodus verschickt worden. Falls Sie diese nicht verstehen, schicken Sie uns eine Kopie zur Erläuterung, und zwar an die Geschäftsstelle, Herrn BEYER.
3. In dem Rundschreiben über die Abrechnungen ist die Berechnungsart genau angegeben. Dabei kommt auf der Abrechnung am Ende nur die steuerfreie Zulage heraus. Hierzu sind dann die Inlandsbezüge hinzuzurechnen, was das Gesamtgehalt ergibt. Die Inlandsbezüge sind rundgerechnet gleich der Zwischensumme abzüglich der Steuern.
4. Es kann davon ausgegangen werden, daß 90 % der vermittelten Lehrkräfte mehr Gehalt bekommen, etwa 10 % werden weniger erhalten (in erster Linie verheiratete). Diese Gruppe erhält bis 30. 6. 1978 den Differenzbetrag als Besondere Ausgleichszulage wiederum hinzu, so daß sich bis zu diesem Zeitpunkt keine Minderung des Gehalts ergibt. Danach wird es weniger!
5. Grund für diese Gehaltsminderung (rechtlich absolut einwandfrei): Andere Einstufung der verheirateten Lehrer, anders gegenüber den Bundesbeamten.
6. Der VdLiA wird diesen Punkt zum Gegenstand eines Schrittes im Bundestag machen und eine Änderung des Gesetzes verlangen. Wir informieren hierüber laufend.
7. Mit Sorge betrachtet der VdLiA eine Entwicklung, die den Schuletat des AA beschneidet und Rückwirkungen auf die Lehrerstellen im Ausland hat. Wir erhoffen bis zur Hauptversammlung im August d. J. eine Klärung und erwägen ebenfalls Schritte gegenüber dem Parlament.
8. Die Mitteilungen werden von nun an Anmerkungen und Ratschläge zur Lohn- und Einkommenssteuer enthalten. Weiterhin stehen wir zur Erläuterung von Abrechnungen (siehe oben) jederzeit bereit.

Wir bitten die Kolleginnen und Kollegen, diese Informationen genau zu lesen.

Glückwunsch zur 100. Sitzung des Auslandsschulausschusses der KMK

Am 13./14. Januar 1977 fand die 100. Sitzung des Auslandsschulausschusses der KMK in München statt. Der Vorsitzende des VdLiA sandte dem Repräsentanten des Auslandsschulausschusses, Herrn Dr. WOLTER, dazu folgendes Schreiben:

Sehr geehrter Herr Dr. WOLTER!

Am 13.-14. Jan. 1977 findet die 100. Sitzung des Auslandsschulausschusses der KMK in München statt.

In meiner Eigenschaft als Vorsitzender des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland darf ich Ihnen als Repräsentanten des Auslandsschulausschusses im Namen unserer Mitglieder und des Vorstandes die herzlichsten Glückwünsche aussprechen.

Das Auslandsschulwesen, sein Ausbau und Gedeihen ist weitgehend der Initiative der Mitglieder des Auslandsschulausschusses zu danken. In diesen Dank wis-

sen wir die draußen tätigen Kolleginnen und Kollegen eingeschlossen.

Wir alle hoffen, daß nun, in der Stunde der Sorge um den Bestand der Auslandsschulen, die Mitglieder des Ausschusses auch ihr Wohlwollen in die künftige Arbeit einbringen.

Der Kontakt des Lehrerverbandes zu den Behörden der KMK war seit jeher intensiv und fruchtbar. Ich bin der Überzeugung, daß eine weitere erfolgreiche Zusammenarbeit gesichert ist.

Dem Hundertjährigen und Ihnen alle beste Wünsche!

gez. Dr. SAUER (Vorsitzender)

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 Auslandsschulausschuß 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 Auslandsschulausschuß am 30. 9. 1976 sowohl für die Deutsche Schule Rom als auch für die Deutsche Schule Brüssel 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 II – Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 13. 12. 1973 i. d. F. v. 7. 11. 1974 – zugrunde. Die Abiturzeugnisse der Deutschen Schule 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.

Neuerscheinungen auf dem Büchermarkt

Hans-Christian Schmidt, **Jugend und Neue Musik** – Auswirkungen von Lernprozessen auf die Beurteilung Neuer Musik durch Jugendliche, Arno Volk Verlag – Hans Gerig, Köln o. J., 191 S., 28 DM

Durch repräsentative Untersuchungen zwischen 1971 bis 1973 an 210 Primären westdeutscher Gymnasien und Gesamtschulen klärt der Verfasser überzeugend, daß das Verständnis für Neue Musik (hier Beispiele von Kagel, Schönberg, Ligeti, Cage, Penderecki, Stockhausen, Strawinsky, Brown) am günstigsten durch fundierte, werkbezogen-analytische musikerzieherische Arbeit an traditioneller Musik entwickelt wird. Damit erweist sich die Fragwürdigkeit anderer Methoden, die auch in Lehrbüchern der letzten Jahre zunehmend ihren Niederschlag fanden: etwa durch vermehrte soziologische Information das Interesse zu fördern, auf den Novitätseffekt als Motivation zu vertrauen, durch Gewöhnung größeres Interesse zu erhoffen, der Reduzierung auf „Schallereignisse akustischer Umwelt“ und absichtlicher Aussparung traditioneller Klänge sowie den Kreativitätsübungen an

„neutralem Schallmaterial“ entscheidende Effekte einzuräumen. Dieses Buch erspart überdies, besonders für interessierte Laien, die Lektüre bedeutender Untersuchungen zum Verständnisproblem moderner Musik, sie werden knapp und einseitig referiert. Die abgedruckten eingehenden Kommentare und Notenbeispiele zu den acht behandelten Werken regen sicherlich manche Leser zu näherer Beschäftigung an, daheim oder im Unterricht.

Freia Hoffmann, **Musiklehrbücher in den Schulen der BRD**, Luchterhand Arbeitsmittel, Luchterhand-Verlag Neuwied 1974, 216 S., 34 DM

Das Buch analysiert bis 1972 erschienene Musiklehrbücher der Verlage Bärenreiter, Diesterweg, Gerig, Klett, Merseburger, Mössler, Müller, Schwan und Sikorski. Die Verfasserin beleuchtet zunächst von ihrem Standort aus den bildungspolitischen Kontext der Bücher und unterzieht dann Notenlehrgang, allgemeine Musiklehre, Musikgeschichte, Biographien, Darstellungen der Künstler und ihrer Umwelt, Anekdotisches, Werkauswahl und -betrachtung ihrer Ideologiekritik, die ein einziges Buch unter 24 untersuchten gelten läßt: „Musik aktuell“ des Bärenreiter-Verlags. Ergiebig ist für ihre Zwecke auch eine Sonderuntersuchung der Schulbücher Michael Alts und Rehbergs „Deutsche Musikkunde“. Diese musikwissenschaftliche Dissertation vermittelt keine neuen Erkenntnisse, läßt den Leser vielmehr je nach politischem Standort und Blickrichtung zürnen, zweifeln oder zustimmen. Niemand, den das Feld Schule – Musik – Wissenschaft angeht, sollte jedoch die Lektüre scheuen.

Dr. Friedhelm Zwickler

Literarisches Südamerika

Der Erdmann-Verlag, der auch die Zeitschrift für Kulturaustausch des Instituts für Auslandsbeziehungen herausgibt, hat seine Vorstellung von großen Erzählern der lateinamerikanischen Länder innerhalb der Reihe „Geistige Begegnungen“ fast vollendet. Bis jetzt liegt je ein Band Erzählungen aus Argentinien, Brasilien, Chile, Peru, Bolivien, Uruguay, Kolumbien, Mexiko und Mittelamerika vor. Unter den Autoren befinden sich natürlich diejeni-

gen, die in den letzten Jahren als Erzähler auch in Europa bekanntgeworden sind. Wenn auch noch manche Erzählung Platz gefunden hat, die großen literarischen Ansprüchen nicht genügen kann, so liegt der Wert vor allem darin, daß in jedem Falle Typisches der einzelnen Länder festgehalten wird. Für die vielen Auslandslehrer, die in Lateinamerika gearbeitet haben oder die den Subkontinent bereist haben, bedeutet die Sammlung ein lebendiges Wiedererkennen. Dabei erweist sich, daß gerade die Geschichten aus den kleineren Ländern kräftigere und unverdorbenere Eigenarten widerspiegeln. Sie sind wegen ihrer sprachlichen Schlichtheit Beispiele einer echten Volksliteratur, die noch vom lebendigen Erzählen zehrt. Mit Paraguay und Ekuador dürfte die Reihe gerade auf diesem Gebiet nicht nur Abschluß und Abrundung, sondern einen Höhepunkt erreichen. -er

Deutsch und Deutsche im Ausland

Einen interessanten Beitrag über den Wert der deutschen Sprache und über die Lage der deutschen Auswanderer im Ausland vermittelt das im Jahre 1975 von der Deutschen Schule Quito herausgegebene Werk von Arthur Weilbauer „Die Deutschen in Ekuador“. Arthur Weilbauer mußte in der Zeit des Dritten Reiches nach Ekuador auswandern. Er hat sich dort um das Gemeinschaftsleben der deutschen Kolonie und um die Verbreitung deutscher Kultur große Verdienste erworben. Willbauer schreibt (S. 83 ff.):

„Wie aber steht es mit der (deutschen) Sprache bei den hier ansässigen Deutschen und ihren Nachkommen? Zwar beweisen ihre verschiedenen ... Organisationen und gemeinsamen Betätigungen, daß sie sich wohl als eigene Kolonie oder Volksgruppe fühlen, und zwar ohne je zur Erörterung kommende parteipolitische Gegensätze, aber hinsichtlich der Sprache gilt das gleiche wie wohl in allen lateinamerikanischen Ländern: die Kinder, selbst wenn sie schon Deutsch als Muttersprache beherrschen, neigen zu dem viel leichteren und einfacheren Spanisch ihrer Umgebung und vergessen sogar ihr Deutsch, wenn sie nicht systematisch dazu angehalten werden, deutsch zu lesen, zu sprechen und zu schreiben, oder wenn sie keine Gelegenheit zum Besuch einer der deutschen Schulen haben. Hat nur

ein Elternteil Deutsch als Muttersprache, wird auch zu Hause nur Spanisch gesprochen.“

Ganz abgesehen von ideellen Erwägungen wäre eine systematische Pflege der deutschen Sprache mindestens noch für die zweite Generation dringend ratsam; denn die Nachfrage nach Deutsch in Schrift und Sprache beherrschendem Personal ist hier im Lande ständig ansteigend, nicht nur wegen des wachsenden Fremdenverkehrs, sondern besonders auch für Sekretärinnen in den immer zahlreicher und umfangreicher werdenden deutschen Industrie- und Handelsfirmen, deren Bedarf an solchen Kräften schon heute trotz relativ hoher Gehaltsangebote nicht mehr ausreichend gedeckt werden kann.

Einer Stärkung des Gefühls der Gemeinschaft wäre es zweifellos dienlich, wenn die Auslandsdeutschen in der ganzen Welt einerseits eine Meldepflicht bei den deutschen diplomatischen und konsularischen Vertretungen ihres Wohnsitzes auferlegt bekämen, andererseits aber dort ihr Wahlrecht ausüben dürften. Dankenswert sind auf dieser Linie die alljährlichen Kolonie-Empfänge des Botschafters in seinem Hause, aber noch wertvoller wäre dies in Verbindung mit der Feier eines deutschen Nationalfeiertags, dessen Fehlen im Ausland mehr empfunden wird als in der Heimat.“ -er

Liste der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz auf dem Gebiet des Auslandschulwesens 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 von 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 Abschluszeugnissen der Realschule, die von der Deutschen Schule Las Palmas erteilt werden (13. 7. 1976)
6. Anerkennung von Abschluszeugnissen 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 Abschluszeugnissen 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)

Schulen im Ausland, an denen ein deutsches Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife erworben werden kann (Stand: Mai 1976)

I.

a) Schulen im Ausland, die von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz, KMK) als „Deutsche Auslandsschule, die zur Reifeprüfung führt“ anerkannt sind und an denen Reifeprüfungen nach der Ordnung der Deutschen Reifeprüfung im Ausland abgehalten werden (Datum des KMK-Beschlusses über die Anerkennung):

Ägypten	Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo (31. 8. 1957)
Äthiopien	Deutsche Schule Addis Abeba (29. 5. 1967)
Belgien	Deutsche Schule Brüssel (18./19. 11. 1955)
Finnland	Deutsche Schule Helsinki (8. 1. 1963)
Frankreich	Deutsche Schule Paris (5. 4. 1968)
Griechenland	Deutsche Schule Athen (10. 11. 1959)

Iran	Deutsche Schule Teheran (23. 1. 1964)
Italien	Deutsche Schule Genua (5. 12. 1973) Deutsche Schule Mailand (15. 1. 1959) Istituto Giulia Mailand (7. 11. 1951) Deutsche Schule Rom (14. 5. 1958)
Japan	Deutsche Schule Tokyo (17. 3. 1962)
Libanon	Deutsche Schule Beirut (16. 4. 1975)
Niederlande	Deutsche Schule Den Haag (4. 12. 1960) Deutsche Abteilung der Internationalen AF-CENT-Schule in Brunsum (5. 6. 1973) Arnold-Janssen-Schule in Steyl (10. 11. 1959) Kolleg St. Ludwig in Vlodrop (4./5. 11. 1954)
Portugal	Deutsche Schule Lissabon (24. 5. 1963) Deutsche Schule Porto (13. 3. 1973)
Schweden	Deutsche Schule Stockholm (4. 1. 1966)
Spanien	Deutsche Schule Barcelona (18./19. 11. 1955) Deutsche Schule Bilbao (15. 1. 1959) Deutsche Schule Madrid (6. 5. 1958)
U S A	Deutsche Schule Washington (13. 3. 1973)

b) Deutsche Schulen im Ausland, an denen auf Grund von Einzelermächtigungen der Kultusministerkonferenz deutsche Reifeprüfungen nach der Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland abgehalten werden (Datum des KMK-Beschlusses über die erste Ermächtigung):

Türkei	Deutsche Schule Istanbul (28. 5. 1956)
Venezuela	Colegio Humboldt in Caracas, Deutscher Zug (27. 6. 1974)

c) An der Deutschen Abteilung der Internationalen SHAPE-Schule in Shape/Belgien wird auf der Grundlage des belgischen Schulabschlußzeugnisses (Certificat) eine Prüfung zur Erlangung eines deutschen Zeugnisses der allgemeinen Hochschulreife nach der für diese Schule geltenden Prüfungsordnung durchgeführt.

b) Am Colegio Visconde de Porto Seguro in Sao Paulo/Brasilien wird auf Grund von Einzelermächtigungen der Kultusministerkonferenz die Erweiterte Ergänzungsprüfung zu einem ausländischen Zeugnis der Hochschulreife durchgeführt (erste Ermächtigung durch KMK-Beschluß vom 7. 3. 1974).

II.

a) Deutsche Schulen im Ausland, an denen am Ende des 13. Schuljahres Erweiterte Ergänzungsprüfungen zu einem ausländischen Zeugnis der Hochschulreife nach der für diese Prüfungen geltenden Prüfungsordnung abgehalten werden, wodurch ein deutsches Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife erworben wird (Datum des KMK-Beschlusses über die Erteilung der Berechtigung zur regelmäßigen Abhaltung der Erweiterten Ergänzungsprüfung):

Argentinien	Goethe-Schule in Buenos Aires (10. 8. 1971)
Kolumbien	Colegio Andino / Deutsche Schule in Bogotá (21. 9. 1971)
Mexiko	Deutsche Schule „Alexander-von-Humboldt“ in Mexiko-Stadt (4. 5. 1971)
Peru	Colegio Peruano-Alemán / Deutsche Schule „Alexander-von-Humboldt“ in Lima (10. 8. 1971)
Südwestafrika	Deutsche Höhere Privatschule in Windhoek (21. 9. 1971)

III.

Privatschulen im deutschsprachigen Ausland, die zur Abhaltung einer deutschen Reifeprüfung ermächtigt werden können (auf der Grundlage des KMK-Beschlusses vom):

Österreich	Privatgymnasium Stella Matutina in Feldkirch (9./10. 5. 1957)
Schweiz	Institut auf dem Rosenberg in St. Gallen (15. 6. 1950)
	Lyceum Alpinum in Zuoz (15. 6. 1950)

IV.

An den internationalen französischen Schulen in Fontainebleau und St. Germain-en-Laye gliedert sich die Reifeprüfung für deutsche Schüler nach der für diese Schulen geltenden Prüfungsordnung in einen französischen und einen deutschen Teil. Die unter Beteiligung eines deutschen Prüfungsbeauftragten erworbenen Reifezeugnisse werden in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland als Zeugnisse der allgemeinen Hochschulreife anerkannt. (13. 12. 1968)

Fachverband: Italienisch in Wissenschaft und Unterricht

Am 13. 11. 1976 wurde in Frankfurt am Main der „Fachverband Italienisch in Wissenschaft und Unterricht“ gegründet. Mitglieder des Vorstands sind: Prof. Dr. Arno Euler (Mainz), StR Peter Scherf (Bingen), Dr. Salvatore Sanna (Frankfurt am Main), StR Sebastian Kliegl (Augsburg). Der Verband hat seinen Sitz in Frankfurt am Main, Arndstr. 12.

Zur Zielsetzung des Verbandes heißt es in der Satzung, Ziffern 2.1 und 2.2: „Der Verband setzt sich zum Ziel, die Beschäftigung mit der italienischen Sprache und Kultur in allen Bereichen und das Interesse an Italien in völkerverbindender Weise zu fördern. Er tut dies durch Veröffentlichungen und Veranstaltungen zur Information und Fortbildung und ist dabei um die Zusammenarbeit mit allen Personen oder Verbänden, die an der Verbreitung des Italienischen in der Bundesrepublik interessiert sind und die gleichen Ziele verfolgen, bemüht.“

Der Fachverband Italienisch bittet alle Kolleginnen und Kollegen an Hochschulen, Schulen und Volkshochschulen, die im Bereich der Italianistik in Lehre und Forschung tätig sind, um Angabe ihrer Adresse, damit ihnen die Satzung des Verbandes und weitere Informationen zugesandt werden können.

Wahlschein für die Briefwahl

Vorsitzender:

Geschäftsführer:

Schatzmeister:

Paragrafen der Wahlordnung, die sich mit der Briefwahl befassen:

§ 7

5. Um insbesondere den Mitgliedern, die aus räumlichen Gründen nicht an der Mitgliederversammlung teilnehmen können, eine Beteiligung an der Wahl zu ermöglichen, wird die Briefwahl eingeführt. Stimmen können jedoch – aus Gründen der Realisierbarkeit – nur für die in der vorläufigen Kandidatenliste bekanntgegebenen Kandidaten abgegeben werden.
6. Mitglieder, die davon Gebrauch machen wollen, fordern von der Geschäftsstelle einen Wahlschein für die Briefwahl an, der die vorläufige Kandidatenliste enthält, kreuzen die von ihnen gewählten Kandidaten an und senden ihn in einem unbeschrifteten Umschlag, der in einem mit dem eigenen Absender und mit „Briefwahl“ gekennzeichneten Umschlag steckt, so rechtzeitig an die Geschäftsstelle, daß der Brief dem Wahlausschuß zur Vorstandswahl ausgehändigt werden kann.
7. Dieser überzeugt sich von der Unversehrtheit des Umschlages, öffnet ihn, entnimmt daraus den unbeschrifteten Umschlag mit dem Wahlschein und wirft ihn beim Wahlvorgang in die Urne.

Den Mitgliedern zur Kenntnisnahme: Der hier abgedruckte Wahlschein ist gültig, braucht also nicht von der Geschäftsstelle angefordert zu werden. Die Namen der Kandidaten, die in Heft 1/77 und Heft 2/77 bekanntgegeben werden, können vom Wähler handschriftlich eingesetzt werden.



**Rechtzeitig
zum neuen
Schuljahr
bestellen:**

Schroedels Lehrerkalender 1977/78

Best.-Nr. 707, DM 3,60

Erscheinungstermin: Ende Mai 1977

Die unverwüstliche, praxisgerechte Arbeitsunterlage für jeden Lehrer:

- Kalendarium in Übereinstimmung mit dem Schuljahr
- Interessante Fachmessen und -ausstellungen 1977/78
- Stundenpläne, Aufsichtspläne
- Notenlisten
- Aktuelle Gehalts- und Lohnsteuertabellen
- Landesregierungen, Schulverwaltungen

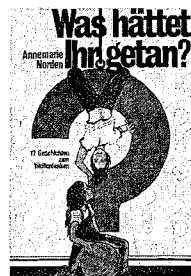
**Bestellungen an:
Hermann Schroedel Verlag KG,
Zeißstr. 10, 3000 Hannover 81**

Ein Buch zum Weiterdenken

Was hätten Ihr getan?

von Annemarie Norden

– 17 Geschichten zum Weiterdenken –
128 Seiten, Illustrationen
Bestell-Nummer 00174, DM 15,–



Wir möchten Ihnen ein Buch vorstellen, das in seiner Art wohl einmalig ist. Das Buch besteht aus 17 Geschichten, denen Kinder begegnen können. Die offenen Schlüsse der Geschichten sollen das Kind dazu bringen, selbst weiterzudenken und seine eigene Lösung der Probleme zu finden.

Zum Beispiel zu:

**Da steht ein Fremder vor der Tür;
Vater hat ein Glas zuviel getrunken;
ein Junge wird zur Mitfahrt in einem fremden
Auto eingeladen;
ein Hund ist zugelaufen;
Marions Schwester ist verschwunden.**

Die Themen können für das Fach Deutsch und in der Sozial- oder Gemeinschaftskunde in den Klassen 5 bis 7 aller Schulformen durchgeführt werden. Jeder Schüler kann aufschreiben, was er in dieser Lage getan hätte. Jede Meinungsäußerung, die an uns eingesandt wird, nimmt an einer allmonatlichen Buchverlosung teil. So wird jedem Schüler Ihrer Klasse eine Gewinn-Chance geboten.

Das Buch erhalten Sie in Ihrer Buchhandlung.

Einsendungen bitte an den

Deggingstr. 93, 4600 Dortmund 1

Hermann Schaffstein Verlag

Empfehlenswerte Wörterbücher

Peter Köck / Hanns Ott

Wörterbuch für Erziehung und Unterricht

1800 Begriffe aus den pädagogischen, psychologischen und sozialen Bereichen

456 Seiten. EfaIn DM 32,80

Helmut Zöpfl / Gerhard Bittner / Reinhold Mühlbauer /
Herbert Tschamler

Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik

Mit Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten

7. Auflage 1976. 400 Seiten. Flexibler EfaIneinband DM 28,80

Erich Weber / Horst Domke / Siegmund Gehlert

Kleines sozialwissenschaftliches Wörterbuch für Pädagogen

2. Auflage 1976. 120 Seiten. Kartoniert DM 9,80

Rainer A. Roth / Helmut M. Selzer (Hrsg.)

Lexikon zur Arbeits- und Soziallehre

384 Seiten. EfaIn DM 32,80

Otmar Bohusch

Lexikon der grammatischen Terminologie

1973. 336 Seiten. EfaIn DM 22,80

Unsere Sachgebiete

**Psychologie — Pädagogik — Schulpädagogik — Unterrichts-
praxis — Gymnasialpädagogik — Frühpädagogik — Schulbücher**

Bitte, fordern Sie unsere Sonderprospekte an!

Verlag Ludwig Auer

Postfach 239 · 8850 Donauwörth



Mitteilungen Meinungen Materialien

des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

Aus dem Inhalt:

Eine Austrittserklärung und ihre Beantwortung

Sind die deutschen Schulen im Ausland
eine Quantité négligeable?

Interview in der ZfA

Aufgaben des Auslandsschulausschusses
aus der Sicht seines Vorsitzenden

Die Realitäten des Auslandsschuldienstes

Beitrag zur finanziellen Betreuung
des Auslandslehrers

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

Zweck des Verbandes ist:

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

Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral.

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

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

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

Dr. Manfred SAUER, Vorsitzender,
Am Waldesrand 51, 5800 Hagen,
Ruf 0 23 31 / 5 24 96;

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

Siegfried NENTWIG, Schatzmeister,
Eibenstr. 18, Wildenloh, 2905 Edewecht

und den Referenten:

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

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

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

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

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

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich.

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

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

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

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

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

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

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

Die **Konten** des VdLiA lauten:

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

Inhalt

DISKUSSION

SCHAUSER/NENTWIG: Eine Austrittserklärung und ihre Beantwortung	3
Herbert SCHERER: Lehrerberg — was dann?	5
Harry WERNER: Sind die deutschen Schulen im Ausland eine Quantité négligeable?	7

INTERVIEW

VdLiA und BIELER/SCHMID: Grundstufe: Komm bitte! Mittelstufe: Vorwärts! Oberstufe: Faust?	11
--	----

BERICHT

Pius WOLTER: Zusammenarbeit von Bund und Ländern im Bereich des Auslandsschulwesens	20
Bernhard BECKER: Die Realitäten des Auslandsschuldienstes	22

VORSTAND

Ernst BEYER: Vorstandssitzung vom 13./15. 1. 1977 in Wiesbaden	26
--	----

VERBAND

1. Hauptversammlung: Arbeitsgruppen	27
Gotthard Hönig: In eigener Sache	29
Regionalgruppe Italien: Gründungsversammlung, Anträge	30

MITGLIEDER

in memoriam	31
Anschriften	31

INFORMATION

Hans-Georg BECKER: Finanzielle Betreuung der Auslandslehrer	32
Zu den neuen Richtlinien des AA und der ZfA	37
Europäische Fachministerkonferenz für Bildung und Kultur	38
Deutsch/Spanisches Lehrerhandbuch für den Musikunterricht	38

BEILAGENHINWEIS:

Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt der
Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden, bei.
Wir bitten unsere Leser um freundliche Beachtung.

Pädagogische Taschenbuchreihen und Paperbacks

aus dem
Hermann Schroedel Verlag:

Beiträge zur Vorschulerziehung

Praxishandbücher für Erzieher

Auswahl Reihe A

Auswahl Reihe B

Auswahl Reihe C

Ergebnisse

aus der Arbeit der Nieders.

Lehrerfortbildung

Schulversuche und Schulreform

Paderborner Werkstattgespräche

Paderborner Forschungsberichte

Beiträge zur Berufsbildung

Beiträge zur Weiterbildung

Ausführliche Informationen über jede dieser Reihen finden Sie in unserem Pädagogik-Prospekt PM 07. Bitte fordern Sie ihn an.

Hermann Schroedel Verlag KG
Hildesheimer Str. 202/206
3000 Hannover 81

**PÄD
AGO**

Schroedel GfK Pädagogik



Mitteilungen Meinungen Materialien

4. Jahrgang

Herausgeber:

Verband deutscher Lehrer im Ausland.

Schriftleitung:

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

Haftung:

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

Verantwortlichkeit:

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

Rechtswahrung:

Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdruckes, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, bleiben vorbehalten.

Erscheinungsweise:

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

Redaktionsschluß:

15. Januar, 15. April, 15. Juli, 15. Oktober.

Verlag und Anzeigenverwaltung:

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

Verantwortlich für den Anzeigenteil:

Karl Heinz Müller, Zeißstr. 10, 3000 Hannover 81.
z. Z. gültige Preisliste Nr. 2 vom 1. Januar 1977.

Druck:

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

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Hannover.

Bezugsbedingungen:

Für Mitglieder des VdLIA sind Bezugspreis und Versandkosten im Mitgliedsbeitrag enthalten. Für Nichtmitglieder beträgt der Bezugspreis für das Jahresabonnement DM 19,—. Preis des Einzelheftes DM 5,30. Jeweils zuzüglich Versandkosten. Alle Preise enthalten 5,5 % Mehrwertsteuer.

DISKUSSION

Eine Austrittserklärung – Beginn eines Dialogs zwischen den Mitgliedern des VdLiA über das Bild des heutigen Auslandslehrers?

Veranlaßt durch den Beitrag: „Gedanken zur Neugliederung des Verbandes“ von Edmund KOHN (MMM 4/76) erhielt der Schatzmeister des VdLiA nachfolgende Austrittserklärung, die ihn zu einer Antwort herausforderte. Wer setzt den begonnenen Dialog fort?

An den
Schatzmeister
des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland

Ich erkläre hiermit meinen Austritt aus dem VdLiA zum rechtlich nächstmöglichen Termin, spätestens jedoch zum Ende dieses Kalenderjahres 1977.

Begründung: Der Artikel ‚Gedanken zur Neugliederung des Verbandes!‘ (Mitteilungen 4/76, Verfasser E. KOHN) hat meinen Verdacht bekräftigt, daß die meisten Mitglieder dem Verbands aus standespolitischen Gründen angehören und eines der Hauptziele die finanzielle Besserstellung darstellt. „Aus den (im Artikel) beschriebenen Merkmalen der Mitgliederstruktur“ sollte man laut Verfasser (KÖHN, S. 33) „die Konsequenz ziehen:“ Ich trete aus!

Dabei erkenne ich die Leistungen des Verbandes z. B. für die Besserstellung der Ortskräfte an den Auslandsschulen voll an. Ich bleibe aber meiner alten Meinung treu, daß jeder Lehrerverband vorwiegend pädagogische Ziele zu vertreten habe und Anregungen auf dem Erziehungssektor zugunsten der zu Erziehenden (= Schüler) geben sollte. Das bedeutet meines Erachtens keineswegs nur Reformen der bereits zum Überdruß habenden Reformen, sondern schließt Erhalten von Bewährtem genauso ein!! – Meinerzeit trat ich aus Protest gegen die einseitigen finanziellen und standespolitischen Besserstellungsbestrebungen aus der GEW aus.

Ich bin der persönlichen Meinung, daß schon der deutsche Inlandlehrer finanziell gut gestellt ist, wir Auslandslehrer aber erheblich ÜBERbezahlt werden!! Ich schäme mich dieser Situation und meine, daß Auslandslehrer auch aus anderen Gründen als denen der wirtschaftlichen Absicherung oder gar Besserstellung ihres Besitzstandes ‚hinausgehen‘ sollten. In vielen privaten Gesprächen mit zukünftigen Auslandskollegen, die an meiner derzeitigen Deutschen Schule in Valencia auf ihre zukünftigen Aufgaben vorbereitet werden, habe ich Erstaunen über die Höhe des Auslandslehrergehaltes erfahren. Die Mehrheit wäre bereit, auch ohne diese Vorteile hinauszugehen, was beweist, daß der Verband VdLiA seine Arbeit in dieser Richtung sparen könnte, ohne dadurch das Nachfolgen geeigneter zukünftiger Auslandslehrer zu gefährden.

Ich tröste meine Gewissensbisse gegenüber auch meiner augenblicklichen Überbezahlung mit einem Seitenblick auf das auch anderweitig verbreitete „Rausschmeißen“ von deutschen Steuergeldern in Form von Diplomatenaufwandskosten über unkontrollierte Entwicklungsgelder bis hin zum Verteidigungshaushalt à la Starfighter – und schmarotze mit. Letzteres dürfte aber kein erklärtes Ziel eines verantwortungsbewußten Lehrervereins sein, der dem deutschen Steuerzahler genauso verpflichtet sein sollte wie seinen eigenen Interessen.

Zusatz:

Einer Veröffentlichung meiner Begründung für den Austritt gemäß § 10,1 in Ihrer Verbands-

zeitschrift steht von mir aus nichts im Wege; ich hielte sie sogar für einen Mutbeweis. Vielleicht könnte sie zum Überdenken der vorrangigen Ziele Ihres weitgesteckten Arbeitsfeldes dienen.

Mit freundlichen Grüßen

- viele Freunde, Bekannte und hoffentlich auch Gleichgesinnte in Ihren Reihen
zurücklassend -

gez.

Geert-Henning SCHAUSER

Sehr geehrter Herr SCHAUSER!

Hier nun unser Mutbeweis. Dabei habe ich keinen Augenblick gezögert, Ihren Brief zur Veröffentlichung weiterzugeben. Ich wünschte nur, Ihre „geballte“ Anklage gegen das Auslandsschulwesen in seiner jetzigen Form und gegen den VdLiA-Lehrer könnte einen Dialog einleiten, an dessen Ende ein klareres Bild des heutigen Auslandslehrers steht.

Mir liegt zunächst nur am Herzen, einige Ungenauigkeiten, die Ihnen unterlaufen sind, zu korrigieren. Da Ihr Austritt durch das Erscheinen des Aufsatzes von Herrn E. KOHN (MMM 4/76) ausgelöst wurde, muß ich an passender Stelle auch auf diesen Aufsatz Bezug nehmen.

Ihr Verdacht, daß die meisten Mitglieder dem VdLiA aus standespolitischen Gründen angehören, wird wohl in der Hauptsache genährt durch den Versuch der Beweisführung im Aufsatz von Herrn KOHN. Die betreffende Sequenz bei Herrn KOHN darf man mit dem zweiten M unserer Titels = Meinungen bewerten. Wenn Herr KOHN meint, daß sich unser Verband mit der Formulierung und Verfolgung standespolitischer Interessen leichter täte als mit der allgemeinen bildungspolitischen Arbeit, so irrt er rein rechnerisch schon. MMM 3/76 befaßt sich von 46 Seiten über 11 Seiten mit Themen in eigener Sache. Zwei Seiten sind finanziellen Problemen gewidmet, der Rest ist bildungspolitischen Fragen vorbehalten. MMM 4/76 enthält 38 Seiten (ohne Umschlagseiten). Davon entfallen wieder 11 Seiten auf Probleme in eigener Sache. Zwei Seiten befassen sich wieder mit Standes- bzw. Finanzfragen. Der - große - Rest (70 %) gilt schulpolitischen Fragen. Rechnen Sie weiter. Herr KOHN sieht drei Säulen unseres Verbandes: Im Auslandsschuldienst befindliche Mitglieder, Personen, die in den Auslandsschuldienst möchten und „gewesene“ Auslandslehrer. Der letzten Säule traut er nicht, denn er bezweifelt ihr starkes Interesse am Auslandsschulwesen. Sie, Herr SCHAUSER, schließen sich dieser Meinung an und „ziehen die Konsequenzen“. Das ist schade, denn diese Auffassung ist wiederum falsch. Gerade dieses dritte Bein sorgt dafür, daß unser Tisch nicht wackelt. Diese Mitgliedergruppe trägt u. a. die Vorstellungen und Wünsche der im Ausland befindlichen Mitglieder zur Verwirklichung. Herr KOHN übersieht auch, daß - dennoch - ein Teil aus dem Ausland zurückgekehrter Lehrer in irgendeiner Form in die Ausbildung von Ausländerkindern hineingezogen wird. Soweit es dann um die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache geht, kommen die Impulse immer noch von den Schulen im Ausland.

So bleiben sie dem Auslandsschulwesen, entgegen Herrn KOHNs und Ihrer Auffassung, verbunden und treten nicht aus.

Und nun zum Geld. Ihre persönliche Meinung, der deutsche Inlandlehrer sei finanziell gut gestellt, ist ungenau. Tatsache ist, daß durch die Umstrukturierung des Schulwesens in einer Reihe von Ländern bei gleichbleibenden Besoldungsmerkmalen eine erhöhte Belastung der Lehrer zu bemerken ist. In integrierten Gesamtschulen und Orientierungsstufen beispielsweise geben Lehrer unterschiedlicher Gehaltsstufen und Pflichtstundenzahl gleichen Unterricht. Das schafft großes Unbehagen. Die einen freuen sich, daß der Leu noch nicht geweckt wurde, die anderen sind unzufrieden. Insgesamt darf man sagen, daß die Besoldungsstruktur nicht gerecht ist, die Mehrzahl sich nicht gerecht bezahlt fühlt. Kommen Sie erst nach Deutschland! Sie werden sich für Ihr Geld rühren müssen.

Der Auslandslehrer sei überbezahlt, behaupten Sie. Sie schämen sich sogar! Sie haben schon vier Jahre Chile erlebt und jetzt fünf Jahre Spanien. 1977 beenden Sie Ihren Spaniaaufenthalt, und nun schämen Sie sich! Etwas spät, meine ich. Der VdLiA wird sich weiterhin, Ihr Scham-

gefühl mißachtend, für die rechtliche Absicherung durch Gleichstellung mit den Bundesbeamten einsetzen. Ein großer Schritt dazu ist schon getan. (Vgl. Dr. SAUER: Gleichstellung oder Angleichung? MMM 4/76 S. 48). Ich darf hier auf unsere Informationsschrift hinweisen, die gebündelt unsere Erfolge in dieser Richtung auflistet. Zuletzt noch ein Wort zu den Idealisten, die ihren Dienst im Ausland auch für weniger Geld verrichten würden. Die Deutsche Schule im Ausland ist Repräsentanz, oft auch Entwicklungshilfe. Diese Leistung ist nur durch einen gesicherten Beamtenapparat zu erbringen. Die Rekrutierung billiger Arbeitskräfte birgt das Risiko stockenden Nachschubs in sich. Die Kontinuität der Repräsentanz wird nur durch den bestehenden Beamtenapparat gesichert. An gut bezahlte Leute darf man hohe Anforderungen stellen. Den Idealisten stehen die Touristen nicht fern.

An dieser Stelle müßte jetzt die endlose Liste von Schäden stehen, die Auslandslehrer erlitten haben, und zwar nur Schäden auslandsspezifischer Art, deren Ausgleich immer mit dem Hinweis auf das Zulagensystem verweigert wurde, die mit den erhöhten Auslandsbezügen als abgegolten betrachtet wurden.

Ein letztes Wort zu Ihrer Kritik an der Finanzpolitik des Bundes. Man muß Ausgaben, die nicht aufeinander abgestimmt sind, nicht unbedingt gutheißen. Grundsätzlich bejahe ich jedoch eine Politik, die auf fortschrittsorientierte und gesellschaftserhaltende Maßnahmen Wert legt. Das sind Maßnahmen zur Sicherung von Wirtschaft, Forschung, Bildung. Das Militär ist ebenso eine Sicherungsmaßnahme. Jeder Verzicht auf Sicherungsmaßnahmen bringt Gefahr. Mit Ihrer Verzichtsideologie stellen Sie Ihre bisher geleistete Arbeit in Frage. Kommen Sie erst einmal nach Deutschland. Von hier aus betrachtet ist Ihre Ideologie lebensgefährlich.

Versuchen Sie, eine Mehrheit für Ihre Ideen zu finden. Ich lehne es ab, Ihnen dabei zu helfen.

Mit freundlichem Gruß
gez.

Siegfried NENTWIG

Herbert SCHERER

Lehrerberg – was dann?

Es wird heute immer wieder vor dem Lehrerstudium gewarnt. Wenn dies die Kandidaten abhält, die im Lehrerberuf in erster Linie einen Versorgungsberuf sehen, ist es gut. Es wäre aber schlecht, wenn auch die sich abhalten ließen, die aus einem wirklich pädagogischen Antrieb heraus Lehrer und Erzieher werden wollen.

Es gibt keinen Zweifel, daß sich der Staat im gegenwärtigen Stadium im Hinblick auf den Geburtenknick und die in wenigen Jahren zu erwartenden Schülerzahlen davor hütet, unkündbare Beamtenlehrer einzustellen. In einigen Jahren wird die durchschnittliche Schülerzahl pro Klasse 20 Schüler betragen, eine weitere Senkung dieser Zahl wird der Staatshaushalt kaum verkraften, dies um so mehr, als in den vergangenen Jahren große Lehrergruppen pauschal und oft ohne besonderen Leistungsnachweis in immer höhere Besoldungsgruppen aufgerückt sind.

Dennoch bin ich der Auffassung, daß sich auch außerhalb der Schulen noch genü-

gend Plätze böten, um ausgebildete Lehrer unterzubringen. Nur zwei Gebiete sollen hier angesprochen werden:

1. Die Erwachsenenbildung

Lassen Sie mich aus einem kleinen Beispiel schließen: Im Raum der Volkshochschule Pegnitz laufen nunmehr nach einer fachgemäßen bildungspolitischen Organisation durch Pädagogen im Jahresdurchschnitt etwa 20 Kurse, das bedeutet 40 Stunden Unterricht wöchentlich in den verschiedensten Fachbereichen. Übertragen auf den Landkreis würde das etwa 300 Stunden wöchentlichen Unterrichtsanfall bedeuten. Die anfallenden Stunden werden bisher von Lehrern in nebenamtlicher Tätigkeit oder von Laien gegeben. Nach dem Stundenanfall und den Arbeitsnormen für Lehrer könnten jedoch 12 Lehrkräfte beschäftigt werden.

Nun läßt sich das kaum realisieren, weil unsere Lehrer schon so fachspezifisch ausgebildet sind, daß sie nur in wenigen

Stunden eingesetzt werden können. Dies stellt aber überhaupt die Frage, ob einer weiteren fachspezifischen Ausbildung aller Lehrer weiter das Wort geredet werden soll, wo Ansätze zu wissenschaftlicher Arbeit mit den Schülern doch nur in den Oberstufen der weiterführenden Schulen vorhanden sind. Es ist doch nicht wahr, daß die an den alten Lehrerbildungsanstalten ausgebildeten Lehrer heute angeblich wissenschaftlicher ausgebildeten Kollegen in dem nachstünden, was die Schule will, nämlich in erster Linie die beste Unterrichtung des ihr anvertrauten Schülers auf seiner jeweiligen Altersstufe und in seiner Niveaugruppe zu gewährleisten.

Hinter den Forderungen von Lehrerverbänden stecken wohl in erster Linie tarifpolitische und prestigebedingte Überlegungen und nicht die Sorge, daß die bisherige Ausbildung den Ansprüchen der Schule und der Schüler nicht genügen könnte. Die so formulierte Sorge läßt sich durch eine größere Bereitschaft zur Fortbildung und einen größeren Einsatz beseitigen. Jeder Beobachter der bildungspolitischen Szene auch außerhalb der Schule kann sich der Einsicht nicht verschließen, daß diese Chancen in zu geringem Maße genutzt werden.

Ich schreibe diese Zeilen nicht, weil es mir um die Aufrechterhaltung von graduellen Unterschieden von Lehrern, Lehrergruppen und Verbänden geht, sondern weil ich eine flexiblere Einsatzmöglichkeit der auszubildenden Lehrer suche. Wir haben heute am Gymnasium schon eine gefährliche Fächerreduzierung bei den jungen Studienräten. Sie führt dazu, daß Lehrer mit bestimmten engen Verbindungen schwer einzusetzen sind. Sie führt auch dazu, daß eine Konzentration von wenigen Lehrern mit möglichst vielen Fächern in den Anfangsklassen kaum mehr möglich ist. Noch vor Jahren hatte man genügend Lehrkräfte mit den Fächerverbindungen Deutsch/Englisch oder Deutsch/Latein, um dem Klafbleiter allein eine Stundenzahl von rund 10 Stunden in einer Gymnasialanfangsklasse zu gewährleisten. Die immer geringer werdende Stundenzahl in einzelnen Fächern und der ständige Wechsel von Lehrpersonen üben auf Zehnjährige einen verheerenden seelischen Einfluß aus. Einer weiteren Fächerspezialisierung im Bereich der Hauptschule ist deshalb nicht das Wort zu reden.

2. Einsatz an deutschen Auslandsschulen

Die deutschen Auslandsschulen verfolgen den in den letzten Jahren erfolgten Abbau von Planstellen für vermittelte deutsche Lehrkräfte mit großer Sorge, geht damit doch nicht nur die Qualität des Deutschunterrichts zurück, sondern es leidet auch der Gesamteinfluß und die Begegnung zwischen deutschen und Lehrern des Gastlandes, die für beide Teile fruchtbar werden kann, wenn es eine wirkliche Begegnung gibt.

Nun ist der Einsatz von deutschen Lehrern im Ausland eine besonders kostspielige Angelegenheit und von daher wohl kaum geeignet, als Arbeitsbeschaffung gelten zu können. Wenn zusätzliche Stellen wieder geschaffen werden sollten, um in kleinem Rahmen zur Arbeitsbeschaffung für Lehrer beizutragen, dann wohl nur in der Weise, daß die Besoldung der in der Bundesrepublik nicht übersteigt und einen Teil dieser Besoldung der einheimische Schulverein übernimmt, was bedeutet, daß der deutsche Steuerzahler für weniger als ein Lehrergehalt aufkommen müßte. Die Klage, dadurch unter den Lehrkräften einer Auslandsschule soziale Unterschiede zu schaffen, ist nicht relevant, da es dort bereits vielfältige Besoldungsunterschiede zwischen vermittelten Lehrern, deutschen Ortskräften, einheimischen Ortskräften mit unterschiedlichen Besoldungsmerkmalen, Hilfskräften usw. gibt, und da es sich hierbei um ein Arbeitsbeschaffungsprogramm für Lehrkräfte handelt, die sonst keine gleichwertige Arbeit verrichten könnten.

Auch hier gilt, daß weniger Spezialisten gesucht werden als Lehrkräfte, die möglichst in vielen Disziplinen eingesetzt werden können. Auch hier gilt, daß die eigentliche Spezialisierung und Einübung erst vor Ort beginnt und daß der flexible, anpassungsfähige und willige Lehrer dem vorzuziehen ist, der einmal erworbene Spezialkenntnisse wieder an den Mann zu bringen sucht. Angesichts der immer schwierigeren Berufs- und Existenzlage der nachfolgenden Lehrergeneration sollten alle Möglichkeiten ausgeschöpft werden, um Bildungsarbeit nicht über Mehrarbeit oder – wie im Falle der Auslandsschulen – über fremdländische Arbeitnehmer abzudecken. Arbeitsplätze außerhalb

der staatlichen deutschen Schullandschaft bieten sich aber nur, wenn die Besoldung in einem Rahmen bleibt, der von einem öffentlich-rechtlichen oder privaten Träger und damit auch von den Eltern noch ausgefüllt werden kann. Der Kampf unserer Lehrerverbände um pauschale Höherstufungen führt haushaltsmäßig zu immer

schlimmeren Engpässen; weder sind in nächster Zeit Klassenverkleinerungen zu erwarten noch werden die Kandidaten der kommenden Jahre eingestellt werden können. Solidarität unter Lehrern sollte bedeuten, daß wir zumindest denen eine Chance geben können, die echte Qualitätsmerkmale für diesen Beruf aufweisen.

Harry WERNER

Sind die deutschen Schulen im Ausland eine Quantité négligeable?

„Geschrieben ist geschrieben: Keine Kuh leckt es ab, keine Krähe kratzt es aus.“ So auch nicht die Bekundungen, Beschreibungen, Stellungnahmen, Berichte und Analysen aus dem Bereich gegenwärtiger deutscher Schularbeit im Ausland, ihrer pädagogischen Wirklichkeit und ihrer politischen Bestimmung. Diese unter dem Urteil anderer zu sehen, d. h. nicht der Lehrer, Schulleiter, Schulvereinsvorstände und Schulverwaltungsbeamten, ist eine reizvolle aktuelle Erfahrung; für die Genannten kann das Betrachten mit fremden Augen sogar zu Einsichten führen, die, befreit von bisherigen, kaum vermeidbaren Vorlieben, eine neue, ernüchternde Einschätzung der transnationalen Bildungseinrichtungen nach sich ziehen. Den hier in nuce bekanntzugebenden Ermittlungen ermangelt es zwar an systematisch gebundener, unbestreitbarer Präzision, doch haben die Belege symptomatische Bedeutung: sie liefern zum einen ein facettiertes Spiegelbild von Überzeugungen, zum anderen geben sie bestimmte Voreingenommenheiten oder Gegenstimmungen zu erkennen, die wahrscheinlich den Tiefenschichten einer Kollektivgesinnung angehören.

Für die deutschen Schulen im Ausland ein kulturpolitisches Zukunftsbild zu entwerfen, daran scheint es vor allem Hans ARNOLD, von 1972 bis 1977 Leiter der Abteilung für auswärtige Kulturpolitik im Auswärtigen Amt, gelegen zu sein, sie in die Generallinie seines eher programmatisch als sachinformativ oder problemgeschichtlich angelegten Buches „Kulturexport als Politik?“ (Tübingen und Basel 1976) einzufügen, fällt ihm jedoch nicht leicht. „Deutsche Auslandsschulen für

wen, wozu?“ Schon diese Überschrift des überraschend kurzen Spezialabschnitts weist auf die Fragestellungen aus seiner zeitgebundenen amtlichen Sicht hin. Wenngleich für das deutsche Auslandsschulwesen beträchtliche Leistungen anerkannt bleiben, so ist die Last des gegenwärtigen Problemdrucks spür- und ablesbar: die Durchsetzung neuartiger, kultur- und gesellschaftspolitisch gesetzter Förderungsprioritäten bei gleichzeitiger Schrumpfung der Haushaltsmittel, die Reduzierung der Zahl der vermittelten Lehrer bei stetig wachsenden Schülerzahlen, das Labyrinth der Dienstleistungserwartungen. Die Auslandsschule, eine kulturpolitisch halbe Portion? Hans ARNOLD formuliert seine Grundüberzeugung so: „Die weit verbreitete und auch von der Enquête-Kommission aufgenommene Beurteilung, daß diese Schulen zu den wirkungsvollsten Elementen deutscher Kultur im Ausland zählen, muß dem Bereich der einfachen Überzeugungen zugeordnet bleiben. Schulfragen sind eben auch im Ausland Überzeugungs- und Meinungsfragen“. In den Darlegungen regionaler Befunde und Vorhaben wird die Bevorzugung anderer Institutionen als der Schulen, wie z.B. des Goethe-Instituts, deutlich. Bei der Einschätzung der institutionalisierten kulturellen Präsenz der Bundesrepublik Deutschland in Westeuropa wird den dort ansässigen 32 Auslandsschulen nur ein als nicht ganz unproblematisch bezeichnetes großes Gewicht zuerkannt. Bei den „Finanziellen Aspekten der Kulturbeziehungen zu Lateinamerika“ ist von einem im Vergleich zu anderen Regionen überhöhten Anteil der Schulen die Rede, von einem „Überengagement“, von einem allzu

großen Übergewicht zu anderen Bereichen der dortigen deutschen Kulturarbeit.

Dagegen finden die Auslandsschulen überhaupt keine Erwähnung, wo sie realiter eine kulturpolitische Nebenlinie darstellen. Bei den Perspektiven zur kulturellen Zusammenarbeit mit Afrika hätten wenigstens bei den deutschen Schulen in Ägypten lohnenswerte Ansätze für partnerschaftliche kulturelle Zusammenarbeit nachgewiesen werden können. Und wäre es bei einem Überblick über die Kulturbeziehungen mit Asien nicht angemessen, zumindest die Wirksamkeit von Schulen wie der Deutschen Schule Teheran, der neu gegründeten iranisch-deutschen Schulen, der Amani-Oberrealschule in Kabul anzudeuten? Bei einem ungezwungenen Leser könnte sich während der Lektüre die Überzeugung herausbilden, daß die Auslandsschulen von recht geringer kulturpolitischer Dienlichkeit seien, dies zumal angesichts der eigenen Feststellung, daß selbst bei dem Umriß zu dem offen und nahe liegenden Kulturaustausch mit Skandinavien die Tätigkeiten der Deutschen Schulen in Helsinki, Stockholm und Kopenhagen übergangen werden, die bei den beiden letztgenannten Einrichtungen immerhin bis in das 16. Jahrhundert zurückreichen.

Das fünfte Rad am Wagen, d. h. für unser Zeitalter der Motorisierung: bei einem gängigen Gefährt nur Reservefunktion zu besitzen, sprich: im normalen Gebrauch – wie zu Zeiten des Pferdewagens – eigentlich überflüssig zu sein, in einem solchen Sprachbild Hans ARNOLDS kulturpolitische Auffassungen von den deutschen Schulen im Ausland zu verdichten, wäre aufgrund der vorliegenden Äußerungen nicht ganz gerechtfertigt. Dennoch sollten sich die den Auslandsschulen hilfreichen Gesprächspartner durch seine Darstellungen herausgefordert sehen und sich mit Umsicht ans Werk machen zur Schaffung eines öffentlich überzeugenden Bildes der Schulen, demzufolge diesen kulturpolitisches Scheinleben nicht weiter nachgesagt werden könnte.

Für unsere Betrachtungen ist es ein günstiger Zufall, daß gleichzeitig die erste Sammlung kulturpolitischer Beiträge Kurt FREYs, von 1955 bis 1975 Generalsekretär der Kultusministerkonferenz, erschienen ist (Konstruktiver Föderalismus, hrsg.

von Christoph FÜHR, Weinheim und Basel, 1976). Die veröffentlichten Texte bieten ein Spektrum föderalistischer Kulturpolitik mit ihren beachtlichen Leistungen, aber auch ihren gelegentlichen Schwächen. Im Wissen sowohl um die Koordinierungsverpflichtungen in einem Bundesstaat als auch um die mögliche Breite seines Amtes hat sich Kurt FREY besonders für die Mitwirkung der Länder in der internationalen kulturellen Zusammenarbeit engagiert. Deshalb stellt sich beim schulpolitisch interessierten Leser zunächst Enttäuschung darüber ein, daß die deutschen Auslandsschulen, die Europäischen und die Internationalen Schulen allzu kurz wegkommen, daß sie allein unter den kargen Belegen für das Zusammenwirken von Bund und Ländern im Rahmen des bilateralen nationalen Austausches bzw. der Kooperation multilateraler Art verzeichnet werden. Sind für Kurt FREY die Auslandsschulen eine kulturpolitische Nebensächlichkeit? Zu den grundlegenden soziokulturellen Voraussetzungen und den politischen Spannungsgefügen dieser Schulen lassen sich wichtige Einsichten aus dem Rahmen weiterer Denkmöglichkeiten herauslesen: so Besorgnisse um mögliche Fortwirkungen einer „Kyffhäuser-Mythologie“, ernste Warnungen vor den Gefahren zentralistischer Leitvorstellungen und Uniformierungsbewegungen, Mahnungen zur Überwindung der Scheu vor den Realitäten, Aufrufe an den einzelnen und an die Gesellschaft zu Bescheidenheit und Selbstkritik, um diesen Teil Deutschlands, in dem wir leben, „selbstsicher und ausbalanciert zu einem dienenden Glied der europäischen und künftigen Weltgemeinschaft“ machen zu können. Dennoch fehlt für die Auslandsschulen eine bündige Aussage.

Diese holt Kurt FREY mit „Einigen späten Gedanken zum Bericht der Enquête-Kommission Auswärtige Kulturpolitik“ nach, die in der „Zeitschrift für Kulturaustausch“ (4/1976, S. 12 ff.) veröffentlicht sind. Dort begreift er den Bereich des Auslandsschulwesens als eine große und bedeutsame Aufgabe unseres Bundesstaates. Der hierfür zu leistende Beitrag zum internationalen Verstehen bleibt ihm der Mühen und auch der Rede wert.

Solche Binneneinschätzungen durch Versuche zu Entwürfen eines kontinentalen

Kontextes ergänzt zu finden, verheißt der Titel von Heft 19 der „europäischen ideen“, gleichfalls 1976 erschienen: „Auslandsdeutsche Kultur“. Ungeachtet der Verlegenheit, die eine solche Begriffsbildung bei vielen Zeitgenossen inner- und außerhalb Deutschlands hervorruft, läßt die Zahl von fast 30 Autoren darauf hoffen, daß Rolle und Stellenwert der deutschen Schulen im Ausland beschrieben und für ihre kulturelle Bedeutung Zeugnis abgelegt werden. Leitthema ist: Das deutsche Buch im Ausland. Daß dieses schon als Lehr- und Arbeitsbuch zum täglichen Umgang der Schüler an Auslandsschulen gehört, findet jedoch keinerlei Beachtung. Fragen der deutschen Einwanderersprache in Kanada und in Chile werden gestreift, über die Deutsche Höhere Privatschule Windhoek wird erlebnishaft berichtet, Hans ARNOLD führt in die Problematik des Auslandsdeutschtums ein, wozu er abschließend feststellt, daß jeder Staat, der sich als Kulturstaat versteht, in der Welt auch daran gemessen werde, wie er mit seinen Landsleuten im Ausland umgeht – stets liegt die Frage nach der Auslandsschule und ihren kulturellen Kräften nahe, aufgegriffen wird sie an keiner Stelle. Also doch eine außer acht zu lassende Größe?

Für die Arbeitsgebiete und Methoden der Volkskunde, auch der Ethnologie, könnten die Sprachinseln in Übersee mit ihren Schulen lohnende Forschungsgegenstände bieten, doch steht für die Bundesrepublik Deutschland der befreiende wissenschaftliche Durchbruch, vom unvoreingenommenen Interesse in unseren Hochschulen begleitet und gefördert, noch aus. Der Österreicher Karl ILG, Universitätsprofessor und Vorstand des Institutes für Volkskunde (Europäische Ethnologie) an der Universität Innsbruck, hat sich beherzt auf Forschungsreisen nach Südamerika begeben zum Studium der dort ansässigen durch Abstammung, Geschichte und Kultur verbundenen deutschsprachigen Gruppen. Sein jüngstes Werk solcher emigrierten Volkskunde trägt den Titel „Pioniere in Argentinien, Chile, Paraguay und Venezuela“ (Innsbruck, Wien und München 1976). Wie schneiden bei seinen Untersuchungen über die Ursprünge, Beständigkeiten und Wandlungen der Lebensformen der deutschsprachigen Ein-

wanderer die Schulen ab? Da er sein Hauptaugenmerk auf die Landnahme und die mit der Kolonisation verbundenen Entwicklungen richtet, rücken die Siedlerschulen und ihre Nachfolgeeinrichtungen stark in den Vordergrund seiner Betrachtungen, während die deutschen Schulen in urbanen Zentren und Metropolen mit ihren Möglichkeiten, kulturelle Begegnung, pädagogisch geschützt, herbeizuführen, weniger beachtet werden.

Die Verschiedenartigkeit der Umweltbedingungen, die Eigenheiten der Siedlergruppen sowie die unterschiedliche politische und sozioökonomische Geschichte des Gastlandes und seiner Provinzen haben dazu geführt, daß keine einheitlichen Vorstellungen über die mit der deutschen Sprache zu erreichenden Lern- und Erziehungsziele an Ort und Stelle zustande gekommen sind. Karl ILG stellt sich daher vor allem die Aufgabe, dem lokalen oder regional begrenzten Lern- und Bildungswillen als Geschichts- und Geschichtenschreiber nachzuspüren, den gegenwärtigen Stand, soweit er von Belang ist, nach psychologischer Methode zu skizzieren und vorsichtige Prognosen zur Kulturentwicklung anzuschließen. Für die lokalen Gemeinschaftsbindungen und die volkstümlichen Traditionen der Ausgewanderten haben aus seiner Sicht die deutschen Schulen einen hohen Wert. Wie jedoch soll das institutionelle Verständnis beschaffen sein angesichts einer sich im allgemeinen beschleunigenden Integration der Sprachträger in das neue Heimatland? Wie soll der gebotene Brückenschlag, als „geschichtsträchtiges Angebot“ an die Herkunftsstaaten in Europa bezeichnet, von der Institution Deutsche Schule didaktisch und sprachlich bewältigt werden? Die Wissenschaft der Volkskunde kann hierauf keine Antwort geben.

Die Auswertung seiner Studien bringt Karl ILG zu der Erkenntnis, daß die volkstümlichen Erscheinungen des deutschsprachigen Elements in den südamerikanischen Staaten ein hohes Maß von ihm zunächst nicht erwarteter Übereinstimmung aufweisen. Hierzu gehört vor allem die Tendenz zur Vereinheitlichung der stammes- und standesmäßigen Besonderheiten, was für die volkstümliche Umgangssprache bedeutet, daß der Ausgleich der Dialekte unter gleichzeitiger Beeinflussung durch

die spanische bzw. portugiesische Landessprache zu einer Art „Neustambildung“ führt. Entsteht hierdurch eine neuartige Sprachbarriere zur gegenwärtigen deutschen Standardsprache im mittleren Europa? Karl ILG beklagt den „Dämmerzustand“ der Gegenwart: drüben das weitgehend ungeklärte Kulturverständnis der Deutschsprachigen und ihr fehlendes Gruppenbewußtsein für die kulturellen Gemeinsamkeiten, hüben das schwindende öffentliche Interesse der deutschsprachigen „Mutterländer“ für die Sprachpartnergruppen in Übersee. Die amtliche deutsche Auslandsschulförderung richtet zur Zeit ihre Maßnahmen auf die Festigung bilingualer und bikultureller Schlüsselpositionen und die Bewahrung einer möglichst großen Zahl von Schulen mit qualitativem Deutschunterricht. Werden diese bei der kulturellen Begegnung und Zusammenarbeit zwischen der Alten und

der Neuen Welt fortan bedeutende oder nur nebensächliche Dienste leisten?

Unsere literarische Nachlese zum Jahr 1976 hat, wie eingangs bemerkt, unter kritischer Absicht die Äußerungen von Schulmännern – dies sowohl im engeren als auch im weiteren Sinne individueller Verantwortung – nicht berücksichtigt, sie ließ desgleichen Meinungen unbeachtet, die entweder der Tagespolitik verhaftet oder taktischen Zwecken untergeordnet schienen. Sie hat dennoch mehr als ein paar zufällig geerntete Lesefrüchte erbracht, nämlich die zentrale Erkenntnis, daß die Frage nach der kulturellen Wirksamkeit der deutschen Schulen im Ausland und ihrem kulturpolitischen Gewicht in der Öffentlichkeit weiter gestellt bleibt. Und dies kann den Schulen nur nützlich sein: denn was wäre, wenn kein Hahn mehr nach ihnen krähte?

Die Geschäftsstelle bittet:



Beitritts- und Austrittserklärungen,
 Abbuchungsermächtigungen,
 Anschriftenänderungen,
 Meldungen der in den Heimatschuldienst rückkehrenden
 Mitglieder (mit Heimatanschrift),
 Mitgliederlisten der Auslandsschulen,
 Allg. Schreiben, die nicht einen bestimmten Referenten
 betreffen —

an den Geschäftsführer

ERNST BEYER — Dorfhalde 26 — D-7890 Waldshut-Tiengen 1
 zu richten.

Die Schriftleitung informiert:

Da in diesem Jahr der Redaktionsschluß für Heft 3/77 der MMM am 15. 7. 1977 und damit 20 Tage vor der Hauptversammlung in Wiesbaden liegt, werden Heft 3/77 und Heft 4/77 als Doppelnummer erscheinen. Redaktionsschluß für das Doppelheft:

15. September 1977!

INTERVIEW

VdLiA und Herr BIELER und Herr SCHMIDT

Grundstufe: Komm bitte! Mittelstufe: Vorwärts! Oberstufe: Faust?

Das Interview entstand bei einem Besuch von Herrn Dr. SAUER in der ZfA am 17. 12. 1976.

Herr BIELER und Herr SCHMIDT dürften als Mitarbeiter der Kölner Behörde und als Förderer und Anreger neuer Wege im Fach Deutsch als Fremdsprache bekannt sein. Das Thema des Gespräches läßt sich auf die Formel bringen: Wie bewähren sich die eingeführten Bücher, und: Was kommt nach Vorwärts?

VdLiA: Herr SCHMIDT. Ihr Name ist weitgehend verknüpft mit dem Lehrbuch „Vorwärts“ und mit den Lehrbüchern für die deutschen Auslandsschulen überhaupt. Wie steht es um „Komm bitte“ und wie steht es um „Vorwärts“?

Schmidt: „Komm bitte“ als Lehrwerk für die Primarstufe ist nun abgeschlossen mit dem Kurs IV, der bis in das 5. Schuljahr reicht. „Vorwärts“ liegt seit 1975 mit 5 Stufen in der internationalen Ausgabe vor und wird in den Auslandsschulen mit Deutsch als Fremdsprache weltweit als Lehrwerk vom 4. oder 5. Schuljahr an aufwärts bis in das 9. Schuljahr hinein eingesetzt. Für Schulen mit Deutsch ab Kindergarten oder erstem Schuljahr ergibt sich hierbei das Problem des Übergangs von „Komm bitte“ auf „Vorwärts“. Da die Auslandsschulen je nach den örtlichen Verhältnissen recht unterschiedlich mit dem Einsatz der neuen Lehrwerke begonnen hatten, konnte es für den Übergang von „Komm bitte“ zu „Vorwärts“ auch keine einheitliche Lösung geben. Darum konnte und wollte die Zentralstelle auch nicht fernsteuernd in diesen Prozeß eingreifen. Wir wollten vielmehr den Lehrern vor Ort größere Freiheit lassen, ob sie aufgrund ihrer bisherigen Erfahrung z. B. nach dem Aufbaukurs II von „Komm bitte“ den Anschluß an die Eingangsstufe von „Vorwärts“ oder aber erst nach Kurs IV den Übergang zu „Vorwärts“ Stufe III suchen würden.

VdLiA: D. h., wir können davon ausgehen, daß „Komm bitte“ V und VI nicht mehr erscheinen.

Schmidt: Ja, ganz sicher nicht mehr.

VdLiA: Und der Übergang dann in der Weise, wie Sie sagten. Bestehen auch in bezug auf „Vorwärts“ neue Pläne, Fortführungen oder Zusammenfassungen oder ähnliches?

Schmidt: Parallel zur Adaption der Langfassung wurde bereits eine Kurzfassung der beiden Eingangsstufen I und II entwickelt, die wie die Langfassung auch im Deutschunterricht für Gastarbeiterkinder eingesetzt wird. Mit der Kurzfassung, die im Gegensatz zur Langfassung alle Dias zusammen mit den Vorstellungstexten bringt, war es nunmehr auch möglich, „Vorwärts“ überall dort einzusetzen, wo keine Dia-Projektoren zur Verfügung standen und notfalls sogar auf das Tonbandgerät verzichtet werden mußte. So konnten z. B. auch die vielen Schulen in Südbrasilien mit „Vorwärts“ versorgt werden. Mit der Beschränkung auf das Wesentliche bei der Kurzfassung konnte auch die Gefahr der Unterforderung beim Einsatz in den Vorkursen oder Intensivkursen als Einstieg in die begabungsorientierten Sekundarstufenzüge verringert werden. Bei einer Neuauflage der Kurzfassung I/II, die noch 1977 erscheinen soll, werden bereits die Erfahrungsberichte aus aller Welt, für die ich auch an dieser Stelle

den betreffenden Fachleitern und Regionalfachberatern danken möchte, ihren Niederschlag finden.

Wichtige Bereiche aus der Stufe III werden vorgezogen, so die Einführung von Haupt- und Nebensatz vor allem am Beispiel der Weil- und Da-Sätze. Der Superlativ wird bereits im Anschluß an den Komperativ eingeführt, und das Perfekt wird schon früher verstärkt geübt. Im Gegensatz zur Langfassung hat die Kurzfassung bisher schon außerhalb des Glossars auf jegliche Verwendung der Ausgangssprachen verzichtet. In der Neuauflage wird man noch einen Schritt weitergehen und von den in „Vorwärts“ so zahlreich verwendeten bildlichen Darstellungen her die Semantisierung graphisch vornehmen, wo immer dies möglich erscheint, gestützt durch einen Beispielsatz. Das Problem der Funktionswörter oder Abstrakta wird man durch kontextuelle Einbettung bzw. erklärende Umschreibung zu lösen versuchen.

Sie haben nach Plänen für weitere Zusammenfassungen gefragt. Die Neuauflage der Kurzfassung der Stufen I und II stellt zugleich die Grundlage für eine Kurzfassung der Stufen III bis V dar, die seit 1976 von einem Team an der Deutschen Schule Saloniki erarbeitet und im Unterricht erprobt wird. Als die Kollegen Seeger und Kossegg die Konzeption dieser Kurzfassung bei der Regionaltagung der Fachleiter aus Istanbul, Saloniki und Athen Anfang März in Athen vortrugen, stießen sie mit der von ihnen als Beispiel vorgelegten Lektion bei den Vertretern der anderen Schulen auf größtes Interesse.

Athen und Istanbul erklärten sich bereit, das Rohmanuskript in einigen Klassen zu erproben und gegebenenfalls Änderungsvorschläge zu erarbeiten. Wer sich ebenfalls an der Erprobung beteiligen möchte, wende sich bitte über die Zentralstelle an die Gilde-Buchhandlung, Bonn, die interessierte Lehrer mit dem Erprobungsmaterial in ausreichender Anzahl versorgen wird.

Es sind insgesamt 12 Lektionen für etwa zwei Jahre vorgesehen, wovon die ersten 6 bereits für den Schulbeginn im Herbst in der Erprobungsfassung zur Verfügung stehen werden. Das Material zu den Lektionen 7 bis 12 folgt etwa zur Jahreswen-

de. Die Auslieferung der gedruckten Fassung ist für Herbst 1979 vorgesehen. Ziel der Kurzfassung III-V ist nicht nur eine steilere Progression mit grammatisch anspruchsvolleren Übungen, sondern auch die Arbeit mit inhaltlich anspruchsvolleren, jedoch altersgerechten Texten, die sich jeweils auf das Leitthema einer Lektion beziehen, dann aber auch den Transfer auf andere Anwendungsbereiche ermöglichen. Erst in dieser Arbeitsphase wird man auf bewährte Teile aus der Langfassung zurückgreifen, z. T. in einer anderen Funktion.

Im Rahmen eines längeren Textes bzw. einer Gruppe thematisch aufeinanderbezogener Texte können mehrere grammatische Erscheinungen eingeführt und geübt werden.

Wenn z. B. zum Thema „Verschiebung der Oberkasseler Rheinbrücke in Düsseldorf“ die verschiedenen Formen des Passivs zusammen mit dem Genitiv behandelt werden, bietet die Vielfalt der Textsorten innerhalb einer Lektion Anlaß und zugleich Vorbild für mündliche und schriftliche Äußerungen der Schüler zum Thema der Lektion. Um die thematische Einheitlichkeit aber auch nicht wieder zu übertreiben, werden pro Lektion zwei bewährte Lesehefte in einer weniger aufwendigen Art in das Schülerbuch integriert, womit zugleich die oft beklagte Verwaltung dieser Lesehefte wegfällt.

VdLiA: „Vorwärts“, soweit es sich bisher überblicken läßt, ist es ein Erfolg an den Auslandsschulen?

Schmidt: Ich glaube, das darf man sagen, auch wenn bei weitem noch nicht alle Probleme gelöst sind. Die Verbesserungen, die mit dem soeben beschriebenen Projekt beabsichtigt sind, können nur bestimmten Adressatengruppen gerecht werden. Die Langfassung wird davon sicher nicht verdrängt werden.

Schulbesuche und Berichte von Regionalfachberatern, Fachleitern und Lehrern zeigen, daß die Lehrer, die von uns in Gummersbach, später dann auch in Valencia, auf den Unterricht mit „Vorwärts“ vorbereitet wurden, oft mit großem Elan mit „Vorwärts“ unterrichten. Und dieser Elan wird wieder verstärkt durch eine erhöhte Motivation der Schüler, die sich doch von den „Vorwärts“-Materialien meistens sehr angesprochen fühlen.

Vor allem hat die Sprech- und Diskutierfreudigkeit in der fremden Sprache zugenommen. Deutsch lernen, in deutsch zu sprechen, macht plötzlich Spaß. Kein Wunder, daß auch den Lehrern dieser Deutsch-Unterricht mehr Freude macht, auch wenn er oft mit viel zusätzlicher Arbeit verbunden ist.

VdLiA: Mit aller Vorsicht, zieht der Studienrat mit?

Schmidt: Nun, das kann und möchte ich so nicht beantworten. Da muß man wohl unterscheiden zwischen dem Neuphilologen, der auch in Deutschland oft schon mit den neueren Lehrwerken für Englisch und Französisch arbeitet und den reinen Germanisten, dem die Fremdsprachenmethodik zunächst doch sehr fremd ist, obwohl auch er im muttersprachlichen Deutschunterricht immer stärker dazu übergeht, Sprache unter den Aspekt der Kommunikation und aller damit verbundenen theoretischen Ansätze zu verstehen und zu lehren. Darum ziehen auch sie oft sehr bald mit oder lassen sich von den Kollegen mitziehen.

Außerdem: Was könnte der Sache dienlicher sein, als eine intensive kritische Auseinandersetzung mit einem Lehrwerk wie „Vorwärts“? Die Zentralstelle ist dankbar für alle kritischen Hinweise. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Konzeption von „Vorwärts“ hat zu dem Projekt der Kurzfassung von Stufe III-V in Saloniki geführt, das in der Hand von Studienräten liegt, und die Kollegen in Athen und Istanbul ziehen mit.

VdLiA: Können Sie kurz umreißen, worauf der verbessernde Effekt, gegenüber der Situation vor der Einführung von „Vorwärts“ beruht?

Schmidt: Man muß immer wieder in Erinnerung rufen, daß eigentlich über die beiden Lehrwerke „Komm bitte“ in der Grundschule, dann aber durch „Vorwärts“ zunächst als reines Provisorium in der Sekundarstufe das Bewußtsein für die Möglichkeit eines fremdsprachlich orientierten Deutschunterrichts überhaupt erstmal um sich griff. Daß dies dann oft im Überschwang des Anfangs manchmal zu Unterforderungen führte, das haben wir durchaus erkannt, und all unsere Bestrebungen gehen eigentlich z. Z. dahin, über die Kurzfassung einen Lehrgang zu gestalten, der auch für die besonders

Sprachbegabten an den bikulturell angelegten Sekundarstufen einen schnelleren Einstieg, sowie einen schnelleren Fortschritt im Deutschen ermöglichen soll, als das an sich mit der Langfassung von „Vorwärts“ bisher möglich war. Die Langfassung von „Vorwärts“ ist eben ursprünglich für die Comprehensive-Schools in England entwickelt worden für sehr unterschiedlich begabte Schüler; und unser Problem besteht darin, diesen durchschnittlich begabten Schüler einerseits, den es in den Auslandsschulen eben auch gibt, mit „Vorwärts“ zu versorgen, andererseits aber eine Kurzfassung im Sinne einer etwas steileren Progression für die Schüler anzubieten, die zu Beginn oder in Vorbereitung auf die Sekundarstufe einen Intensivkurs Deutsch bekommen und die langfristig dann ja auch Deutsch als Unterrichtssprache haben werden. Aber da sind noch viele ungelöste Probleme. Wir haben in der Zentralstelle eine Arbeitsgruppe gebildet, die sich dieser Fragen angenommen hat, die eben versuchen wird, noch zusätzliches Lehrmaterial zu entwickeln, zunächst aber auch in Vorbereitungslehrgängen bei den Fachlehrern das Bewußtsein zu schärfen für die Problematik des deutschsprachigen Fachunterrichts.

VdLiA: „Vorwärts“ ist ein Buch, das zentral verschickt und zentral empfohlen wurde. Diese zentrale Lenkung ist ein Effekt für sich schon.

Schmidt: Es ist ja einfach so gewesen, daß man auf der Lehrmittelseite von unten her – zunächst in dem Bewußtsein, man fängt am besten im Kindergarten an, um die Dinge grundsätzlich zu ändern, mit „Komm bitte“ einsetzte, dann mit „Vorwärts“ auch als Anfangsstufe in der Sekundarstufe, was für viele Schüler gerade für die ersten Lektionen in einigen Bereichen eine Unterforderung war. Aber der Maßstab für den Abschluß wurde natürlich gleichzeitig gesetzt durch die Vorbereitung und anschließende Einführung des Sprachdiploms der KMK sowohl der Stufe I als auch der Stufe II. Es ist also zu konstatieren, daß von unten her die Lehrmittel angeboten wurden, von oben her eine abschließende Lernzielbestimmung gegeben war und sich natürlich hier nun die Situation ergibt, daß man über die bisher angebotenen Lehrwerke hinaus die

Lücke schließen muß bis zum Erreichen des abschließenden Ziels.

VdLiA: Eine Entwicklung, die Zeit braucht, und die aber, das kann man sagen, erste Früchte trägt.

Schmidt: Ja, wir haben dem Jahresbericht entnehmen können, daß „Vorwärts“ doch in vielen Schulen schon bis in die Stufe IV, z. T. in Anfängen von V hinein unterrichtet wird. Wir haben auch schon Gespräche geführt mit Schulleitern und Fachleitern, aus denen hervorgeht, daß die andersartige Unterrichtsweise mit „Vorwärts“, die andersartige Lernzielbestimmung, nun doch auch beim Sprachdiplom I – und das muß man immer wieder differenzieren – vor allem für die fremdsprachlichen Schüler bereits zu besseren Ergebnissen führt, als das früher auf dieser Altersstufe der Fall war. „Vorwärts“ hat aber auch in der Beurteilung durch die vom Auswärtigen Amt eingesetzte Lehrbuchkommission erfreulich gut abgeschnitten.

VdLiA: „Vorwärts“ beruht auf einem linguistischen Ansatz, will nicht sagen, daß es linguistisch abgesichert ist. Halten Sie es für richtig, daß dieser Ansatz die allgemeine höhere Leistung beeinflusst?

Schmidt: Nun, unter einem linguistischen Ansatzpunkt kann man sehr viel verstehen. Das Faszinierende für uns in der Zentralstelle in bezug auf die Umsetzung von linguistischen Einsichten in einen fünfjährigen Lehrgang war eigentlich, daß die Engländer nicht in erster Linie theoriegerecht oder prinzipiengetreu, sondern immer pragmatisch vorgegangen sind und daß sie hier nun eher ein methodisch-didaktisches Konzept verwirklicht haben als ein streng linguistisch ansetzendes Prinzip. Andererseits kann man auch jetzt schon sagen, daß z. B. bei der Beurteilung der auf dem Markt befindlichen Lehrwerke gerade bei „Vorwärts“ immer wieder hervorgehoben wird, daß hier Textsorten, Anwendungsmöglichkeiten aus dem Lehrmaterial heraus entwickelt werden, die dem Lehrziel „Sprache als Kommunikation“ entsprechen. Uns ist bewußt, daß damit manchmal die andere, gerade für viele Auslandsschulen besonders wichtige Funktion, nämlich diese erlernte Fremdsprache einzusetzen als Unterrichtssprache, zu wenig Berücksichtigung findet. Das ist etwas, was „Vorwärts“ vom

Ansatz her nie beabsichtigt hat, was aber noch geleistet werden muß.

VdLiA: D. h. es geht hinaus aufs Sprechen selbst.

Schmidt: Ja, aufs Sprechen vom Uransatz außerhalb der Schulsituation. Alle Anwendungsbereiche liegen bei „Vorwärts“ eigentlich mehr außerhalb der Schule. In Saloniki wird man darum versuchen, aus der Praxis heraus all das mit einzubeziehen, was man nachher in der Schule brauchen wird, um hier den Transfer zu ermöglichen in die jeweiligen Unterrichtsfächer hinein.

VdLiA: Das Betonen des Sprechaktes selber, sei es nun Unterrichts- oder Alltagssprache, ist etwas, was besser in die Pragma-Linguistik paßt als in andere Richtungen. Ich höre, daß das Praktische im Vordergrund steht anstelle des absolut Methodischen, was günstiger sein wird, gerade bei der Vielfalt der Auslandsschulen.

Schmidt: Ja, auch hier ist wieder zu betonen, daß die Engländer ganz praxisbezogen vorgegangen sind, nämlich von den verschiedensten theoretischen Ansätzen her haben sie Übungen erprobt und haben sie im Unterricht aufeinander bezogen. Daß sie vielleicht in einigen Bereichen einige Dinge überbetont haben, muß wieder verstanden werden aus der jeweiligen Entstehungsgeschichte Ende der 60er Jahre. Es kommt hier hinzu, auch das muß man ganz realistisch sehen, daß das Hörverstehen und das aktive Sprechen ein vernachlässigter Bereich war, der neu entdeckt wurde und der nun in den Lehrwerken verstärkten Niederschlag gefunden hat. Daß aber andererseits gerade an den Auslandsschulen diese Dinge, vor allem das Hörverstehen, sehr stark entwickelt war, auch bei muttersprachlich ansetzendem Deutschunterricht, kann jeder, der die Auslandsschule kennt, bestätigen, und dies schlägt sich auch nieder in relativ hohen Leistungen im Rahmen des Sprachdiploms in diesem Teilbereich. Wir müssen also eigentlich sagen, daß in diesem Bereich „Vorwärts“ etwas anbietet, was im Unterricht der Auslandsschulen z. T. oft schon vom Lehrer als „native-speaker“ her gegeben ist, und vielleicht müßten einige Lehrer die Hörverstehensübungen, so attraktiv sie im einzelnen sein mögen, im Unterricht doch etwas reduzieren zugun-

sten der Dinge, die im Uransatz von „Vorwärts“ etwas vernachlässigt wurden, nämlich die Gestaltung von Aufsätzen, Aufsatzzschulung als solcher, und eben die vorsichtige Aufnahme von fachbezogenem Wortschatz und die Beschreibung von bestimmten Abläufen, wie sie typisch sind für die Sprache im Fachunterricht.

VdLiA: Vergleicht man „Vorwärts“ mit deutschen Lehrbüchern für Fremdsprachen, dann macht es einen modernen Eindruck. Kann man von einer Pilotfunktion der Auslandsschulen sprechen?

Schmidt: Ja und nein. Es ist ja bezeichnend, daß wir als eine deutsche Behörde für die Auslandsschulen nichts Eigenständiges anbieten konnten in diesem Bereich und zurückgreifen mußten auf eine Entwicklung aus England, einem Land, in dem der Fremdsprachenunterricht sich in einer Krise befand. Auch in England ist das Problem nicht ausgestanden, ob die Comprehensive-Schools sich mit ihren neuen Lernzielen wirklich werden durchsetzen können gegen die traditionelle Position. Aber auch in dieser Hinsicht hat ein Lehrwerk wie „Vorwärts“ sicher vieles aufgebroschen, ist in manchem vielleicht sogar zu weit gegangen, mußte vielleicht auch zu weit gehen, aber ich glaube, daß von dort her doch das Bewußtsein für fremdsprachlich gestalteten Deutschunterricht bei allen geschärft wurde und auf Grund dieser Einsicht hier etwas geschieht im Bereich Deutsch als Fremdsprache, wie es sonst bisher nirgends auf dem deutschen Lehrbuchsektor für diese Altersgruppe anzutreffen ist. Es kommt hinzu, daß andererseits aber zu beobachten ist, wie nun einige Lehrwerke in Deutschland für Englisch als Fremdsprache – ich möchte nur verweisen auf „How Do You Do“ – durchaus vergleichbar sind mit den Bemühungen von „Vorwärts“ und vielleicht schon einiges gelernt haben aus den Fehlern, die man vielleicht bei „Vorwärts“ noch gemacht hat.

VdLiA: Herr Schmidt, sind neben „Vorwärts“ noch andere Projekte im Gange oder werden andere Dinge gestaltet, die „Vorwärts“ seitlich abstützen sollen?

Schmidt: Ja, das Problem bei „Vorwärts“ besteht z. T. darin, daß die Lektüre-Texte aktuell waren Ende der 60er Jahre, das war der neue Ansatz, aber vieles davon Ende der 70er Jahre natürlich nicht mehr

aktuell ist. Bevor man nun neue Lesehefte schreibt, haben wir die Möglichkeit genutzt, das Scala-Jugendmagazin, das ja auch pädagogisch von der Zentralstelle betreut wird, so anzulegen, daß wir regelmäßig fast alle zwei Monate, die Auslandsschulen, aber weit über die Auslandsschulen hinaus, über 7500 Schulen weltweit mit aktuellen deutschlandkundlichen Texten, stark durch Blindmaterial aufgelockert und illustriert, versorgen können. Das hat zu der Überlegung geführt, ob es nicht viel sinnvoller ist, alle Bemühungen im Lehrbuchsektor stärker zu konzentrieren auf einen Kernbereich, der die Progression, vor allem von der Grammatik her, aber immer natürlich nicht Grammatik als Selbstzweck, sondern von dem Aufbau des ganzen Lehrprogramms her, gestalten sollte, andererseits aber nun all das, was den Unterricht interessant und aktuell gestalten läßt und der zusätzlichen Motivation diene, über das Scala-Jugendmagazin anzubieten. Was vielen Lehrern, die mit „Vorwärts“ unterrichten, vielleicht gar nicht so bewußt ist, sollte hier auch erwähnt werden, daß diejenigen, die an der Adaption von „Vorwärts“ beteiligt waren oder noch beteiligt sind, zugleich auch einen sehr starken Einfluß ausüben auf die Gestaltung des Jugendmagazins.

VdLiA: Scala, Herr SCHMIDT, hat lange Zeit den Bedarf an dem abgedeckt, was wir Deutschlandkunde nennen. Das Jugendmagazin der Scala arbeitet in ähnlicher Richtung. Ist da Genaueres oder Besseres im Werden?

Schmidt: Das Scala-Jugendmagazin ist entstanden aus Überlegungen heraus, wie die Deutschlandkunde nicht nur in den Auslandsschulen, sondern überhaupt, im Unterricht Deutsch als Fremdsprache weltweit von deutscher Seite her positiv beeinflussen werden könnte. Nicht im Sinne einer verstärkten Propaganda, sondern mit dem Ziel, ein realistisches Deutschlandbild zu vermitteln, das durchaus auch kritische Züge tragen kann. Der Ansatz ging dahin, nun im Gegensatz zu der „Scala“ für Erwachsene hier ein Magazin zu schaffen, das aus der Interessenlage der Jugendlichen, der 14- bis 18jährigen heraus das Leben in Deutschland beschrieb, und zwar vor allem wieder das Leben dieser Altersgruppe, aber auch eine Widerspiegelung ihrer Interessen geben sollte. Hier-

bei war Grundgedanke, daß die Form einer Zeitschrift beibehalten werden sollte, daß wir auch nichts dagegen haben, wenn die Artikel nicht alle im Unterricht behandelt werden, sondern oft eher unter der Bank gelesen werden, als auf der Bank. Entscheidend ist, daß die Schüler sich selbst in ihren Problemen – verfremdet durch die Darstellung der Probleme der Gleichaltrigen in Deutschland – angesprochen fühlen. Das ist eigentlich auch der Grund gewesen, bewährte Artikel – wir haben einen sehr starken Rücklauf über eine Erfolgskontrolle und wissen sehr gut, wie die einzelnen Artikel in den Schulen angekommen sind – also bewährte Artikel aus drei Jahrgängen des Scala-Jugendmagazins zu Themenreihen zur Deutschlandkunde zusammenzustellen. Unter dem neuen Titel „Wir“ ist zunächst einmal ein Heft entstanden, das die zwischenmenschlichen Beziehungen der Jugendlichen darstellt. Unter dem Titel „Probleme haben wir alle“ behandelt diese erste Nummer das Problem der Jugendlichen mit ihren Eltern, das Problem in der Familie, in der Schule, in den Gruppen, die Bestrebungen, auszubrechen aus diesen festen Gruppen, sich in neuen Gruppen zusammenzuschließen, seien dies Wohngemeinschaften oder Jugendzentren, und natürlich auch das Problem, mit der Freizeit fertigzuwerden. Dazu gehört auch die Frage, wie finde ich einen Lebenspartner und wie komme ich mit ihm aus. Das sind die Grundthemen dieses ersten Heftes. Um nun keinen falschen Eindruck entstehen zu lassen, daß dies die einzige Form von Deutschlandkunde sein könnte, haben wir gleichzeitig ein zweites Heft, nämlich „Wir“ Nr. 2, herausgebracht. Im Mittelpunkt steht die Schule und die sich daran anschließenden Fragen: „Welchen Beruf kann und soll ich wählen?“; „Wie finde ich eine Lehrstelle angesichts der Jugendarbeitslosigkeit und des Lehrstellenmangels?“ – angesichts des Numerus clausus: „Welchen Studienplatz kann ich bekommen und wie werde ich mit diesen Problemen fertig?“ Zugleich sollten aber diese Probleme nicht losgelöst bleiben von den Ursachen hierfür, nämlich von den wirtschaftlichen Verhältnissen, wie sie sich in den letzten Jahren in der Bundesrepublik verfolgen lassen. Auf diese Dinge sind wir dann auch mit Statistiken und graphischen Darstellungen eingegangen

und haben versucht, hier Beziehungen herzustellen, um all das, was berichtet wird, von den Ursachen her, beleuchten zu können. Im Gegensatz zum Jugendmagazin, das also kaleidoskopartig Themen aufgreift, hier der Versuch, Themenreihen zu entwickeln, die besser geeignet sind für eine gründliche Behandlung im Unterricht. Um dies zu ermöglichen, haben wir versucht, Schlüsselwörter zu erklären, zu erläutern, haben Fragen zum Text entwickeln lassen, Fragen, die eine sinnvolle Diskussion im Anschluß an die Texte ermöglichen. Bei der Wiederverwertung von bewährten Artikeln haben wir überleitende Artikel verfassen lassen von einer Journalistin, die zugleich auch Pädagogin ist, und haben auf diese Weise auch sprachlich einfach die einzelnen Themen hinterfragt und auf die Gesamtzusammenhänge hinweisen können.

VdLiA: Wer ist das „Wir“-Team, das das bearbeitet?

Schmidt: Die Zentralstelle hat die Themen zusammengestellt, das ist vor allem Herr WESTERHOFF, der in der Zentralstelle für die Deutschlandkunde zuständig ist, dann war ich als Partner von Herrn WESTERHOFF noch beteiligt. Wir haben das ganze abwickeln lassen im Rahmen der Redaktion des Scala-Jugendmagazins, und von dort aus ist auch die Journalistin eingesetzt worden. Die Gesamtgestaltung des Heftes ist dann in enger Zusammenarbeit mit der Redaktion in Frankfurt erfolgt.

Mit den beiden Nummern „Wir“ 1 und „Wir“ 2 haben die Auslandsschulen deutschlandkundliches Material erhalten, das in Ergänzung zu „Vorwärts“ und anderen Lehrmitteln von vielen genutzt wird zur Vorbereitung auf den deutschlandkundlichen Teil der mündlichen Prüfung im Rahmen des Sprachdiploms. Es ist beabsichtigt, die Reihe mit jeweils einer Nummer jährlich fortzusetzen, um damit auch ein Unterrichtsmittel für die Zeit im Anschluß an „Vorwärts“ anzubieten.

Bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien in Ergänzung bzw. im Anschluß an „Vorwärts“ arbeitet die Zentralstelle nicht nur mit einer bewährten Zeitschriften-Redaktion zusammen, sondern ist auch im Gespräch mit großen deutschen Lehrbuchverlagen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Auf Grund der Entwicklung seit 1970 ergibt sich eine Vielfalt von Ansatz-

möglichkeiten für eine fruchtbare Zusammenarbeit bei Text- und Übungsbüchern, die auch für die Oberstufe der Auslandsschulen geeignet erscheinen. Hierbei werden nicht nur Vorschläge der an den Auslandsschulen tätigen Arbeitsgruppen berücksichtigt, sondern auch die Vorschläge der Verlage in Zusammenarbeit mit Fachlehrern an den Auslandsschulen rechtzeitig erprobt werden können.

VdLiA: Herr BIELER, die Bücher „Komm bitte“ und „Vorwärts“ sind an vielen Auslandsschulen in Gebrauch, entsprechend etwa Mittel-Unterstufe. Es bleibt noch die Oberstufe. Ist die Lage in der Oberstufe weiterhin so schwierig?

Bieler: Ja, sie ist deshalb sehr schwierig, weil keine Auslandsschule mit der anderen zu vergleichen ist und insofern schon von der Struktur der Schule her die Klassen sehr unterschiedlich zusammengesetzt sind und auch sehr unterschiedliche Leistungen bringen. Sie ist aber auch vom methodischen Gesichtspunkt schwierig, weil viele Lehrer, die in der Oberstufe unterrichten, sich noch nicht auf die Prinzipien des Faches Deutsch als Fremdsprache umgestellt haben. Nur die Lehrer, die nach „Vorwärts“ unterrichten, werden allmählich auch ihren Unterricht in der Oberstufe ändern. – Der Unterricht in der Oberstufe ist also durch die Struktur der Schulen und durch die methodische Einstellung der Lehrer immer noch ein großes Problem. – Auch das Material, das man in der Oberstufe verwendet, hat sehr unterschiedlichen Wert. Es gibt noch kein Buch, das allgemein verbindlich ist, an das man sich halten kann, und es ist auch fraglich, ob ein solches Buch überhaupt hergestellt werden sollte. Für den Englisch-Unterricht in deutschen Gymnasien gibt es ja auch kein Lehrbuch. Man hat da Textsammlungen, die der Lehrer nach Gutdünken benutzt. Er wählt Texte aus, die er nach seinen methodischen Erkenntnissen für seine Klasse aufarbeitet. Und an so etwas denkt man auch in Auslandsschulen eher als an die Herstellung eines Lehrbuches, in dem etwa nochmal die ganze Grammatik wiederholt wird. Ich glaube, daß das Wiederholen einzelner grammatischer Kapitel dem Lehrer überlassen bleiben sollte, der für seine Klasse eine Übung entwerfen kann und dem sie nicht zubereitet werden muß.

VdLiA: Sie sprechen damit das Thema an, was sich heute umschreibt mit „Was kommt nach „Vorwärts““. Natürlich bestand das immer, das betonten Sie auch. Es ist auch klar, daß in der Unter- und Mittelstufe das Schulproblem größer ist als oben.

Sie wissen, daß wir sehr viele Studienräte heute im Ausland haben. Wenn die so arbeiten wie im muttersprachlichen Deutschunterricht, hört das Problem nicht auf. Sie sagten auch, die in der Oberstufe Arbeitenden werden, haben sie mit „Vorwärts“ gearbeitet, ihre Methode oder ihre Arbeitsweise etwas umstellen. Haben Sie da an Arbeitshilfen gedacht?

Bieler: Ja, es gibt ja schon Arbeitshilfen, die von einzelnen Arbeitsgruppen im Ausland hergestellt werden. Früher gab es eine AG in Mexiko, und jetzt gibt es eine in Lima. Diese AG hat inzwischen 6 Unterrichtseinheiten hergestellt und sie verschickt, zunächst nach Santiago, wo eine weitere AG eben damit beschäftigt ist, diese Unterrichtseinheiten auszuprobieren und zu bewerten. Um dieses Material aber gleich auch vielen Schulen zugänglich zu machen und noch Urteile von anderen Schulen zu bekommen – wenn auch nicht so ausgiebig und fundiert vielleicht, wie aus Santiago –, sind wir gerade dabei, diese 6 Unterrichtseinheiten von Lima an etwa 50 Schulen im Ausland zu verschicken. Wenn man bedenkt, daß jede dieser Unterrichtseinheiten sicher drei bis vier Unterrichtsstunden in Anspruch nimmt, dann kommt doch schon eine ganze Menge dabei heraus. Außerdem können diese Einheiten auch als Vorbild gelten für die Lehrer an den Schulen, die Ähnliches entwickeln wollen.

VdLiA: Das sind Unterrichtseinheiten, die in der Praxis erprobt sind, aber auch in gewisser Weise an die vorhandenen Bücher der Mittelstufe, etwa also „Vorwärts“, anschließen: sind sie linguistisch getestet?

Bieler: Nein. Weder ist „Vorwärts“ bis in alle Verästelungen linguistisch getestet, noch ist das Ende der Oberstufenarbeit – in den meisten Fällen das Sprachdiplom – linguistisch voll ausgelotet. Das kann es auch gar nicht sein, weil die Anforderungen noch nicht endgültig feststehen. Sogar die Aufgabentypen stehen noch nicht endgültig fest. Man geht in Lima pragmatisch vor. Man sieht, was „Vorwärts“ bie-

tet, aber auch das, was „Vorwärts“ nicht bietet, und bringt in diesen Unterrichtseinheiten ergänzendes und weiterführendes Material. Man plant die Unterrichtseinheiten aber so, daß man mit einer vernünftigen Progression zunächst wenigstens zur Sprachdiplomstufe I kommen kann. Wie das Material in den einzelnen Klassen eingesetzt wird, ist dann wieder Sache des Lehrers. Ich meine, es gibt im Moment im Auslandsschulwesen im Fach Deutsch wohl kaum einen Lehrer, der noch mehr Freiheiten hat als der Lehrer in der Oberstufe. Deshalb hat er auch eine ganz besondere Verantwortung. – Es gibt übrigens nicht nur diese Unterrichtsmaterialien aus Lima. Die drei Broschüren, die die Zentralstelle schon vor Jahren herausgab, waren schon ein Anfang. Es gibt auch an jeder Schule Lehrer, die sich besondere Mühe machen und ihren Kollegen das, was sie erarbeitet haben, mitteilen. Hinzu kommt, daß in den Vorbereitungskursen in Valencia und Gummersbach die Kollegen, die hinausgehen, nicht nur allgemein in die Methoden eingeführt werden, sondern auch selbst Unterrichtsstunden für die Oberstufe entwerfen. Das alles soll zusammengefaßt und auch verschickt werden.

VdLiA: Die Vorlagen sind so zu denken, daß sie einen Text bieten und dann Fragen und Aufschlüsselungen dazu.

Bieler: Ja, mit diesen Texten sollen alle vier Fertigkeiten geübt werden: Das Hör- und Leseverständnis, aber auch das Sprechen und das Schreiben, womit einigermaßen korrektes Sprechen und Schreiben gemeint ist. Ein Text, der intensiv erarbeitet werden soll, dürfte nicht mehr als etwa 300 Wörter haben. Er kann je nach Einsatz das Hörverständnis oder auch das Leseverständnis üben. Man schließt Fragen zum Inhalt an, um festzustellen, ob die Schüler ihn verstanden haben. Wichtiger aber noch scheint mir das Training der aktiven Fertigkeiten zu sein; denn Hör- und Leseverständnis sind ja im allgemeinen ganz gut entwickelt. Man muß also Übungen anschließen, die korrektes Sprechen und korrektes Schreiben fordern und daran wird in diesen Unterrichtseinheiten besonders gedacht. Es schließen sich Übungen zu speziellen Kapiteln der Grammatik an, aber die ergeben noch nicht eine systematische Wiederholung der Grammatik. Sie üben meist das, was in

dem Text an grammatischem Stoff zufällig vorhanden ist. Man kann nicht mit jedem Text jedes beliebige grammatische Kapitel wiederholen. Alle Übungen zum Wortschatz und zur Grammatik sollten nicht zusammenhanglos an die Texte gehängt werden, sondern sie sollten Interpretationen des Textes fördern.

VdLiA: Aus Erfahrung weiß ich, daß es solches – und Sie betonten es – an dieser und jener Schule und in dieser und jener Region schon immer gab und schon seit längerer Zeit. Es hat immer Gruppen an Schulen gegeben, die das einmal gemacht oder gezeigt haben. Was ist das Neue jetzt an den Vorhaben, die Sie in Gang gesetzt haben und die Sie betreuen?

Bieler: Es werden mehr als bisher fremdsprachliche Unterrichtsprinzipien beachtet – natürlich in fremdsprachigen Klassen, nicht in muttersprachigen. Vielleicht hat man früher gemeint, daß fremdsprachliche Prinzipien hinreichend berücksichtigt werden, aber ich habe den Eindruck, daß man dabei fast ausschließlich an die Schulung des Hörverständnisses und des Leseverständnisses dachte. Der Lehrer war zufrieden, wenn die Schüler verstanden, wovon die Rede war. Er legte keinen so großen Wert darauf, daß sie auch ziemlich fehlerfreies Deutsch sprachen. Ich meine, der Gesichtspunkt der Sprachrichtigkeit wird in Zukunft mehr betont als bisher, auch unter dem Einfluß des Sprachdiploms. Die Schulen wissen, daß das Sprachdiplom nur an Schüler vergeben wird, die einigermaßen korrektes Deutsch sprechen und schreiben, und nicht an Schüler, die zwar alles verstehen, aber das, was sie sagen wollen, in schlechtem und falschem Deutsch vorbringen. – In den letzten Jahren war die ZfA auf dem Gebiet der Methodik damit beschäftigt, die Unterrichtswerke „Komm bitte“ und „Vorwärts“ überhaupt mal an den Mann zu bringen; und dann war man damit beschäftigt, die Art und Weise, wie man nach diesen Werken unterrichtet, zu erklären. So konnte man aus Zeitgründen auf dem Gebiet der Unterrichtseinheiten für die Oberstufe wenig tun. Nun aber soll durch eine Umfrage festgestellt werden, mit welchen Texten die Schulen in der Oberstufe gute Erfahrungen gemacht haben. Wenn von den 55 angeschriebenen Schulen nur 25 antworten, werden wir

etwa 200 Texte aller Art haben, aus denen man wählen kann. Das wäre – neben den bisher erstellten Unterrichtseinheiten – eine Hilfe auf dem Weg zu einer Sammlung, die dann in die Hand eines jeden Oberstufenschülers gegeben werden könnte. In dieser Sammlung hätten literarische Texte und Sachtexte Platz.

VdLiA: An Sachtexten gab es bisher doch nur die Texte von Hueber oder ähnlichen Verlagen?

Bieler: Ja.

VdLiA: Die aber nicht für Schüler speziell bestimmt waren.

Bieler: Nein.

VdLiA: Sondern für Studenten.

Bieler: Ja. Es wäre natürlich schön, wenn die meisten Sachtexte einen landeskundlichen Inhalt hätten. Wenn schon über Dinge – Realien – geredet wird, dann sinnvollerweise am besten über das, was in Deutschland passiert, so daß die Schüler mit dem Erlernen der Sprache auch gleich einen Eindruck davon haben, wie die Leute leben, die diese Sprache sprechen. Da hat sich das Scala-Jugendmagazin schon Verdienste erworben, das an vielen Schulen, auch an Staatlichen Schulen, gelesen wird. Es bringt viele Texte, die über Deutschland berichten, und zwar aus dem Blickwinkel der Jugendlichen: Wie geht es den Jugendlichen in Deutschland, was erleben sie, welches sind ihre Probleme? – Texte, die sich mit den Schwierigkeiten in der Schule, mit den Eltern, aber auch mit dem Partner beschäftigen, sind inzwischen gesammelt worden und unter einem neuen Namen herausgegeben worden: „Wir I“. In einem zweiten Band, „Wir II“, sind Texte gesammelt, die sich mit den Berufsproblemen Jugendlicher beschäftigen: Was geschieht nach dem Schulabgang? Welchen Beruf sollte man ergreifen? Wie sieht der Alltag im Beruf aus? Das sind landeskundliche Sachtexte aus dem Erlebnisbereich der Jugendlichen, so daß sie auch alterspsychologisch gut in die Schulen passen. Außerdem sind sie z. T. methodisch bearbeitet, zumindest bieten sie vereinfachtes Sprachmaterial. Die Texte der beiden Bände „Wir“ werden sogar von Fragen zum Inhalt begleitet, die dem Lehrer eine Hilfe geben, zu kontrollieren, ob die Schüler alles verstanden haben.

VdLiA: Das klingt alles sehr gut. Ich glaube, die zentrale Frage und der zentrale

Vorteil ist zunächst im Organisatorischen zu suchen, dadurch daß die Zentralstelle jetzt gesteuert an den Schulen etwas unternehmen und vor allen Dingen weiterführen kann. Ich glaube, das Letztere ist das bekannte Manko, daß man Dinge, die in Gang gesetzt worden sind – und sie sind immer wieder in Gang gesetzt worden – nie weiterführen konnte. Und dafür kann man der Zentralstelle danken. Alles zielt auf das Niveau des Sprachdiploms ab, nicht wahr? Des Sprachdiploms II. Abiturklassen oder weiterführende Klassen zur Ergänzungsprüfung laufen unter anderen und gesonderten Gesichtspunkten. Ist das richtig?

Bieler: Ja, ich weiß nicht, ob man das so sagen kann. Die meisten Schulen neigen dazu, die aktiven sprachlichen Fertigkeiten ihrer Schüler zu überschätzen oder für nicht so wichtig zu halten. Wer sich als Lehrer darin übt, auf Sprachrichtigkeit zu achten, wird unter den Unterrichtsmethoden schnell die richtige Wahl treffen. Letztlich muß natürlich jede Schule für sich entscheiden, welche Schüler und welche Klassen nun nach fremdsprachlichen Gesichtspunkten unterrichtet werden müssen und welche nicht. Wichtig ist nur, daß die Lehrer ein Methodenbewußtsein sowohl für Deutsch als Fremdsprache als auch für Deutsch als Muttersprache haben und daß der Schulleiter sich mitverantwortlich fühlt. Ich halte den Einfluß des Schulleiters für entscheidend. Ein großes Problem sind die „gemischtsprachigen“ Schüler. Die kommen mit eingeschliffenen Fehlern an die Schule, die kaum noch ausmerzen sind. Sie kommen in dem Glauben, daß sie schon Deutsch können. Sie haben ja die Erfahrung gemacht, daß sie sich mit den Brocken, die sie da so absondern, verständlich machen können, und deshalb begreifen sie gar nicht, warum sie besseres Deutsch lernen sollen. Das ist subjektiv durchaus verständlich. Es dürfte aber kaum den Zielen des Sprachunterrichts entsprechen. Deshalb müßten auch diese Schüler nach modifizierten fremdsprachlichen Methoden unterrichtet werden.

VdLiA: Um einen alten Fehler zu zitieren, der auch bei diesen gemischt- oder fremdsprachigen Klassen gemacht wurde: Es muß nicht immer „Faust“ sein – Herr BIELER.

Bieler: Nein, nein, sicher nicht.

Pius WOLTER

Zusammenarbeit von Bund und Ländern im Bereich des Auslandsschulwesens

Ministerialrat Dr. Pius WOLTER, Vorsitzender des Auslandsschulausschusses der KMK, vermittelt im nachfolgenden Beitrag einen Überblick über die Aufgaben dieses Gremiums, das die Koordination zwischen Bund und Ländern im Bereich des Auslandsschulwesens wahrnimmt. Der Beitrag wurde uns freundlicherweise durch die Schriftleitung des Verbandsorgans des Bayerischen Philologenverbandes „Gymnasium in Bayern“ zur Verfügung gestellt. (Heft 1/77)

Nach dem Grundgesetz ist die Regelung auswärtiger Angelegenheiten Sache des Bundes. Die Kulturhoheit indes liegt bei den Ländern. Aus dieser Situation ergibt sich die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern in Bereichen, die beide Zuständigkeiten berühren. „Ohne eine Mitwirkung der Länder ist die Pflege internationaler Kulturbeziehungen durch die Bundesrepublik Deutschland nicht möglich“, konstatiert demgemäß der Schlußbericht der Enquête-Kommission „Auswärtige Kulturpolitik“ des Deutschen Bundestages.

Für den Bereich der Auslandsschulen haben die Kultusminister einen entsprechenden Ausschuß eingesetzt. Dieser „Ausschuß für das Auslandsschulwesen“ zählt neben dem Hochschulausschuß, dem Schulausschuß sowie dem Ausschuß für Kunst- und Erwachsenenbildung zu den vier Hauptausschüssen der Kultusministerkonferenz. Nach dem Beschluß der Kultusminister vom 4. Februar 1965 über die „Zuständigkeit des Auswärtigen Amtes und der Kultusministerkonferenz für die deutschen Schulen im Ausland“ ist er damit beauftragt, die Zusammenarbeit mit dem Auswärtigen Amt in Angelegenheiten des deutschen Auslandsschulwesens wahrzunehmen. Seit Gründung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen beim Bundesverwaltungsamt in Köln im Jahre 1968 ist diese Stelle als dritte Behörde in die Kooperation einbezogen. Dem Auslandsschulausschuß gehören je ein Vertreter jedes Landes, der Leiter des

Schulreferats des Auswärtigen Amtes und der Präsident der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen an.

Zu den Einzelaufgaben des Ausschusses gehört die Erarbeitung einheitlicher Grundsatzregelungen für Lehrer an deutschen Schulen im Ausland (Dienstverträge, Arbeitsmaß, Gehaltsfragen, Beihilfen, Reisekosten und -bedingungen, Umzugskosten, Heimaturlaub, Versicherungsfragen). Diese Regelungen trifft das Auswärtige Amt bzw. die Zentralstelle im Einvernehmen mit dem Auslandsschulausschuß. Weiter sorgt der Ausschuß dafür, daß die Kultusminister der Länder im Blick auf die beamtenrechtliche Sicherung, die Anrechnung der Auslandsdienstzeit, die Dauer und den Modus von Beurlaubungen, die Dienstunfallfürsorge, die Umzugskosten und die Beförderung bei Auslandslehrern einheitlich verfahren. Diese Regelungen treffen die Länder auf Empfehlung des Auslandsschulausschusses.

An der Sicherung angemessener Arbeitsbedingungen für die Lehrer im Ausland wirkt der Auslandsausschuß ebenfalls mit; zusammen mit den Vertretern des Bundes erarbeitet er Mustersatzungen für Schulvereine, Konferenzordnungen, Dienstanweisungen für Schulleiter, Schulordnungen und Verträge. Daneben befaßt sich der Ausschuß mit Fragen der innerdeutschen Berechtigungen, die an Auslandsschulen erworben werden; dazu gehören Prüfungsordnungen, -ermächtigungen und -genehmigungen. Bei Einzelerleichterungen für bestimmte Schüler ist das Prä-

funksverfahren festzusetzen. Richtlinien müssen erstellt und Prüfungsbeauftragte entsandt werden. Der Ausschuß berät außerdem über die Anerkennung von Auslandsschulen; dabei sind Lehrpläne zu genehmigen, bestimmte Auflagen für die Anerkennung zu berücksichtigen und Anerkennungsverfahren durchzuführen. Entsprechend den Grundsätzen der Kultusministerkonferenz ist auch zu überprüfen, ob für das Weiterbestehen von Anerkennungen die Voraussetzungen gegeben sind.

In Zusammenarbeit mit dem Auswärtigen Amt und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen sorgt der Ausschuß dafür, daß stets genügend Bewerbungen für den Auslandsschuldienst vorliegen. Er behandelt hierbei die pädagogischen Grundsatzfragen, die mit der Freistellung, Entsendung und zweckmäßigen Verwendung der Auslandslehrer zusammenhängen; daneben hat er auch den Auftrag, innerdeutschen pädagogischen Tendenzen und Entwicklungen (etwa Kollegstufe) im Bereich des Auslandsschulwesens Geltung zu verschaffen, soweit dies sinnvoll und möglich ist.

Die am Zusammenwirken zwischen Bund und Ländern beteiligten Instanzen bringen im Auslandsschulwesen verschiedene Schwerpunkte ihrer Arbeit ein. Für die Kultusministerkonferenz ist dabei – wie aus den vorstehenden Ausführungen deutlich geworden sein dürfte – die Bereitstellung von Lehrern sowie der Austausch und die Auswertung pädagogischer Erfahrungen ein zentrales Anliegen. Das Auswärtige Amt ist für Grundsatzentscheidungen der auswärtigen Schulpolitik verantwortlich (Schwerpunkte, Standorte der Schulen, Förderungswürdigkeit entsprechend allgemeinen politischen Gesichts-

punkten). Außerdem hat es die Haushaltsmittel für das Auslandsschulwesen im Rahmen des Haushalts der Kulturabteilung bereitzustellen. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen hat eine Reihe von wichtigen Aufgaben übernommen, die vor ihrer Gründung durch das Auswärtige Amt bzw. den Auslandsschulausschuß nur teilweise bzw. unzulänglich wahrgenommen werden konnten: Die Vorbereitung der zukünftigen Auslandslehrer auf den Auslandsschuldienst, die Entwicklung von Lehrmitteln für Deutsch als Fremdsprache, Schulbesichtigungen, Projektplanungen, Strukturanalysen sowie finanzielle und rechtliche Fragen – dies vor allem im Zusammenhang mit der Bewirtschaftung der Haushaltsmittel.

Im Auslandsschulwesen arbeiten der Bund und die elf Länder zusammen. Das bedeutet, daß in Grundsatzfragen oft Kompromisse gefunden werden müssen, die für alle Beteiligten annehmbar sind. Eine der wesentlichen Aufgaben des Auslandsschulausschuß-Vorsitzenden ist es, unterschiedliche Auffassungen gegebenenfalls auszugleichen. Man darf wohl sagen, daß dies im allgemeinen zum Wohl und Nutzen aller Beteiligten – vor allem der Schulen mit ihren rund 100 000 Schülern – gelingt. Die Arbeit ist durch sachliche Gegebenheiten bestimmt, die im Auslandsschulwesen komplexer als in vergleichbaren innerdeutschen Systemen sind, da zusätzlich auf die Schulgesetzgebung und die besonderen Verhältnisse der Gastländer Rücksicht genommen werden muß. Für ideologische Einseitigkeit bietet das Auslandsschulwesen keinen Raum. Insgesamt kann die Zusammenarbeit von Bund und Ländern im Auslandsschulwesen als ein Beispiel gelungener Kooperation in einem föderativen Staat bezeichnet werden.

Die Realitäten des Auslandsschuldienstes

Nachdruck mit freundlicher Genehmigung der Schriftleitung des Verbandsorgans des Bayerischen Philologenverbandes „Gymnasium in Bayern“. (Heft 11/76)

Die Bundesrepublik Deutschland kann und will im Ausland keine Schulen „unterhalten“. Das heißt: Sie tritt dort nicht selbst als Träger auf. Der deutsche Lehrer im Ausland ist also in der Regel an einer Schule tätig, deren Träger ein fremder Staat oder ein Verein ausländischen Rechts ist. Daraus ergibt sich eine grundsätzlich andere Situation als diejenige, die der Lehrer vom Inland her gewohnt ist. Es entstehen und bestehen mehrfache Abhängigkeiten: Zum Schulverein, mit dessen Vorstand der Lehrer seinen Vertrag abgeschlossen hat, und zur Schulgesetzgebung des Gastlandes. Das Ausmaß dieser Abhängigkeiten und der daraus entstehenden Konflikte ist sehr verschieden. Die schriftlichen Fixierungen der Kooperationsregelungen (insbesondere Satzung des Vereins, Dienstanweisung für den Direktor und Dienstverträge) lassen eine erhebliche Interpretationsbreite zu. Wegen der sehr verschiedenen Schulstrukturen und wegen des Bemühens, gewisse Grundregelungen überall anerkannt zu sehen, ist dieser Spielraum unvermeidlich.

Im besten Fall ist es so, daß die pädagogische Verantwortung beim Schulleiter und seinem Kollegium liegt, die rechtlich-finanzielle Verantwortung dagegen beim Vorstand, und daß beide einander positiv ergänzen. Das heißt: Der Vorstand muß Einblick in die pädagogischen Notwendigkeiten erhalten, um seiner Aufgabe gerecht werden zu können, die Schule wirtschaftlich sicherzustellen und rechtlich abzusichern. Und: Die Pädagogen müssen wissen, daß die Schule auch eine wirtschaftliche Seite hat, daß jeder Unterricht und jede Ergänzung der materiellen Ausstattung Geld kosten und daß es dem Vorstand keineswegs immer leicht ist, die erforderlichen Mittel zu beschaffen. Denn er hat dazu im allgemeinen nur zwei Wege: das Schulgeld und die deutschen Subventionen.

Es ist zuzugeben, daß es gelegentlich zu Verletzungen des Grenzraumes zwischen

pädagogischer und rechtlich-materieller Verantwortlichkeit kommt, damit auch zu Verprellungen und Animositäten. Auf dem Hintergrund vieler Erfahrungen mit Schulen im Ausland meine ich aber doch feststellen zu können: Die Konstruktion der privaten Trägerschaft einer Auslandsschule ist nicht so schlecht, wie sie aufgrund einzelner negativer Erfahrungen gelegentlich gemacht wird. Wenn es Pannen gibt, so liegt deren Ursache meist mehr in Personen als in der Institution.

Alles bisher Gesagte gilt für private Auslandsschulen. Bei staatlichen Schulen im Ausland liegt die Sache anders: Hier ist der Lehrer von vornherein in ein festes System fremder nationaler Regelungen eingebunden. Dies hat ebenso seinen Reiz wie seine Schwierigkeiten. Aus solchen Schulen zurückgekehrte Lehrer sehen ihre Tätigkeit meist positiv: Die Erfahrung, daß es auch ganz andere Schulsysteme mit anderen Vor- und Nachteilen gibt, als wir sie dem unsrigen zuschreiben, kann für die weitere innerdeutsche Tätigkeit viel bedeuten. Hinzugefügt sei noch, daß von den zur Zeit im Ausland tätigen 1350 Lehrern weitaus die Mehrzahl an privaten Schulen arbeitet. Bloß etwa 130 sind im Bereich des öffentlichen Schulwesens eingesetzt, und zwar meist als Deutschlehrer oder Fachberater. Nur an zwei staatlichen Schulen im Ausland (Erkek Lisesi Istanbul, Amani-Oberrealschule Kabul) unterrichten auch Fachlehrer für Mathematik und Naturwissenschaften.

Wie deutsch ist eine Auslandsschule?

Die Begriffe „Deutsche Schule im Ausland“ und „Deutsche Auslandsschule“ sind schillernd. Einerseits ist durch einen Beschluß der Kultusministerkonferenz festgelegt, daß eine deutsche Schule im Ausland nur bei Erfüllung bestimmter Bedingungen als „Deutsche Auslandsschule“ anerkannt werden kann und daß damit der Bildungsgang an dieser Schule dem-

jenigen einer innerdeutschen Schule gleichgestellt wird. (Diese Anerkennung ist in drei Stufen möglich, die etwa dem Abschluß der Hauptschule, der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II entsprechen.) Andererseits wird allgemein in der Öffentlichkeit von deutschen Auslandsschulen gesprochen, wenn die amtlich geförderten Schulen gemeint sind. Überdies gibt es im Ausland Schulen, die sich selbst als deutsche Schulen bezeichnen, aber weder von deutscher Seite gefördert werden noch von der Kultusministerkonferenz anerkannt sind.

Die Frage, wie deutsch eine Auslandsschule ist, kann daher nur von Fall zu Fall beantwortet werden. An den beiden Enden einer langen Skala stehen die folgenden Schultypen:

- Die Schule mit rein deutschem Programm, durchgehend deutscher Unterrichtssprache, deutschem Abschluß und deutschsprachiger Schülerschaft vorwiegend deutscher Nationalität.
- Die einheimische Schule mit landesgebundenem Programm, landeseigenem Abschluß, der Landessprache als Unterrichtssprache und einheimischer, nicht deutschsprachiger Schülerschaft, die Unterricht in Deutsch als Fremdsprache erhält.

Der erstgenannte Typ wird mit einem nicht sehr glücklichen Terminus als „Expertenschule“ bezeichnet, der letztere als „Schule mit verstärktem Deutschunterricht“, sofern die Stundenzahl dieses Unterrichts über das Normalmaß von Fremdsprachenunterricht hinausgeht, und zwar entweder vertikal (Beginn schon im Kindergarten) oder horizontal (ein weiteres Fach in deutscher Sprache).

Der Bewerber für den Auslandsschuldienst kann sich vor Vertragsabschluß darüber informieren, wie stark und wie umfangreich der deutsche Anteil an „seiner“ Schule ist; er vermeidet so, mit falschen Vorstellungen hinauszugehen.

Veränderungen im Auslandsschulwesen

Seit einigen Jahren ist ein Prozeß der Konzentration bei der Förderung des Auslandsschulwesens im Gange. Gründe dafür waren und sind:

- Die historisch bedingte, regional sehr unterschiedliche Verteilung deutscher schulischer Aktivitäten im Ausland.

- Die sich wandelnden Inhalte der „Auswärtigen Kulturpolitik“.
- Die erhöhte Bedeutung des staatlichen Schulbereichs im Ausland für die deutsche Spracharbeit.
- Überlegungen zur Bildungshilfe.
- Die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Förderungsumfang, Schulziel, örtlichem privaten Interesse sowie einheimischem und deutschem öffentlichen Interesse.
- Die rapide Zunahme deutscher Staatsangehöriger an vielen Schulen.
- Sprachmethodische und -didaktische Erfahrungen und Überlegungen.
- Die Verknappung der verfügbaren Mittel.

Die Instrumente der Förderung – Verpflichtung von deutschen Lehrern, Gewährung finanzieller Zuschüsse, Überlassung von Lehrmittelspenden und Schuleinrichtungen – wurden flexibler gestaltet. Sie erlauben es daher heute leichter, Akzente zu setzen oder die deutsche Unterstützung graduell abzubauen. In einem längeren Prozeß wird versucht, für jede Schule aus deutscher Sicht ein Ziel zu setzen (das mit dem örtlichen Schulziel, das heißt dem Abschluß, keineswegs identisch sein muß). An diesem Ziel orientiert sich die deutsche Unterstützung.

Ein Beispiel: Die Schule X führt zum landeseigenen Sekundarabschluß; es wird Deutsch als Fremdsprache unterrichtet, ferner Mathematik in vier Klassenstufen und Kunst in drei Klassenstufen in deutscher Sprache. Als Förderungsziel wird der Deutschunterricht ab der dritten Grundschulklasse angesehen, und zwar möglichst mit Abschluß durch das „Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz“ in Klasse 12. Die Gesamtzahl der erforderlichen Wochenstunden ist leicht erchenbar. Diese Schule wird unterstützt durch drei deutsche Lehrer, einen finanziellen Zuschuß für die Vergütung der übrigen im Deutschunterricht eingesetzten Lehrer sowie Lehr- und Lernmittel für den Deutschunterricht.

Das skizzierte Beispiel erhellt den Zusammenhang zwischen begrenztem Ziel, begrenzter Förderung und – natürlich – begrenztem deutschem Einfluß. Bei einer zweisprachig geführten, einen bikulturel-

len (also beide Sprach- und Kulturkreise berücksichtigenden) Abschluß anstrebenden Schule sähe die Überlegung ganz anders aus, noch wiederum anders bei einer zur deutschen Abiturprüfung führenden Expertenschule.

Bei der Förderungszumessung liegt ein besonderes Problem in der Vermischung zweier gänzlich verschiedener Aufgaben: Hier schulische Aktivitäten im kulturpolitischen Bereich mit einheimischen Kindern als Adressaten, dort schulische Dienstleistung für deutsche Kinder im Ausland, insbesondere solche, die in einigen Jahren nach Deutschland zurückkehren werden. Zielsetzung und Erwartungshaltung liegen natürlich bei beiden Gruppen verschieden; die Expertenschulen (zur Zeit 27) erfassen nur eine Minderheit der deutschen Kinder.

Auch für den hinausgehenden Lehrer stellt sich das Problem der schulischen Versorgung, wenn er eigene schulpflichtige Kinder mitnimmt. Die Erfahrung zeigt hier: Die Wiedereinschulung in Deutschland nach dem Besuch einer Expertenschule ist problemlos oder jedenfalls nicht schwieriger als bei einem innerdeutschen Wechsel von Bundesland zu Bundesland. Bei der Rückkehr von einer Schule für Fremdsprache kann Nachholbedarf eintreten, vor allem in Deutsch oder wegen verschiedener Sprachenfolge. Demgegenüber steht der große Gewinn an Erfahrungen in anderen Bereichen, der nicht unterschätzt werden sollte. Allgemein läßt sich sagen: Je jünger die Kinder, desto weniger Probleme bei der doppelten Umschulung.

Auslandstätigkeit – Gewinn oder Verlust?

Wir leben in einer nüchtern denkenden Gesellschaft. Materielle Dinge sind wesentlich geworden (wohl weit über das Notwendige hinaus); das Nützlichkeitsdenken hat größeren Raum gewonnen. Also fragt auch der Auslandslehrer-Aspirant: Wie werde ich gestellt, was gewinne ich, was verliere ich? Hier ein paar Antworten: Der Beamtenstatus bleibt erhalten und damit mancherlei Rechte und Ansprüche. Der Dienstherr wird sozusagen mit ins Ausland genommen oder besser: Er beobachtet aus der Ferne, mit verschiedener Sehschärfe. Eine Planstelle ist dem Rückkehrer sicher (eine, nicht seine bis-

herige), da er während des Auslandsdienstes auf einer Leerstelle geführt wird. Stand er zu einer Beförderung an, so wurde er – jedenfalls in sehr vielen Fällen – auch im Ausland befördert.

Die Bezahlung ist gut. Wie gut sie ist, hängt davon ab, ob der Lehrer mit sieben Kindern nach New Delhi geht oder als Junggeselle nach Brüssel, natürlich auch davon, ob man in Addis Abeba schottischen Whisky trinkt oder in Quito einheimisches Feuerwasser. So wird das Ausmaß der Ersparnisse von Familienstand und Lebenshaltung ebenso abhängen wie vom Einsatzort und Währungsparitäten. Krankheits- und Dienstausschfallvorsorge sind gewährleistet. Der Auslandslehrer erhält Beihilfen nach den üblichen Bestimmungen; die Übersiedlungskosten werden im Rahmen geltender Richtlinien übernommen.

Allerdings ist der Lehrer kein Auslandsbeamter, und hierin liegen Nachteile. Es wird kein voller Auslandszugumzug erstattet, und der Auslandslehrer hat kein Wahlrecht. Alle Versuche, die Wahlbestimmungen entsprechend zu ändern – sie werden mindestens alle vier Jahre unternommen –, sind bisher fehlgeschlagen. Denn hier geht es natürlich nicht nur um die relativ kleine Gruppe der Auslandslehrer, sondern allgemein um das Wahlrecht der im Ausland in verschiedensten Gruppierungen lebenden Deutschen.

Soweit zum Materiellen. Eine Gewinn- und Verlustrechnung muß aber auch und vor allem den Arbeitsbereich einbeziehen. Die Tätigkeit an einer Expertenschule – was mag sie schon Neues bringen? Stichworte mögen dieses Neue andeuten: Sehr große Schülerfluktuation, zum Teil kleine Klassen mit jahrgangsübergreifenden Unterrichtskombinationen, Schüler verschiedener Begabungs- und Leistungsniveaus in einer Klasse, Bedeutung der Landessprache und anderer Umweltgegebenheiten, Prägung von Lehrern und Schülern durch regionale Verschiedenheiten des schulischen Hintergrundes. Dies bedeutet unmittelbar und in übertragenem Sinne, daß bewährtes Handwerkszeug beiseite gelegt und neues erarbeitet werden muß.

An Schulen mit fremdsprachigen Kindern prägt, reizt und ärgert das Erlebnis von Deutsch als Fremdsprache. Der damit zusammenhängende Lernprozeß des deut-

schen Lehrers kann motivierend oder frustrierend sein. Dies gilt nicht nur für den Deutschlehrer, der sich völlig umstellen muß, sondern auch für den Lehrer anderer Fächer, der sich in dem Dilemma sieht, entweder fachkundlich zielbewußt vorzugehen und Sprachschluderei zuzulassen oder aber sich auch sprachlich zu mühen und fachlich nachzuhängen. In diesem Bereich ist noch viel zu tun, während die Methodik im engeren Sinn von Deutsch als Fremdsprache in den vergangenen Jahren erheblich weitergekommen ist.

Der Lehrer ist im allgemeinen drei bis fünf Jahre im Ausland. Eine kürzlich unter den Auslandslehrern durchgeführte Umfrage hat gezeigt, daß man diese Zeit für angemessen hält. Auch das innerdeutsche Schulsystem entwickelt sich ja weiter, und mancher Lehrer erkennt erst nach seiner Rückkehr, welcher Nachholbedarf bei ihm entstanden ist. Weiterbildung im Ausland für die spätere Tätigkeit im Inland ist schwierig. Viel mehr als Zeitschriften- und Amtsblätter-Lesen bleibt meist nicht. Andererseits ist die genannte Zeit nicht so lang, daß der Lehrer dem heimatischen Schulwesen ganz entfremdet würde.

Kann man seine im Ausland gewonnenen Erfahrungen im Inland verwenden? Meist nicht unmittelbar, wegen der eingangs skizzierten Verschiedenheit der Schulsysteme. Nur wenigen Lehrern ist es beispielsweise vergönnt, in Deutschland mit Fremdarbeiter-Kindern Deutsch als Fremdsprache zu betreiben, wie er es vielleicht in Südamerika gelernt hat. Aber: Der Auslandsaufenthalt prägt in vielen Fällen doch

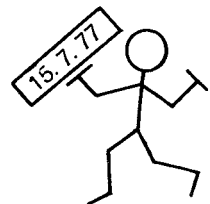
stark. Der Lehrer ist bei seiner Rückkehr nicht mehr derjenige, der er war, als er hinausging. Oftmals wird er sich dessen kaum bewußt sein. Übrigens: Die meisten Auslandslehrer verlängern ihren ersten Vertrag, und viele bemühen sich nach ihrer Rückkehr um eine erneute Verwendung im Auslandsschuldienst. (Sie gelingt allerdings nur den wenigen, die in eine Funktionsstelle kommen.) Diese Tatsachen zeigen, daß die Auslandstätigkeit offenbar besondere Reize hat.

Wir – die „Steuer-Behörde“ in Köln, bei der Anforderungen aus dem Ausland und Bewerbungen aus dem Inland zusammenlaufen – sind ständig an neuen Bewerbern interessiert, ohne Garantien für Zeit und Ort einer Verpflichtung ins Ausland geben zu können. Denn der Schulträger stellt den Lehrer ein, nachdem er mehrere Vorschläge erhalten hat. Wir kennen auch die stellenplanmäßigen Schwierigkeiten der Länder in Deutschland und sind dankbar für jede gewährte personelle Hilfe.

Wenn ein Lehrer hinaus möchte, braucht er zunächst einmal Geduld und Zähigkeit bei seinem Bemühen um Freistellung – Eigenschaften, die ihm auch im Ausland nützen können. Ferner ist ihm anzuraten, den Kompaß nicht zu eng auf eine Himmelsrichtung zu fixieren; das könnte Enttäuschungen geben. Auslandsschuldienst, eine erstrebenswerte Alternative? Nicht für jeden Lehrer mag die Frage zu bejahen sein, wohl aber für den, der weniger als 40 Jahre jung ist, kooperative Arbeit schätzt und sich die Fähigkeit zutraut, die Anpassung an neue Gegebenheiten mit eigenen Initiativen zu verbinden.

**Vergessen Sie bitte nicht
Ihre Anmeldung:**

c/o G. Hönig, Kornweg 19, 6229 Schlangenbad 5



**13. Hauptversammlung des VdLiA
Wiesbaden, 3. bis 5. August 1977**

VORSTAND

Ernst BEYER

Vorstandssitzung 13./15. Januar 1977 in Wiesbaden

In Wiesbaden, dem Tagungsort unserer diesjährigen Hauptversammlung, traf sich der Vorstand, um weitere Vorbereitungen für dieses Treffen zu besprechen und festzulegen. Die Rhein-Main-Halle mit ihren zahlreichen und großzügigen Räumen lassen uns auf eine reibungslose Durchführung hoffen. 36 deutsche Schulbuchverlage wurden zu einer Ausstellung ihrer Schulbücher eingeladen; sie haben inzwischen sehr positiv reagiert. Das Programm für die Veranstaltung wurde endgültig festgelegt, die Einladungen sollen sofort in Druck gegeben werden und an unsere Mitglieder in aller Welt versandt werden.

Vor der Hauptversammlung wird unsere Mitgliederkartei erneut überprüft werden, um uns über gültige Anschriften und Beitragszahlungen Klarheit zu verschaffen. Der Geschäftsführer konnte erfreulicherweise berichten, daß seit dem 1. 1. 1975 317 neue Mitglieder dem Verband beigetreten sind. Wir mußten allerdings auch eine große Zahl wegen erheblicher Beitragsrückstände und erfolgloser Mahnungen ausscheiden.

Über den Stand der Ausgleichszahlungen durch die ZfA berichtete der Vorsitzende, eine Klärung kann in nächster Zeit erwartet werden. Die berechnete Hoffnung, daß alle Fragen, die im Zusammenhang mit der Festsetzung und Besteuerung bis zur Hauptversammlung geklärt werden können, besteht weiterhin.

Anträge des Vorstandes und Wahlvorschläge für freiwerdende Ämter wurden besprochen und vorbereitet. Für den Posten des Vorsitzenden, der nicht mehr kandidieren will, konnte noch kein geeig-

neter Vorschlag gefunden werden. Die Bemühungen sollen fortgesetzt werden. Die geplante Werbeschrift, die helfen soll, neue Mitglieder für den Verband zu gewinnen, wurde noch einmal ausführlich erörtert; sie soll nun in nächster Zeit allen Obleuten zur Verfügung gestellt werden.

Erneut beschäftigte sich der Vorstand mit den Vorschlägen des Verbandes deutscher Lehrer in Chile für eine engere Zusammenarbeit mit dem VdLiA; er wird die erforderlichen Schritte in die Wege leiten.

Der vorliegende Bericht des Schatzmeisters, der an der Sitzung leider nicht teilnehmen konnte, zeigte einen erfreulichen Kassenstand, der durch eine Drosselung der Ausgaben des Vorstandes und eine erfolgreiche Mahnaktion über ausstehende Beiträge erreicht werden konnte.

Besondere Aufmerksamkeit wurde den Anregungen des Referenten für Verbandsorganisation gewidmet, der seine Vorschläge zu einer Delegiertenzusammenkunft zur Ergänzung oder an Stelle einer Hauptversammlung aller Mitglieder unterbreitete. Eine Einigung darüber konnte noch nicht erzielt werden, die Anregungen sollen aber weiter auf ihre Durchführung in Erwägung gezogen werden. Kurz vor Beginn der Hauptversammlung wird sich der Vorstand in Wiesbaden treffen, um alle geplanten Vorbereitungen noch einmal zu überprüfen. Er hofft auf eine starke Beteiligung der Mitglieder an der Hauptversammlung und bereitet auch ein umfangreiches Rahmenprogramm vor, um den Aufenthalt in der hessischen Landeshauptstadt zu einem schönen Erlebnis werden zu lassen.

VERBAND

13. Hauptversammlung des VdLiA in Wiesbaden vom 3. bis 5. August 1977

Für die Arbeitsgruppen während der Hauptversammlung 1977 sind folgende Themen vorgeschlagen worden:

Arbeitsgruppen

- | | |
|---|--|
| AG I Die deutsche Auslandsschule im Brennpunkt kulturell- und bildungspolitischer Vorstellungen der Bundesrepublik und nationalistisch-sozialreformerischer Bestrebungen des Gastlandes.
Leitung:
G. SCHMIDL / H. WERNER | AG V Probleme der Kinder ausländischer Arbeitnehmer nach ihrer Rückkehr in die Heimat.
Leitung: H. ANSTOCK |
| AG II Vorbereitung für den Auslandschuldienst
Leitung: H. REISSERT | AG VI Neue Überlegungen zur Verbandsorganisation.
Leitung: G. HÖNIG |
| AG III Oberstufenreform an deutschen Auslandsschulen.
Leitung: J. MALMS | AG VII Diskussion über Fragen und Probleme der Ehefrauen von Auslandslehrern.
Leitung: I. BOSERT |
| AG IV Fragen der Besteuerung und Ausgleichszahlungen.
Leitung: H.-G. BECKER | AG VIII Diskussion zum Problem der Organisationsformen im Auslandschulwesen.
Leitung: E. ONNEN |

Achtung: AG II – geändertes Thema

AG VIII – neu

Zu den Themen der Arbeitsgruppen:

AG I

Die deutsche Auslandsschule im Brennpunkt kulturell- und bildungspolitischer Vorstellungen der Bundesrepublik und nationalistisch-sozialreformerischer Bestrebungen des Gastlandes.

Bei dieser kritischen Standortbestimmung zwischen Gestern und Morgen soll untersucht werden, wie sich die deutsche Auslandsschule mit den Forderungen und Aufgaben der Bundesrepublik als dem wirtschaftlichen und finanziellen Träger, den

Interessen der Schulvereine und der politisch-rechtlichen Einflußnahme der zuständigen staatlichen Organe des Gastlandes auseinandersetzen und behaupten muß.

Dabei sollen besonders die Auswirkungen der Modell- und Umstrukturierungspläne der Zentralstelle und der nationalistischen Bestrebungen der jeweiligen Gastländer durch erfahrene Referenten und Auslandslehrer dargestellt, diskutiert und zusammengefaßt werden.

G. SCHMIDL / H. WERNER

AG II:

Vorbereitung für den Auslandsschuldienst

Diese AG soll stattfinden auf Grund der Erfahrungen mit den neuen Formen der Vorbereitung in Valencia und der neuesten Form, der Vorbereitung zusammen mit anderen „Kulturbeamten“, z. B. des AA. Die AG wird sich in drei Teile gliedern:

1. Einführung
 2. Gruppenarbeit
 3. Kritik an alten und neuen Formen der Ausbildung.
- H. REISSERT

AG V:

Reintegration ausländischer Arbeitnehmerkinder in das Bildungswesen ihres Ursprungslandes.

Der Notwendigkeit, die Kinder ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland sinnvoll zu unterrichten, entspricht die Notwendigkeit, sie nach Rückkehr ihrer Familie in das Ursprungsland vernünftig zu reintegrieren.

Bei uns geschieht viel, um der Problematik, wie sie sich in der Bundesrepublik darstellt, Herr zu werden. Wer interessiert ist, kann sich über die hierzulande angestellten Untersuchungen und praktizierten Förderungsmodelle eingehend informieren und, wenn er will, an der Verbesserung des Bestehenden mitwirken. Über die Kehrseite der Medaille, nämlich über Reintegrationsbemühungen in den Ursprungsländern der Gastarbeiterkinder, sofern davon überhaupt die Rede sein kann, weiß man bei uns sehr wenig. Dabei würde erst ein genaues Wissen über die von den Ursprungsländern gezeigte Bereitschaft, jugendlichen Rückwanderern ihren weiteren Bildungsweg zu ebnet, in erforderlicher Deutlichkeit erweisen, wie weit die in der Bundesrepublik unternommenen pädagogischen Anstrengungen stimmen, vor allem, in welchen Ländern bessere Voraussetzungen für die Reinte-

gration geschaffen werden müßten und wie diese aussehen sollten.

Hiermit will sich die im Titel genannte AG auf der Tagung des VdLiA am 4. August 1977 befassen. Es wird ihre Aufgabe sein:

1. festzustellen, ob und in welcher Weise die hauptsächlichen Ursprungsländer der Gastarbeiter sich die schulische Reintegration jugendlicher Rückwanderer angelegen sein lassen: Griechenland, Italien, Portugal, Spanien, die Türkei und Jugoslawien,
2. Erfahrungen über die in diesen Ländern angewandten Maßnahmen auszutauschen und Vorschläge zu machen, welche Änderungen anzustreben sind,
3. zu beraten, wie am zweckmäßigsten verfahren werden sollte, um gegebenenfalls eine Verbesserung bestehender Regelung zu erreichen.

Kollegen, die an der AG teilnehmen wollen, werden gebeten, möglichst genaue und frische Informationen mitzubringen.

H. ANSTOCK

AG VII

Diskussion über Fragen und Probleme der Ehefrauen von Auslandslehrern.

Wie schon 1975 auf der Hauptversammlung in Oldenburg ist auch diesmal – ermutigt durch die seinerzeit erstaunlich rege Anteilnahme – die obengenannte AG vor allem für die begleitenden Frauen der Teilnehmer an der Hauptversammlung gedacht. Der 1975 begonnene rege Gedankenaustausch, der zu Anregungen und zur Abfassung eines Arbeitspapiers führte, könnte fortgesetzt werden und zu Anträgen an die Mitgliederversammlung führen, zumal ein nicht kleiner Teil der teilnehmenden Ehefrauen als Ortskräfte an deutschen Schulen im Ausland tätig und dadurch in zweifacher Hinsicht am Auslandsschulwesen interessiert sind.

I. BOSERT

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

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

In eigener Sache!

Ortsausschuß Wiesbaden

Der Ortsausschuß Wiesbaden legt in diesen Tagen letzte Hand an die Vorbereitungen zur 13. Hauptversammlung des VdLiA vom 3.-5. August 1977. Zur Information aller Teilnehmer, die ich in diesem Zusammenhang sehr herzlich bitte, mit der Anmeldung nicht bis zum letzten Tag zu warten, möchte ich noch einige Ergänzungen zum Programm mitteilen.

Wie Sie aus den technischen Hinweisen ersehen können, ist das Tagungsbüro im 1. Stock der Rhein-Main-Halle am 2. 8. 1977 ab 15 Uhr geöffnet. Tagungsmappen können dort bis 18 Uhr zusammen mit den Stimmkarten in Empfang genommen werden. Fortsetzung der Ausgabe am 2. 8. 1977 ab 19 Uhr im Hotel Blum und am 3. 8. ab 8 Uhr wieder im Tagungsbüro der Rhein-Main-Halle. Der Schatzmeister (bzw. sein Vertreter) ist bereit, in dieser Zeit restliche Beiträge zu quittieren. Das Tagungsbüro selbst wird im Saal 4 rechts neben dem Eingang aufgebaut. Beachten Sie bitte auch, daß die Hauptveranstaltungen im Saal im 1. Stock der Rhein-Main-Halle und die Buchausstellung der Schulbuchverlage, zu der bereits viele Anmeldungen vorliegen, im Saal 4 (vor Saal 6) stattfinden. Die Arbeitsgruppen tagen in abgeteilten Räumen im Saal 8 (Erdgeschoß). Nähere Hinweise erfolgen bei der Eröffnung der Hauptversammlung. Neben dem Saal 4 – auch zugänglich vom Saal 6 – wird das Druck- und Schreibbüro eingerichtet, in dem Arbeitspapiere und Anträge geschrieben und vervielfältigt werden können. Das Betreten der Tagungsräume geschieht durch den Haupteingang an der Friedrich-Ebert-Allee. Vor dem Eingang zum Saal 4 errichtet die Verwaltung der Rhein-Main-Halle im 1. Stock einen kleinen Imbißbetrieb zur Einnahme von Erfrischungen vor den Veranstaltungen und während der Pausen. Mittag- und Abendessen sind hier nicht vorgesehen.

Vermerken Sie nun bitte in Ihrem Programm noch einige Ergänzungen zu den Abendveranstaltungen. Der gesellige Abend im Rheingau am 4. 8. hat Gestalt

angenommen. Ziel unseres Ausflugs ist das im Hoch- und Spätmittelalter erbaute ehemalige Zisterzienserkloster Eberbach im Rheingau oberhalb von Eltville. Mit seiner landschaftlich reizvollen Lage ist das Kloster ein viel besuchter Ausflugsort.

Unser Abend soll mit einer kleinen Weinprobe (Kosten: DM 4,— bis 8,—) in einem historischen Weinkeller des Klosters um 19 Uhr beginnen. Mit der Weinprobe ist ein Rundgang durch das Kloster unter sachkundiger Führung verbunden. Anschließend ist in der Klosterschänke ein geselliges Zusammentreffen bei preiswertem Abendessen nach Wahl und Rheingauer Wein vorgesehen. Rückkehr nach Wiesbaden gegen Mitternacht. Denken Sie bitte wegen der Busbestellung an eine rechtzeitige Anmeldung. Der Ortsausschuß hofft, daß sich im Rheingau eine fröhliche Runde zusammenfindet.

Lassen Sie mich abschließend noch erwähnen, daß sich im Programm auch einmal der Druckfehlerteufel eingeschlichen hat. Der 2. Leiter der AG I ist Herr Harry WERNER von der KMK.

Und nun: Wiesbaden ist eine Reise wert! Kommen Sie zur 13. Hauptversammlung des VdLiA.

Busverbindungen von Frankfurt Flughafen nach Wiesbaden:

		stündl. bis
Rhein-Main Airport	ab 7.00	22.00
Wiesbaden Rail Terminus	ab 7.32	22.32
Wiesbaden Rhein-Main-Halle	ab 7.35	22.35
Wiesbaden Webergasse	an 7.40	22.40

		stündl. bis
Wiesbaden Webergasse	ab 6.00	21.00
Wiesbaden Rhein-Main-Halle	ab 6.05	21.05
Wiesbaden Rail Terminus	ab 6.08	21.08
Rhein-Main Airport	an 6.40	21.40

Hauptversammlung 1977

Anträge der Regionalgruppe Italien

Antrag 1:

Die Region Italien beauftragt den Verband, bei den Kultusministerien darauf hinzuwirken, daß zurückkehrende Kollegen wenigstens bis zum 1. 5. des laufenden Jahres erfahren, wo und in welcher Weise sie im Bundesland verwendet werden.

Antrag 2:

Die Region beauftragt den Verband, beim Kultusminister NRW vorstellig zu werden, um zu verhindern, daß Auslandslehrer bei

der Rückkehr in dieses Bundesland nicht wie Bewerber auf Neueinstellung in den Schuldienst nach Formblatt LID 110 behandelt werden. (Die AL sind bereits Beamte des Bundeslandes und dürfen im Vergleich zu Inlandsbeamten in ähnlichen Positionen nicht benachteiligt werden.)

Antrag 3:

Die Region Italien erwartet, daß der Schlüssel für das Delegiertensystem so gewählt wird, daß die Regionen gemäß ihrer Mitgliederstärke vertreten werden.

Gründung einer Regionalgruppe Italien

Am 27. 3. 1977 trafen sich die Obleute und ihre Stellvertreter des Istituto Giulia, Mailand, der DS Mailand, DS Rom und DS Genua in Mailand und beschlossen – nach Aussprache – einstimmig die Gründung der Region Italien im VdLiA.

Ihre Aufgaben ergeben sich sinngemäß aus dem Zweck und den Aufgaben des Verbandes und aus den besonderen Gegebenheiten der Region.

Das höchste Organ der Region ist die Versammlung der Obleute der Schulgruppen der Region und ihrer Stellvertreter.

Die Versammlung tagt mindestens einmal jährlich und wählt den Vorsitzenden und seinen Stellvertreter. Diese vertreten die Region verantwortlich nach außen und innen im Einvernehmen mit den Obleuten der Schulgruppen.

Für das 1. Jahr übernahmen Herr Müller, Mailand, und Herr Schülke, Rom, das Amt des 1. Vorsitzenden bzw. das seines Stellvertreters.

Der VdLiA wünscht ihnen viel Erfolg bei ihrer Arbeit!

MITGLIEDER

in memoriam



Durch den Tod verloren wir unsere Kollegen

Ernst GOCH
Werner HARTMANN

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

Neue Mitglieder

Arne HANSEN, StR. D. Evgl. OS Kairo
Günter HEISE, StR. DS Bogotá
Karl HEUMANN, StD. DS Quito
Wolfram GEHLER, OStR. Leberstr. 22,
6600 Saarbrücken
Karl-Ludwig LIEBS, OStR. 2361 Gut Rohlstorf
Uwe PEICHERT, OStR. Rostockstr. 3,
3300 Braunschweig
Hans-Jürgen REESE, DS Las Palmas de Gran
Canaria
Jens-Joachim von REHN, OStR. DS Istanbul
Hans-Joachim REICHENBACH, L. DS Quito
Ulrike REITZ, StR. DS Washington
Jakob WARKENTIN, StRef. Dörfflerstr. 1,
3550 Marburg

Anschriftenänderungen

Günter ASTFALK, Rembrandstr. 72,
7440 Nürtingen
Mathilde BEHRENDEN, Himbergstr. 24,
6301 Biebertal
Wolfgang DUFFNER, Wöschhale 51,
7730 Villingen
Pascal LEUSCHNER, Dr., Eupener Str. 116-4,
5100 Aachen
Rainer LISCHKA, Griesäckerstr. 8,
7803 Gundelfingen
Eberhard JACOBS, Devrientweg 18,
1000 Berlin 45
Angela POLAG, Ignaz-Bruder-Str. 5,
7808 Waldkirch
Heinz SEITZ, Wallensteinstr. 29,
7000 Stuttgart 40
Elisabeth SCHASNY, Idsteiner Str. 111,
6200 Wiesbaden-Bahnholz
Rüdiger VORBRÜGGEN, Holbeinstr. 39,
5020 Frechen
Hans WERNER, Suidgerstr. 13, 8600 Bamberg

INFORMATION

Hans-Georg BECKER

Finanzielle Betreuung der Auslandslehrer

Fragen der Bezahlung, Fragen der Besteuerung und der Gewährung von Ausgleichszulagen

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland wird in seinen Verbandsmitteilungen möglichst immer an gleicher Stelle die neuesten Informationen zur finanziellen Betreuung der Auslandslehrer, insbesondere zu Fragen der Bezahlung, der Gewährung von Ausgleichszulagen und zu Fragen der Besteuerung geben. Die Auslandslehrer, insbesondere die durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen vermittelten Auslandslehrer, werden ja schon seit längerer Zeit durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Bundesverwaltungsamt unter dem Geschäfts-Zeichen VI – Info, den sog. „gelben Info-Blättern“, regelmäßig mit den neuesten Mitteilungen der Zentralstelle versorgt. Unter den einzelnen Punkten der Informationen auf diesen Blättern sind auch immer die neuesten Nachrichten zur finanziellen Betreuung der Auslandslehrer, besonders zu Fragen des Auslandszuschlages und des Kaufkraftausgleiches, enthalten. Ich verweise alle Kollegen im Ausland zunächst einmal auf die sorgfältige Lektüre dieser Informationen. Fragen zur finanziellen Betreuung der Auslandslehrer allgemeiner Art, die nicht bestimmte Städte, Länder und Regionen betreffen, werden wir an dieser Stelle von den Info-Blättern der ZFA übernehmen.

Mit Datum vom 25. März 1977 sind nun an alle Empfänger von Ausgleichszulagen umfassende Informationen über die finanzielle Betreuung der vermittelten Auslandslehrkräfte, insbesondere über den Erlaß neuer Richtlinien, ergangen. Der Verband bittet alle vermittelten Auslandslehrkräfte, vor übereilten Anfragen an den Vorstand des Verbandes hinsichtlich der finanziellen Betreuung zunächst einmal dieses Informationspaket sorgfältig zu lesen. Bei der Hauptversammlung des VdLiA in Wiesbaden Anfang August d. J. wird in

einer eigenen Arbeitsgruppe zu den Fragen der finanziellen Betreuung der Auslandslehrer Stellung bezogen werden können. Wir bitten, uns bis dahin konkrete Anträge der Lehrer Ihrer Schule, Ihres Landes oder Ihrer Region vorzulegen. Die Richtlinien für die Gewährung von Zuwendungen an die durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen vermittelten Lehrkräfte sind in der sog. „ZFA-Grund-Richtlinie“ vom 1. Januar 1977 zusammengefaßt. Es heißt dort im § 1: Das Auswärtige Amt erläßt im Einvernehmen mit den Bundesministern der Finanzen und des Innern für die Gewährung von Zuwendungen an die durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZFA) in das Ausland vermittelten Lehrkräfte folgende Richtlinien:

Es folgen nun insges. 11 verschiedene Richtlinien, die die Zeichen ZFA-RL I – XI tragen.

Mit Erlassen vom 2. und 23. Februar 1977 hat das Auswärtige Amt nun zunächst folgende Richtlinien in Kraft gesetzt: Die ZFA-Grund-Richtlinie, die Richtlinie I, die die allgemeine Richtlinie für die Gewährung von Zuwendungen an im Ausland tätige Lehrkräfte darstellt, die Richtlinie II, die die Gewährung von Ausgleichszulagen an vermittelte Lehrkräfte regelt und die Richtlinie XI, die für die Gewährung von Reisebeihilfen aus Anlaß von Reisen in Krankheits- und Todesfällen an vermittelte Lehrer maßgebend ist. Die Neuregelungen sind mit Wirkung vom 1. Januar 1977 in Kraft getreten. Die Neuregelungen der Ausgleichszulagen für Auslandslehrer sind am neuen Recht der Auslandsbesoldung orientiert. Für die Neuregelungen waren insbesondere folgende Gründe maßgebend:

Das 2. Gesetz zur Vereinheitlichung und Neuregelung des Besoldungsrechts in Bund und Ländern (2. BesVNG) vom 23. Mai 1975 hat die Struktur der Auslandsbesoldung im Bundesbesoldungsgesetz grund-

legend geändert. An die Stelle von Auslandszulage und Haushaltszuschlag alten Rechts, sind im neuen Recht der inländische Ortszuschlag und der Auslandszuschlag getreten. In den bisherigen Ausgleichszulagen wurde die Auslandszulage nur mit 60 % der vollen Auslandszulage berücksichtigt. Ein wesentlicher Grund hierfür war der Umstand, daß von den Vergütungen und Ausgleichszulagen keine Steuer im Inland erhoben wurde. Die pauschale Kürzung der Auslandszulage um 40 % bei sog. Einsparung von individuell bestimmten Steuerbeträgen, wirkte nivellierend und hatte bekanntlich zur Folge, daß ein Teil der Zahlungsempfänger in den Netto-Bezügen gegenüber anderen Teilen der Zahlungsempfänger ohne Grund bevorzugt war. Gleichzeitig zu lösen war das Problem der sog. Gleichbehandlung mit dem öffentlichen Dienst. Nach der Reform der Auslandsbesoldung war das Auswärtige Amt darum bemüht, die laufenden Auslandsbezüge des in der Auslandskulturarbeit tätigen Personals in vollem Umfang den Auslandsbezügen nach Besoldungs- und Tarifrecht anzupassen. Das ist mit der vorliegenden Neuregelung nunmehr geschehen.

Zur Steuerfrage und ihren Auswirkungen hat die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in dem o. a. Schreiben vom 25. März 1977 umfassende Ausführungen gemacht. Einige wesentliche Punkte seien hier noch einmal zusammengefaßt:

Die volle Anpassung an das Besoldungs- und Tarifrecht des Bundes hatte zur Voraussetzung, daß auch die Frage der Besteuerung geregelt werden konnte. Andernfalls wäre bei Nichtbesteuerung generell wieder eine Kürzung der Bezüge in anderer Form erforderlich geworden. In § 1 des Einkommensteuergesetzes von 1975 war die sog. erweiterte unbeschränkte Steuerpflicht eingeführt worden, welche nur für Personen gilt, die zu einer inländischen juristischen Person des öffentlichen Rechts in einem Dienstverhältnis stehen und dafür Arbeitslohn aus einer inländischen öffentlichen Kasse beziehen. Es ist offenkundig, daß nach dieser Definition die Auslandslehrer *nicht* zu diesem Personenkreis gehören. Die Frage der Steuerpflicht der Auslandslehrer ist vielmehr aus § 1, Abs. 3 und § 49, Abs. 1 des Einkommensteuergesetzes zu beantwor-

ten. Es heißt an diesen Stellen, daß: „Einkünfte aus nichtselbständiger Arbeit im Ausland, die im Inland verwehrt wird oder worden ist, und Einkünfte, die aus inländischen öffentlichen Kassen mit Rücksicht auf ein gegenwärtiges oder früheres Dienstverhältnis gewährt werden, der beschränkten Einkommensteuerpflicht unterliegen“. Damit zählen die Auslandslehrer eindeutig zum Personenkreis mit beschränkter Steuerpflicht. Während die maßgebenden Richtbeträge für die Auslandslehrer voll dem Bundesrecht angepaßt werden konnten, ist einer steuerrechtliche Gleichbehandlung mit den Angehörigen des öffentlichen Dienstes bisher nicht zu erreichen gewesen. Die Nachteile, die sich aus der beschränkten Steuerpflicht ergeben können, lassen sich aber nicht im Rahmen der Auslandsvergütungen bzw. Ausgleichszulagen beseitigen. Dieser unbefriedigende Zustand war, wie bekannt, Gegenstand der Tarifverhandlungen mit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) für das Goethe-Institut. Gegenüber den entsandten Angestellten des Goethe-Instituts ist öffentlich erklärt worden, daß im Interesse der Gleichbehandlung mit den Angehörigen des öffentlichen Dienstes während ihrer Tätigkeit im Ausland die Einführung der unbeschränkten Steuerpflicht für sinnvoll und erforderlich gehalten wird und daß sich das Auswärtige Amt entsprechend seinen bisherigen Bestrebungen auch weiterhin um eine Realisierung dieses Ziels bemühen wird. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen hat sich in dem o. a. Schreiben geäußert, daß die entsprechenden Bemühungen des Auswärtigen Amtes sich selbstverständlich auch auf die Frage der Besteuerung der Ausgleichszulagen der Auslandslehrer erstrecken wird. Es ist inzwischen klargeworden, daß eine Änderung dieses Zustandes nur über eine Änderung des Steuerrechts erreicht werden kann. Der Innenminister wird von sich aus sicher nichts tun, an dieser Stelle das Steuerrecht zu ändern. Es scheint mir hier ein weites Feld des gezielten Einsatzes und der Interessenvertretung der Mitglieder für den VdLiA vorzuliegen. Der Vorstand des VdLiA wird sich Gedanken machen, wie die Gremien: Finanzausschuß des Bundestages, Auswärtiger Ausschuß, Kultusministerkonferenz und Bundesrat gezielt mit dem Problem gefaßt werden

können. Zu den Fragen der Lohnsteuer und der Lohnsteuerermäßigung hat das Betriebsstättenfinanzamt Bonn-Außenstadt, das für die steuerliche Behandlung der beschränkt steuerpflichtigen Ausgleichszulagen zuständig ist, im April 1976 die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in einem Rundschreiben an alle Empfänger von Ausgleichszulagen im Juni 1976 und in einem Info-Blatt im Oktober 1976 ausführliche Darstellungen gegeben. Ich stelle hier noch einmal zusammen, was von Ihnen überprüft werden sollte. Sie sollten zunächst die von der Besoldungsstelle ermittelte Steuerklasse und die Zahl der Kinder überprüfen. Von der Besoldungsstelle können Kinder über 18 Jahre nicht berücksichtigt werden, da der Nachweis, daß die Voraussetzungen (z. B. Ausbildung) für eine andere Zahl von Kindern gegeben ist, gegenüber dem Finanzamt geführt werden muß. Die bei der Zentralstelle für die Berücksichtigung des Kinderzuschlags vorliegenden Unterlagen können hierfür nicht verwendet werden. Schon deswegen nicht, weil ein Antrag des Steuerpflichtigen vorliegen muß. Falls eine Berichtigung der Steuerklasse oder der Anzahl der zu berücksichtigenden Kinder erforderlich ist oder Freibeträge für Werbungskosten und Sonderausgaben berücksichtigt werden sollen, müssen Sie einen entsprechenden Antrag an das Betriebsstättenfinanzamt Bonn-Außenstadt stellen. Unter Beachtung der von der Besoldungsstelle genannten Termine und unter Beachtung des Antragsweges über das Bundesamt für Finanzen – Bundesbesoldungsstelle – in Bonn-Beul. Das Betriebsstättenfinanzamt Bonn-Außenstadt ist allerdings nur für die steuerliche Behandlung Ihrer beschränkt steuerpflichtigen Ausgleichszulagen zuständig. Falls Sie oder Ihr Ehegatte aus anderen Gründen wie Hausbesitz oder Kapitaleinkünften oder anderes einkommensteuerpflichtig sind, bleibt für das sonstige unbeschränkt steuerpflichtige Einkommen das bisherige Finanzamt zuständig. Die Ausgleichszulage und das sonstige Einkommen werden steuerlich unabhängig voneinander behandelt. In einer erforderlichen Einkommensteuererklärung werden deshalb die Ausgleichszulagen auch nicht als Einkommen aus unselbständiger Beschäftigung aufgeführt. Ganz besonders beachten sollten Sie, daß Sie infolge der be-

schränkten Steuerpflicht für die Ausgleichszulagen und die davon einbehaltenen Lohnsteuer keinen Lohnsteuerjahresausgleich beantragen können. Daher ist es besonders wichtig, daß Anträge an das Betriebsstättenfinanzamt frühzeitig gestellt werden. Lohnsteuerermäßigung kann gem. § 39 Einkommensteuergesetz bis zum 30. November des betreffenden Kalenderjahres beantragt werden. Es ist aber verschiedenerorts immer wieder empfohlen worden, Anträge bis zum 30. September zu stellen, weil es dann nur möglich sein wird, daß Sie mit der Dezember-Zahlung die zuviel gezahlte Lohnsteuer zurückerstattet bekommen.

Welche Aufwendungen können nun von Ihnen steuermindernd angesetzt werden? Die von der Bundesbesoldungsstelle gezahlte Ausgleichszulage unterliegt gem. § 49 Einkommensteuergesetz der beschränkten Steuerpflicht, wenn Sie Ihren Wohnsitz im Ausland haben. Beschränkt steuerpflichtige Arbeitnehmer können gem. § 39 Einkommensteuergesetz folgende Aufwendungen im Lohnsteuerermäßigungsverfahren (nicht im Lohnsteuerjahresausgleichsverfahren) geltend machen:

1. Werbungskosten

Das sind Ausgaben, die unmittelbar durch die Berufsausübung veranlaßt werden (z. B. Fahrten zwischen Wohnungs- und Arbeitsstätte, Fachliteratur, Beiträge zu Berufsverbänden wie VdLiA u. a.). Diese Aufwendungen führen nur zu einem Freibetrag, wenn sie den in der Lohnsteuertabelle eingearbeiteten Pauschbetrag von jährlich 564,— DM übersteigen. Bei Fahrten zwischen Wohnungs- und Arbeitsstätte mit dem eigenen Kraftfahrzeug werden DM 0,36 je km einfache Entfernung berücksichtigt. Ansonsten die tatsächlichen Kosten. Soweit Aufwendungen für Fachliteratur nicht durch Belege nachgewiesen werden, kann höchstens ein Erfahrungssatz von 120,— DM jährlich anerkannt werden.

2. Sonderausgaben mit Ausnahme von Versicherungs- und Bausparbeiträgen

Diese Aufwendungen sind durch eine in die Lohnsteuertabelle eingearbeitete und nach dem Familienstand gestaffelte Vorsorgepauschale abgegolten. Neben der Vorsorgepauschale ist noch ein Sonder-

ausgabenpauschbetrag von 240,— DM jährlich u. a. für gezahlte Kirchensteuern an inländische Religionsgemeinschaften und Spenden an inländische gemeinnützige oder förderungswürdige Institutionen in die Lohnsteuertabelle eingearbeitet. Werden höhere Aufwendungen geltend gemacht, muß der Gesamtbetrag durch entsprechende Belege nachgewiesen werden.

3. Ein Altersfreibetrag von 720,— DM steht Ihnen zu, wenn Sie vor Beginn des Kalenderjahres das 64. Lebensjahr vollendet haben.

4. Außergewöhnliche Belastungen (z. B. Krankheitskosten, Minderung der Erwerbsfähigkeit, auswärtige Unterbringung von Kindern in der Berufsausbildung u. a.) können gem. § 39 nicht anerkannt werden.

5. Abschreibungen gem § 7 b Einkommensteuergesetz können beim Steuerabzug nicht berücksichtigt werden.

6. Weder Arbeitgeber noch Finanzamt können für beschränkt steuerpflichtige Arbeitnehmer einen Lohnsteuerjahresausgleich durchführen.

7. Wohnungsbau und Sparprämien sowie Arbeitnehmersparzulagen können beschränkt Steuerpflichtigen nicht gewährt werden.

Unter Punkt 3 des Rundschreibens vom 25. März 1977 an alle Empfänger von Ausgleichszulagen erläutert die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ausführlich die 3 bereits in Kraft gesetzten Richtlinien und nimmt zu den verschiedensten Punkten der Richtlinien Stellung. Insbesondere die Richtlinie II (ZFA/RL II) wird in fast allen Punkten mit zusätzlichen Erläuterungen versehen. Wir verweisen an dieser Stelle auf diese ausführlichen Darlegungen der Zentralstelle. Im folgenden sollen noch einmal die 7 Tabellen abgedruckt werden, die als Anlage 7 dem o. g. Rundschreiben der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen beigelegt sind. Da als Anlage 6a, 6b und 6c drei verschiedene Tabellen von Auslandszuschlägen gem. § 55 des Bundesbesoldungsgesetzes beigelegt sind, soll an dieser Stelle eine kurze Erläuterung dazu gegeben werden: Der Auslandszuschlag beruht auf dem Grundprinzip der pauschalen Abgeltung der quantitativen und qualitativen Mehraufwendungen sowie der immateriellen

Grundgehaltsätze (Monatsbeträge in DM)

Besoldungsgruppe	Ortszuschlag Tarifklasse	Dienstaltersstufe															Dienstalters- zulage
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
10	Ic	1375,72	1443,52	1511,32	1579,12	1646,92	1714,72	1782,52	1850,32	1918,12	1985,92	2053,72	2121,52	2189,32	2257,12	2324,92	67,80
11		1602,78	1672,25	1741,72	1811,19	1880,66	1950,13	2019,60	2089,07	2158,54	2228,01	2297,48	2366,95	2436,42	2505,89	2575,36	69,47
12		1745,68	1828,51	1911,34	1994,17	2077,00	2159,83	2242,66	2325,49	2408,32	2491,15	2573,98	2656,81	2739,64	2822,47	2905,30	82,83
13	Ib	1977,99	2067,42	2156,85	2246,28	2335,71	2425,14	2514,57	2604,00	2693,43	2782,86	2872,29	2961,72	3051,15	3140,58	3229,99	89,43
14		2035,99	2151,85	2267,81	2383,77	2499,73	2615,69	2731,65	2847,61	2963,57	3079,53	3195,49	3311,45	3427,41	3543,37	3659,33	115,96
15		2295,71	2423,18	2550,65	2678,12	2805,59	2933,06	3060,53	3188,00	3315,47	3442,94	3570,41	3697,88	3825,35	3952,82	4080,29	127,47
16		2551,67	2699,09	2846,51	2993,93	3141,35	3288,77	3436,19	3583,61	3731,03	3878,45	4025,87	4173,29	4320,71	4468,13	4615,55	147,42

Tarif- klasse	Zu der Tarifklasse gehörende Besoldungs- gruppen	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3 1 Kind	Stufe 4 2 Kin- der	Stufe 5 3 Kin- der	Stufe 6 4 Kin- der	Stufe 7 5 Kin- der	Stufe 8 6 Kin- der
Ib	B 1 und B 2, A 13 bis A 16 C 1 bis C 3, R 1 und R 2	526,23	625,73	710,87	792,24	829,99	901,54	973,09	1062,21
Ic	A 9 bis A 12	467,68	567,18	652,32	733,69	771,44	842,99	914,54	1003,66

Ortszuschlag (Monatsbeträge in DM)

Belastung, die für den ins Ausland versetzten Beamten am ausländischen Dienstort anfallen. In welcher Weise bei der Eingruppierung der Auslandsdienstorte in die Stufen des Auslandszuschlages vorgegangen wurde, hat der Bundesminister des Innern auf eine Anfrage des Deutschen Gewerkschaftsbundes erläutert. Diese Erläuterungen und Aufschlüsselungen sind als Anlage 8 dem o. a. Rundschreiben der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen beigelegt. Ich verweise an dieser Stelle auf diese Anlage. Den Auslandszuschlag gem. der Tabelle 6 a erhalten verheiratete Auslandslehrer, die mit ihrem Ehegatten am ausländischen Dienstort eine gemeinsame Wohnung haben. Stirbt der Ehegatte, so verbleibt es bei dieser Regelung, bis zur Versetzung an einen anderen Dienstort. Stehen beide Ehegatten im Dienst eines öffentlich-rechtlichen Dienstherren oder eines Verbandes, dessen Mitglieder öffentlich-rechtliche Dienstherren sind, so erhält ein Ehegatte den Auslandszuschlag nach der Tabelle 6 a und der andere nach der Tabelle 6 c. Den Auslandszuschlag nach der Tabelle 6 a erhält derjenige Ehegatte, der Anspruch auf den höheren Auslandszuschlag hat. Der Auslandszuschlag nach der Tabelle 6 a wird auch dann berücksichtigt, wenn der Ehegatte die Wohnung am ausländischen Dienstort noch nicht teilt, die Lehrkraft jedoch im Zeitpunkt der Zusage für die Übernahme von Übersiedlungskosten den uneingeschränkten Umzugswillen erklärt hat. Übersiedelt der Ehegatte nicht innerhalb von 6 Monaten nach dem Tage des Eintreffens der Lehrkraft am Auslandsdienstort, so sind nach Ablauf dieser 6 Monate die Voraussetzungen für die Berücksichtigung des Auslandszuschlages nach Tabelle 6 a nicht mehr gegeben. Letzteres gilt nicht, wenn die Zentralstelle die für die Trennung maßgebenden Gründe weiterhin als zwingend anerkannt hat. Nach der Tabelle 6 b erhalten den Auslandszuschlag:

1. Lehrer, die aufgrund ihrer dienstlichen Stellung verpflichtet sind, am ausländischen Dienstort einen eigenen Hausstand zu führen,
2. Lehrer, die das 40. Lebensjahr vollendet haben,
3. Lehrer, die in ihrer Wohnung am ausländischen Dienstort einer anderen Per-

son, nicht nur vorübergehend, Unterkunft und Unterhalt gewähren, weil sie gesetzlich oder sittlich dazu verpflichtet sind oder aus beruflichen oder aus gesundheitlichen Gründen ihrer Hilfe bedürfen,

4. verheiratete Lehrer mit eigenem Hausstand, deren Ehegatten am ausländischen Dienstort noch keinen Wohnsitz begründet oder diesen wieder aufgegeben haben. Alle übrigen hier noch nicht genannten Auslandslehrer erhalten den Auslandszuschlag nach der Tabelle 6 c.

Um zu verhindern, daß durch die Anwendung der neuen, ab 1. Januar 1977 geltenden Richtlinien, Minderzahlungen eintreten, hat die Zentralstelle die Ausgleichszulagen für Dezember 1976 und die für Januar 1977 maschinell gegenübergestellt und sofern die Ausgleichszulage für Januar 1977 niedriger war, den Differenzbetrag als besondere Ausgleichszulage angewiesen. Hierbei sind gegenübergestellt worden der Richtbetrag Dezember 1976 und der Richtbetrag Januar 1977 abzüglich der Lohnsteuer. Allen denjenigen, die eine besondere Ausgleichszulage bekommen haben, ist zusammen mit der Berechnung der Abschlagszahlung auf die steuerfreie Zulage eine Berechnung zugegangen, deren Schema die Zentralstelle auf Seite 7 des o. a. Rundschreibens erläutert hat. Die betroffenen Kollegen können diese Berechnung der besonderen Ausgleichszulage anhand dieser Erläuterung selbst überprüfen. In den Gehaltsbescheinigungen der Besoldungsstelle ist diese besondere Ausgleichszulage als einmalige Zahlung mit der Kennziffer 2 ausgewiesen und ist daher in dem künftig auszuzahlenden Betrag nicht enthalten.

Die vorstehende Zusammenstellung über die wichtigsten neuen Bestimmungen hinsichtlich der finanziellen Betreuung der Auslandslehrer ist bewußt als rein informativer Beitrag angesetzt worden. Es ist hierbei bewußt auf jede Wertung oder Beurteilung der neuen Richtlinien verzichtet worden. Da angenommen wird, daß bis zur Jahresmitte 1977 alle Auslandslehrer diesen Bericht gelesen haben und sich mit den wichtigsten Neuerungen anhand anderer Informationsmaterialien vertraut gemacht haben, kann anläßlich der Hauptversammlung des VdLiA in Wiesbaden im

August 1977 in einer besonderen Arbeitsgruppe Kritik angesetzt werden. Der Verband ist sich darüber im klaren, daß viele Formulierungen, insbesondere in der Richtlinie I, die Kritik mancher Auslandslehrer herausfordern. Wir bitten alle Auslandslehrer um Übersendung von kritischen Beiträgen.

Zu den neuen Richtlinien des AA und der ZfA:

Erschienen sind die ersten neuen Richtlinien aufgrund der Angleichung und Besteuerung für Auslandslehrer vom AA, dazu von der ZfA die Grundrichtlinien betr. Zuwendungen, Ausgleichszahlungen und Reisebeihilfen bei Krankheiten und Todesfällen. Alle Richtlinien bedürfen der schrittweisen, genauen Erläuterung.

Der VdLiA kann jetzt ein vorläufiges Fazit ziehen und Ziele der Verbandsarbeit ermitteln und vorstellen:

1. Lehrer bleiben „gefördert“, erhalten „Zuwendungen“, haben kein „Arbeitsverhältnis mit dem Bund“, bekommen „freiwillige Leistungen“. – D. h.: es bleibt in der Beziehung, wie es war! Der Verband muß überlegen, ob es dabei bleiben soll.

2. Die Angleichung an die 100 % der Beamten bedeutet Mehraufwendungen für 90 % der Auslandslehrer. Gleichzeitig scheinen weiterhin Lehrer abgezogen zu werden: werden die Steuern aus dem Etat bezahlt, wird ein Kompensationsgeschäft getätigt?

Die zuständigen Behörden müssen diese Frage beantworten, der Verband wird spätestens in Wiesbaden darauf zurückkommen!

3. Auslandslehrer dürfen nicht wählen! Weiterhin nicht!

Folgende Nahziele bieten sich an:

- a) Durchsetzung des Wahlrechts per Änderung der Wahlgesetze.
- b) Angleichung verheirateter Auslandslehrer per Änderung des Steuerrechts, rund 10 % (s. o.) sind benachteiligt.
- c) Die Gründe für die Verminderung der Zahl der Entsandten sind klar zu ermitteln und zu untersuchen.
- d) Als Frage: soll es also bei den privaten Verträgen mit Schulvereinen bleiben, ist diese Konstruktion unantastbar?

ms

Beschlüsse der Kultusministerkonferenz 1976

Auslandsschulwesen

1. Anerkennung von Zeugnissen der allgemeinen Hochschulreife, die an der Deutschen Schule Rom nach der Neugestaltung der Oberstufe erworben werden (22. März 1976)
2. Anerkennung von Abschlußzeugnissen der Hauptschule und der Realschule, die von der Deutschen Schule Jakarta erteilt werden (15. April 1976)
3. Anerkennung von Abschlußzeugnissen der Hauptschule, die vom Colegio Humboldt in Caracas/Venezuela erteilt werden (26. April 1976)
4. Ermittlung der Durchschnittsnote bei deutschen Hochschulzugangsberechtigungen, die im Ausland erworben werden (20. Mai 1976)
5. Anerkennung von Abschlußzeugnissen der Realschule, die von der Deutschen Schule in Las Palmas erteilt werden (13. Juli 1976)
6. Anerkennung von Abschlußzeugnissen der Hauptschule, die von der Deutschen Schule El Paso/USA erteilt werden (19. Juli 1976)
7. Anerkennung der Humboldt-Schule San José/Costa Rica als Deutsche Auslandsschule, die zur Schlußprüfung führt (20. Juli 1976)
8. Anerkennung von Abschlußzeugnissen der Hauptschule und der Realschule, die von der Deutschen Schule Lissabon erteilt werden (27. September 1976)
9. Ermächtigung der Deutschen Höheren Privatschule Windhoek zur erstmaligen Abhaltung einer Reifeprüfung (27. September 1976)
10. Zustimmung zu der vom Obersten Rat der Europäischen Schulen am 9./10.12.1975 verabschiedeten Reifeprüfungsordnung der europäischen Reifeprüfung (3. Dezember 1976)

Von 100 Ausländern sind 11 Schüler

11 von je 100 in der Bundesrepublik lebenden Ausländern besuchten im Schuljahr 1975/76 eine allgemeinbildende oder berufsbildende Schule; im Schuljahr 1971/72 waren es erst 7. Das geht aus Berechnungen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz hervor.

Unter den verschiedenen in der Bundesrepublik vertretenen Nationalitäten hatten den größten Schüleranteil 1975/76 mit 15 Prozent die Griechen, den niedrigsten die Jugoslawen mit 6 Prozent. Der Schüleranteil lag bei den Ausländern aus den fünf Hauptherkunftsländern der ausländischen Arbeitnehmer mit 12 Prozent deutlich über dem der übrigen Ausländer (9 Prozent).

In vier Jahren 52 % mehr ausländische Schüler

Der Vergleich mit der deutschen Bevölkerung ergibt, daß von 100 Deutschen 1971/72 19 und 1975/76 20 Schüler waren. Absolut nahm die Zahl deutscher Schüler in diesem Zeitraum von 4 Jahren nur um 7 Prozent zu, während der Zugang an ausländischen Schülern bereits bei 52 % lag (Anstieg in absoluten Zahlen: von 250 000 auf 451 000). Bei dem langsamen Wachstum der Zahl der deutschen Schüler machte sich bereits der Geburtenrückgang ab Mitte der 60er Jahre bemerkbar. Demgegenüber wirkten sich zugunsten der ausländischen Schülerzahlen u. a. die Familienzusammenführung und die größere Geburtenrate bei den ausländischen Arbeitnehmern aus.

Europäische Fachministerkonferenzen für Bildung und Kultur

In nächster Zeit wird wieder eine Reihe von Fachministerkonferenzen auf europäischer Ebene zu Fragen der Erziehung und der Kultur stattfinden:

- Noch in diesem Jahr, vom 27. bis 30. Juni 1977, tritt in Straßburg die *Ständige Konferenz der Europäischen Erziehungsminister* zu ihrer X. Sitzung zusammen. Das Hauptthema der Konferenz lautet „Die Schulen in ihren Beziehungen zur Gemeinschaft“.
- Für das Frühjahr 1978 ist ebenfalls in Straßburg eine ad hoc-Konferenz der Europäischen Erziehungsminister über die Einstellung zum Naturwissenschafts- und Technologie-Unterricht vorgesehen.
- Die XI. Sitzung der Ständigen Konferenz der Europäischen Erziehungsminister wird voraussichtlich im Juni 1979 in Den Haag stattfinden. Das Hauptthema dieser Sitzung wird nach den Gepflogenheiten auf der vorhergehenden (d. h. der X.) Sitzung festgelegt.
- Die *Konferenz der Europäischen Kulturminister*, die gleichfalls auf der Ebene der Mitgliedstaaten des Europarates und der Unterzeichnerstaaten der Europäischen Kulturkonvention veranstaltet wird, tritt vom 4. bis 10. Juni 1978 in Athen zu ihrer II. Sitzung zusammen. Die I. Sitzung dieser Konferenz fand im vergangenen Jahr in Oslo statt.

Deutsch-Spanisches Lehrerhandbuch für den Musikunterricht

In kooperativer Arbeit erstellten deutsche und chilenische Musiklehrer unter der Leitung von Ernst HANSELMANN ein „Lehrerhandbuch für den Musikunterricht“, das im Juni 1976 von den Regionalberatern für das Fach Deutsch in Santiago de Chile herausgegeben wurde. Die Broschüre ist zweisprachig verfaßt und in den didaktischen Inhalten im deutschen sowie im spanischen Bereich weitgehend aufeinander abgestimmt. Sie ist als Arbeitsgrundlage für den Musikunterricht an deutschen Schulen in Chile und – das ist ein Novum – auch für die staatlichen Schulen im gesamten spanischen Sprachraum gedacht, wobei die Autoren vor allen Dingen die chilenischen Schulen anvisierten. In einer Inhaltsübersicht wird zunächst ein Stoffplan für das 5. bis 12. Schuljahr vorgestellt. Danach folgen in 5 Hauptpunkten Themenkreise, die sich wie folgt gliedern:

I. Ein Weg zum richtigen Singen, II. Dauer und Rhythmus, III. Notationsformen, IV. Der Tonraum, V. Die Liedform und VI. Orchesterinstrumente.

Diese Handreichungen sollen in ihrem Querschnitt Orientierungshilfen auch für wenig vorgebildete Musiklehrer bieten. Sie mögen einem Außenstehenden etwas zu bieder erscheinen und ein wenig an die innerdeutschen Rahmenpläne der 50er Jahre erinnern. Auch könnte die Frage gestellt werden: Was sollen Themenkreise in Handreichungen, die in jedem gängigen Musikbuch ohnehin zu finden sind? Wer jedoch die Schulsituation im Ausland – und hier speziell in Chile – kennt, wird zunächst einmal diesem Versuch einer Zusammenarbeit mit chilenischen Kollegen und die Abstimmung auf gemeinsame Unterrichtsinhalte als außerordentlich positiv anerkennen. Die deutschen Schulen in Chile unterstehen – wie fast überall im Ausland – der dortigen staatlichen Aufsicht. Das bedeutet in der Praxis, daß bei Abschlußprüfungen chilenische Fachkollegen den Vorsitz führen und in ihren Anforderungen oft erheblich von den Normen der deutschen Schulen abweichen. Die Diskrepanz, die sich dann mitunter zwischen Vor- und Abschlußzensur ergibt, schlägt gelegentlich auf den Unterricht zurück und läßt „gewiefte“ Schüler die Position beziehen: abschalten im Unterricht – „pauken“ für die „prueba“ – bringt mit Sicherheit ein maximales Ergebnis.

Hier dürfte dieser Tendenz ein Riegel vorgehoben worden sein, denn man kann zumindest von einer gemeinsamen Basis ausgehen

und Mindestanforderungen stellen. Ob sich dieser gemeinsame Standpunkt auch tatsächlich finden wird, muß erst die Erfahrung zeigen.

Vergleicht man das empfohlene Liedgut für die einzelnen Jahrgangsstufen mit innerdeutschen Verhältnissen, so ist es antiquiert. Jedoch: hier kann und darf man nicht vergleichen, denn aus eigener Erfahrung weiß ich, daß unser modernes Liedgut nur bedingt bei den deutsch-chilenischen und rein chilenischen Kindern ankommt, wogegen sie die Lieder der Wandervogel-Ära oder das Volkslied des 19. Jahrhunderts „inbrünstig“ singen. Die Zusammenstellung der Lieder scheint mir sehr wohl überlegt worden zu sein.

Ernst HANSELMANN versteht diese Handreichungen als ein erstes Arbeitspapier, das nach eingebrachten Erfahrungen redigiert werden soll. Von diesem Ansatz her seien mir einige kritische Fragen und Anmerkungen erlaubt. Zunächst zum Stoffverteilungsplan:

Warum wird der Block U-Musik erst ins 12. Schuljahr gesetzt? Das Phänomen der Beat- und Popmusik ist ein sehr stark altersspezifisches und eng an die Pubertätsphase geknüpft, also in einem Zeitraum der Identitätskrise, in der sich der Jugendliche stark mit dieser Musik identifiziert; und dieser Zeitraum liegt im 9./10. Schuljahr, nicht im 12.

Grundsätzlich fehlen mir Anregungen zum kreativen Schaffen. So wirken die Orientierungshilfen in den 5 Themenkreisen tabellarisch und schablonenhaft. Anregungen zum „Selbermachen“, etwa bei den Liedformen oder rhythmischen Beispielen wären gerade für weniger vorgebildete Kollegen angebracht, um Hilfen für einen lebendigen Unterricht zu geben.

Ein Versäumnis scheint mir offensichtlich zu sein und ich frage: Warum hat man die Vorstellungen der modernen deutschen Musikpädagogik nicht in das Papier aufgenommen? Aus eigener Erfahrung weiß ich, daß die chilenischen Kollegen immer außerordentlich dankbar für Anregungen waren, und hier hätte man sie fixieren können. So fehlen meines Erachtens Unterrichtssequenzen, die die suggestive Wirkung der Musik in den vielfältigen Formen der Manipulation aufzeigen, wie etwa die Musik in der Werbung oder im politischen Lied. Gerade die chilenische Folklore, die stark von politischen Inhalten geprägt ist, bietet hier hervorragende Ansatzpunkte, um die Manipulationsmechanik durchschaubar zu machen.

Ein Musikunterricht, der nicht die Fachgrenzen öffnet gegenüber gesellschaftspolitischen Aspekten und fächerübergreifend wirkt, läuft Gefahr, in der Selbstisolierung zu erstarren. Wir Musikerzieher müssen uns daher immer wieder die kritische Frage stellen, ob wir nicht ein gerüttelt Maß selbst Schuld daran tragen, wenn der Musikunterricht für die Masse der Schüler unattraktiv geworden ist. In diesem Sinn sei auch meine Kritik zu verstehen, nämlich als Anregung für eine Bearbeitung der Richtlinien, sobald die 2. Auflage in Redaktion geht.

Mit diesen kritischen Anmerkungen soll in keiner Weise die substantielle Basis dieser Handreichungen angezweifelt werden. Es sei abschließend noch einmal herausgestellt, daß dieses Arbeitspapier als Anreiz zur Nachahmung empfohlen werden kann und Ernst HANSELMANN und seiner Mannschaft für diese Pionierarbeit zu danken ist.

B. SCHMIDT

Betrifft: Anforderung von Lehrkräften

Wir machen aufmerksam auf Info 5/77, wo es heißt: „Die Zentralstelle — — — — — 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.“ —

Bemerkenswert dürfte der letzte Halbsatz sein. Der Verband kommt darauf zurück.

Neu für die deutschen Lehrer im Ausland

Joachim Gradewald

Wir sind dabei! — Band 3

DM 11,—, Hueber-Nr. 1264

Mit diesem Band ist das Deutsch-Lehrwerk für 10- bis 16jährige ausländische Schüler komplett lieferbar. Band 3 setzt die Spracharbeit systematisch fort und vermittelt landeskundliche Inhalte.

Karel Van Dun

Auf deutsch, bitte! — Band 3

DM 12,80, Hueber-Nr. 1128

Der Abschlußband des bekannten Lehrwerks für 10- bis 17jährige Schüler

Max Hueber Verlag

Krausstraße 30, 8045 Ismaning

Franz Eppert

Deutsche Wortschatzübungen — Band 2

DM 7,80, Hueber-Nr. 1293

Gerhard Kirchhoff

Fertigkeit Schreiben — Teil 2

DM 8,—, Hueber-Nr. 1257

Roland Schäpers

Wir und unsere kleine Stadt

A story with pictures for young people of today

DM 4,—, Hueber-Nr. 1295

1 Compact-Cassette:

DM 15,—, Hueber-Nr. 2.1295

Auslandsschulverzeichnis 1977

DM 4,20, Hueber-Nr. 9095

**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

Ein Schaffstein-Jugendbuch zum Unterrichtsthema

Amnesty International

Lotte Betke, DAS LIED DER SUMPFGÄNGER

Ausstattung: Efalín, Einband v. Jürgen Spohn
Ladenpreis: DM 12,-, 100 Seiten

Das Lied der Sumpfgänger



Hier ein Auszug aus der Beurteilung einer unabhängigen Pädagogengruppe (Leitung Konrad Kallbach):

Bei Büchern, bei denen das Engagement der Autorin für eine Sache auf der Hand liegt, ist es nicht schwer, die Problematik aufzuweisen. Es geht also darum, daß Christian - eher als sein dem Entwicklungsprojekt verpflichteter Vater - durch Kontakte mit den Menschen des Landes die Struktur des Systems der staatlichen Gewalt erkennt. Eher als sein Vater stellt sich Christian gefühlsmäßig auf die Seite der Unterdrückten und will ihnen helfen. Sein Brief an Amnesty International, der die Ausweisung zur Folge hat, bringt allerdings auch den Vater zu einer konsequenten eigenen Einstellung.

Die Personen in der Umgebung erleichtern es Christian, die Verhältnisse aufzudecken: da ist die Tante, die als Frau des im Sumpf lebenden Dr. Berger verdächtig ist und auch tatsächlich die Vertraute und Mittelsperson der armen Verfolgten ist. Da sind die "dunklen Steinmenschchen mit Augen wie schwarze, stumpfe Spiegel", die alte Jacinta z. B., die sich lahm stellt, in Wirklichkeit aber die Verfolgten die Wege durch den Sumpf führt; dann die stumm widerstehenden Arbeiter, durch Gefängnishaft und Folter Verkrüppelte; die namenlose Masse in ihren Ponchos. Ein Vertreter des Systems wird eigentlich nur in dem widerlichen Lehrer Christians vorgestellt, der das herrschende System bedingungslos unterstützt - dennoch ist die Bedrohung der Unterdrückten allgegenwärtig spürbar.

Es stellt sich die Frage, was eine Entwicklungshilfe wert ist, die nicht nur einem Gewaltsystem nützt, sondern auch noch den "Sumpfgängern" den letzten Schlupfwinkel nimmt.

Ausführliche pädagogische Beurteilungen über dieses und viele andere Bücher erhalten Sie auf Wunsch kostenlos. Bitte schreiben Sie uns.
Schaffstein-Bücher beziehen Sie bitte über Ihren Buchhändler.

Degglingstr. 93, 4600 Dortmund 1

Hermann Schaffstein Verlag



Mitteilungen Meinungen Materialien

des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

Aus dem Inhalt:

13. Hauptversammlung 1977 in Wiesbaden:
Berichte — Anträge — Wahlen —
Arbeitsergebnisse — Referate

Hat die iranisch-deutsche Schule eine Zukunft?

Schulberater in Peru, Ecuador und Bolivien

Aufgaben und Probleme der Auslandsschulen
aus der Sicht der Kultusministerkonferenz

Deutsche sind gründlich und dick,
Amerikaner oberflächlich und dünn

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

Zweck des Verbandes ist:

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

Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral.

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

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

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

Dr. Manfred SAUER, Vorsitzender,
Am Waldesrand 51, 5800 Hagen,
Ruf 0 23 31 / 5 24 06;

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

Friedrich BECHERT, Schatzmeister,
Hoher Weg 56, 3392 Clausthal-Zellerfeld

und den Referenten:

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

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

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

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

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

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich.

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

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

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

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

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

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

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

Die **Konten** des VdLiA lauten:

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

Inhalt

DISKUSSION

Herbert SCHERER, Auswahl für den Auslandsschuleinsatz	3
---	---

BERICHT

Ernst ULICH, Hat die iranisch-deutsche Schule eine Zukunft?	5
Josef KRAUTHAUSEN, Als Schulberater in Peru, Ecuador und Bolivien	9
Harry WERNER, Aufgaben und Probleme der Auslandsschulen aus der Sicht der Kultusministerkonferenz (1977)	13
Manfred SAUER, Informationstagung für Lehrer, die an Auslandsschulen unterrichten wollen.	26
Georg W. KAMPFER, Deutsche sind gründlich und dick, Amerikaner oberflächlich und dünn.	28

VERBAND

13. Hauptversammlung des VdLiA in Wiesbaden vom 2.–5. 8. 1977	
die Mitgliederversammlung – Protokoll	32
Kassenbericht – Haushaltsplan – Bericht der Kassenprüfer	33
Schlußbericht der Arbeitsgruppen	36
Behandlung und Verabschiedung der Anträge	44
Protokoll über die Wahlen	50
Referate auf der Festveranstaltung:	
VLR I Dr. KOCH, Das Auslandsschulwesen im Rahmen der auswärtigen Politik	52
Bernhard BECKER, Drei Fragen zum Auslandsschulwesen	59
Podiumsdiskussion am 5. 8. 1977	65

VORSTAND

Siegfried NENTWIG, In eigener Sache	67
-------------------------------------	----

MITGLIEDER

Ehrungen und Glückwünsche	68
Treffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld	70
Anschriften	71

INFORMATION

Mitgliederliste des Unterausschuß für kulturelle Außenpolitik	73
Urteil des Verwaltungsgerichtes Düsseldorf	74
Hans SCHMIDT, Würdigungsbericht über die im Ausland tätigen Kollegen	75
Beförderung im Auslandsschuldienst	76
Antwort auf zwei Anfragen an die ZfA	77
Buchbesprechungen	78

Hartmut Hacker,
Dieter Poschardt (Hrsg.)

Zur Frage der Lernplanung und Unterrichts- gestaltung

Lernpsychologische Grundlagen –
pädagogische Perspektiven

Auswahl Reihe B, Band 89
Best.-Nr. 36440, 176 Seiten, kart.,
DM 12,60

Trotz jahrelanger, intensiver
didaktischer Diskussion besteht
noch immer eine Diskrepanz zwischen
theoretisch-wissenschaftlichen
Aktivitäten und den Bedürfnissen der
Unterrichtspraxis. Diese Diskrepanz
versuchen die Autoren des
vorliegenden Bandes zu verringern.
Die einzelnen Beiträge – Die Planbar-
keit des Unterrichts (Glöckel);
Unterrichtsplanung und Lern-
psychologie (Poschardt);
Grundsätze in der Unterrichtsplanung
(Breslauer);

Die Erziehungsdimension der
Unterrichtsplanung (Hacker) –
bieten keine direkten Handlungs-
anweisungen, enthalten jedoch so
konkrete Vorschläge, daß sie vor allem
auch dem jungen Lehrer, der sich noch
in der Ausbildung befindet, wertvolle
Hilfe leisten.

Schroedel
Partner der Schule



Mitteilungen Meinungen Materialien

4. Jahrgang

Herausgeber:

Verband deutscher Lehrer im Ausland.

Schriftleitung:

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

Haftung:

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

Verantwortlichkeit:

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

Rechtswahrung:

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

Erscheinungsweise:

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

Redaktionsschluß:

15. Januar, 15. April, 15. Juli, 15. Oktober.

Verlag und Anzeigenverwaltung:

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

Verantwortlich für den Anzeigenteil:

Frank Eggers i. Vertretung,
Zeißstraße 10, 3000 Hannover 81.
z. Z. gültige Preisliste Nr. 2 vom 1. Januar 1977.

Bezugsbedingungen:

Für Mitglieder des VdLiA sind Bezugspreis und
Versandkosten im Mitgliedsbeitrag enthalten.
Für Nichtmitglieder beträgt der Bezugspreis für
das Jahresabonnement DM 19,—. Preis des
Einzelheftes DM 5,30. Jeweils zuzüglich Ver-
sandspesen. Alle Preise enthalten 5,5 % Mehr-
wertsteuer.

Druck:

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

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Hannover.

DISKUSSION

Herbert SCHERER

Auswahl für den Auslandsschuleinsatz

Zugleich ein Beitrag zu „Stichwort – Kulturelle Aktivitäten“

Jede Hauptversammlung des VdLiA wird mit dem Thema Auswahl und Vorbereitung der Auslandslehrer beschäftigt, ein Zeichen dafür, daß die bisherige Praxis in keiner Weise befriedigt. Es scheint einfach nicht zu genügen, nur von den didaktischen, methodischen und pädagogischen Fähigkeiten auszugehen, die sich in Noten und Beurteilungen der Lehrkräfte niederschlagen. Es würde auch nicht genügen wenn nach Klaus STOLZENBERG (Stichwort: „Kulturelle Aktivitäten“ in Heft 1/77 der Mitteilungen) noch die Feststellung der abgebenden innerdeutschen Schule hinzukäme, daß der Bewerber „gutes und dialektfreies Deutsch“ spricht. Auch das Warten auf den „Dialog am Ort“, wo sich die auf den Dialog wartende Existenz zur Pflege bereit, sich zu einem Fall herausgefordert fühlen muß, wird das Problem nicht lösen. Es klingt gut in den Ohren, es ist auch kostensparend, in der Praxis wird es nur in wenigen Fällen genügen.

Ich bin mit Herrn STOLZENBERG durchaus einer Meinung über das Ziel, das ich aus seiner Aufzählung der geleisteten kulturellen Aktivitäten und seiner Feststellung, daß dazu vor allem auch das Bemühen um die Kultur des Gastlandes gehöre, ersehen kann. Ich habe aber Zweifel, ob der Dialog am Ort bei dem Kollegen einsetzt, der schon an seiner Heimatschule und in seinem Heimatort wenig kulturelles Bemühen gezeigt hat. Kulturpflege ist für den Durchschnittsmenschen ja kein Anflug, sondern setzt Substanz und die Beherrschung eines gewissen Rüstzeugs voraus.

Nach welchen Gesichtspunkten wird für den Auslandsschuldienst ausgelesen? Es gibt Auslandsschulen, die ihre Kandidaten zum Probeunterricht und zum Gespräch eingeladen haben, andere suchen über

zurückgekehrte Lehrkräfte ein Gespräch mit dem Bewerber, bei dem sicher der dialektfreie Gebrauch der deutschen Sprache, aber nicht die pädagogischen Fähigkeiten überprüft werden können. Und es gibt natürlich immer noch die Möglichkeit, daß sich Schulleiter ein Team aus ihnen bekannten Lehrern zusammensuchen, sofern diese Art der Auswahl von der Zentralstelle nicht zunichte gemacht wird.

Ansonsten ist das wesentliche Kriterium der Bewerbung doch nach wie vor die Selbstdarstellung der sich bewerbenden Lehrkraft. Wenn diese sich selbstkritisch in einem „inneren Dialog“ vorstellt, hat sie wenig Aussicht, genommen zu werden. Das heißt, der Bewerber wird gezwungen, den Dialog schon in der Heimat in einer äußerst fragwürdigen Form zu beginnen. Die Folge ist, daß draußen Lehrer erwartet werden, die angeblich viel, wenn nicht manchmal alles können. Damit ist ihnen aber bereits der Boden für die behutsame Pflege der auf den Dialog wartenden Existenz, für das Warten auf den „Fall“ entzogen. Der vermittelte Lehrer muß meist sofort als vielseitiger Kulturträger eingesetzt werden. Je kleiner der Anteil der vermittelten Lehrer und je größer die Entwicklungsmöglichkeiten im Gastland sind, desto rascher muß er über den Unterricht hinaus tätig werden. Und dann folgt leider in noch zu vielen Fällen das große Scheitern. Ich habe einen bestimmten Teil der Welt im Auge, wo sich die Fälle des Scheiterns leider häufen, wo nach zwei Jahren die Verträge gelöst werden müssen. Welche Verschwendung, wenn die Einarbeitung übergeht in die Vorbereitung der Auflösung des Hausstands!

Ein einmal abgelegtes Examen mit einer bestimmten Note und dialektfreien Ge-

brauch der deutschen Sprache genügen nicht, um einen Lehrer auf einen meist vielseitigen Posten im Ausland zu setzen. Wenn eine zuverlässige Beurteilung über seine kulturellen Einsatzmöglichkeiten gegeben werden kann, dann doch nur von einer Stelle, die gute und verantwortliche Information über die berufliche, kulturelle und menschliche Verwendbarkeit des Kandidaten geben kann. Dies dürfte der Schulleiter, vielleicht in Zusammenarbeit mit seinen Fachbetreuern und dem Personalrat, sein. Natürlich müßte ein solches Gutachten dem Bewerber offengelegt werden, wie dies in Bayern bei den alle vier Jahre erfolgenden periodischen Beurteilungen geschieht. Diese Beurteilungen beschreiben nicht nur die Leistungen des Lehrers, sondern auch seine Neigungen und Interessen im außerunterrichtlichen und außerschulischen Bereich. Was ist Gleichwertiges an diese Stelle zu setzen? Wenn der „Dialog am Ort“ einsetzt, sind für zwei Jahre schon irreversible Tatsachen geschaffen. Bei Zweiteinsatz würde dieses Gutachten ergänzt durch das von der ersten Auslandsschule.

Ich bin mir im klaren, daß damit nicht alle Schwierigkeiten beseitigt werden. Noch immer sind Schulleiter froh, wenn sie Problemfälle ins Ausland wegloben. Noch immer beziehen sich Beurteilungen zu eng nur auf das Unterrichtliche und nicht auf das ganze Umfeld des Lehrers. Und noch immer wird den Eigenschaften, die heute in der Industrie als wichtiger erachtet werden als die angeblichen fachlichen Kenntnisse, zu wenig Bedeutung beigemessen. Dazu gehört vor allem die Flexibilität die nötig ist, den Dialog innerhalb einer anderen Kultur überhaupt führen zu können.

Ich würde, wenn die Verhältnisse so ideal wären, wie sie von Herrn STOLZENBERG dargestellt werden, voll beipflichten können. Wir bräuchten dann dieses Gespräch nicht zu führen, auch die Enquêtekommission hätte keinen Anlaß gehabt, Kritik zu üben und Zweifel anzumelden. Ich habe diese Kritik – und hier scheint mich Herr STOLZENBERG unter seinem „Aber“ mißverstanden zu haben – auch nicht nur für den Auslandslehrer, sondern für alle Mittlerorganisationen weitergegeben, und ich habe den vermittelten Lehrer selbst sogar von jeglicher Schuld freigespro-

chen, aber nicht, weil er sich „nicht zu einem Fall“ herausgefordert gefühlt hat, sondern weil er einfach falsch ausgewählt worden ist. Im Endeffekt bleibt die unbefriedigende Wirkung für die Auslandsschule, die Kolonie und das Gastland gleich.

Auf einen Aspekt darf ich noch zu sprechen kommen. Wir haben vor Jahren bei einem Gespräch im Auswärtigen Amt gehört, der Auslandslehrer sei nur dazu da, zu unterrichten. Wir haben uns gegen dieses „nur“ gewehrt, weil es die Kompetenz der Auslandslehrer für die auswärtige Kulturpolitik beschnitten hätte. Wir wollen andererseits nicht den Kulturbeamten, der hoheitliche Kulturrechte verwaltet und zur Kulturpflege nach Richtlinien gezwungen ist. Wenn der Auslandslehrer aber in der auswärtigen Kulturpolitik eine Rolle spielen und sich ein Mitspracherecht sichern will, dann muß er neben seiner eigentlichen Aufgabe, dem Unterricht und hier vorwiegend dem Sprachunterricht, über die Schule hinaus aktiv sein. Ob jemand Aktivität besitzt, ob jemand überhaupt die Voraussetzungen zu kultureller Wirksamkeit besitzt, das, so glaube ich, läßt sich schon in der Heimat feststellen. Es mag im Ausland von Fall zu Fall noch Erweckungen geben, ich warne aber davor, auf sie als Regelfall zu vertrauen.

Dabei warne ich gleicherweise vor dem Kandidaten, der unter dem Anspruch, draußen Kulturpolitik treiben zu wollen, seine Bewerbung einreicht, weil zumindest der Erstzuvermittelnde sich kaum eine Vorstellung von echter Kulturpolitik im Ausland machen kann, seine Kulturpolitik in erster Linie also in der auch von Herrn Stolzenberg nicht gerechtfertigten Expansion deutscher Kulturgüter bestehen müßte. Dies wäre ein weiterer Grund dafür, die Darstellung von Absichten und Fähigkeiten nicht dem Bewerber zu überlassen, aber auch nicht dem Zufall der fallweisen Erweckung.

Während in der Vorbereitung zumindest der Deutschbetreuer beachtliche Fortschritte gemacht worden sind, stellt die Auswahl der anderen Lehrer heute noch ein ungelöstes Problem dar. Hierzu einen Vorschlag zu machen, war Sinn dieser Zeilen. Dabei bin ich mir im klaren, daß der Vorschlag anfechtbar ist.

BERICHT

Ernst ULICH

Hat die iranisch-deutsche Schule eine Zukunft?

Dieser Aufsatz versteht sich als Ergänzung zu einem Artikel von Herrn ONNEN, in dem über Entstehung und Ziele der IDS berichtet wurde. Hier soll nun mehr von der Praxis die Rede sein und von den Problemen, die sich nach zweijährigem Bestehen herauskristallisiert haben.*

Die besondere Situation der Schule ist bestimmt durch einige Faktoren, die hier erläutert werden sollen:

- A. Die IDS ist eine staatliche iranische Schule mit allen sich daraus ergebenden Konsequenzen.
- B. Gleichwohl ist die Schule aus deutscher Sicht konzipiert und in ihren pädagogischen Intentionen nach Deutschland hin orientiert.
- C. Die IDS steht im Schatten des „Großen Bruders“, der Deutschen Schule Teheran, aus der sie ja auch hervorgegangen ist.
- D. Die heterogene Struktur der Schülerschaft macht ein planmäßiges Unterrichten sehr schwer.

Die Punkte A und B lassen sich natürlich nicht ohne Schwierigkeiten in Einklang bringen. In einem Land, wo alle größeren und besseren Schulen, vor allem solche mit einer zweiten Sprache, privat geführt werden, ist für eine Regierungsschule „mit besonderer Zielsetzung“ kein Platz in der Bürokratie vorgesehen. Viele Bestimmungen und Richtlinien sind für uns überhaupt nicht anwendbar. Die außerordentlich beschränkten Mittel für Materialien, Mobilar, Reparaturen usw. genügen nicht unseren vergleichsweise noch sehr bescheidenen Ansprüchen. Die Suche nach einem größeren oder zusätzlichen Schulhaus, durch die schnelle Expansion bedingt (1977/78 bereits 21 Klassen mit ca. 530 Schülern), gestaltet sich in jedem Sommer zu einem spannenden Drama, bisher immer mit „happy end“ im letzten Augenblick. Gegenwärtig haben wir drei Häuser an verschiedenen Stellen der Stadt, in einem

Falle im Schichtunterricht mit einer anderen Grundschule. Dies führt zu organisatorischen Schwierigkeiten, zumal die Schulhäuser verschiedenen Schulämtern unterstehen, wir aber strikt an einer einheitlichen IDS festhalten wollen. Andererseits kommt diese Konstruktion unserem Endziel entgegen, welches einen Schulverband vorsieht mit mehreren kleineren Grundschulen, gleichmäßig über die Stadt verteilt, und einem schönen, großen „Mutterhaus“, welches die Oberstufe und die Verwaltung beherbergen soll.

Auch die Lehrerfrage ist bisher keineswegs zur Zufriedenheit gelöst. Während die deutschsprachigen Orstkräfte in Konkurrenz zu dem Goethe-Institut und der Deutschen Schule (bei gleicher Bezahlung, aber sehr unterschiedlichen Arbeitsbedingungen) erobert sein wollen, bekommen wir die Persischlehrer als unterbezahlte Beamte von den Schulämtern, in den meisten Fällen völlig ahnungslos gegenüber der besonderen Schulsituation, in die sie eintreten, und den besonderen Erwartungen, die man in sie setzt. Durch Leistungszulagen seitens der Elternschaft und durch den Prozeß einer „natürlichen Auslese“ soll versucht werden, die guten und interessierten Lehrer an der Schule zu halten und möglichst mehr davon heranzuziehen, und das in Konkurrenz zu den übermächtigen Privatschulen! Es ist offensichtlich, daß hier hauptsächlich der iranische Rektor fördernd und regulierend einwirken muß – wir haben bereits den dritten.

Am Anfang war es wohl ein Vorteil, jetzt aber beginnt es sich nachteilig auszuwirken.

* „Der deutsche Lehrer im Ausland“, Heft 2/77.

ken, daß die Struktur der Schule noch nicht eindeutig durch eine schriftliche Vereinbarung zwischen dem iranischen Erziehungsministerium und der Deutschen Botschaft fixiert wurde. Die Verhandlungen laufen, und es stellt sich heraus, daß man nicht bereit ist, bestimmte Punkte aufzunehmen, die deutscherseits als unerläßlich für die erfolgreiche Arbeit der Schule angesehen werden. Dabei muß durchaus anerkannt werden, daß die Verhandlungspartner im Ministerium und im Stadtschulamt der Schule mit Wohlwollen und Sympathie gegenüberstehen.

Im Gegensatz zu staatlichen Schulen mit Deutschunterricht in anderen Ländern (Afghanistan, Türkei) sind die Eltern unserer Kinder von vornherein eindeutig auf das deutsche Schulwesen hin ausgerichtet. Sie haben ja alle viele Jahre lang in Deutschland gelebt. Insofern ist die Schulstruktur nicht am „grünen Tisch“ entworfen, sondern mit Hilfe der Eltern entsprechend ihren Wünschen und Vorstellungen erarbeitet worden. Das Ziel ist

- Erfüllung des persischen Programms mit Abschluß des iranischen Abiturs.
- Beibehaltung und Erweiterung der deutschen Sprache mit Abschluß des Deutschen Sprachdiploms II.
- Herstellung einer für die Kinder erträglichen Atmosphäre – pädagogisch und psychologisch nach europäischen Vorstellungen für die gesamte Schule.

Der entscheidende Punkt ist natürlich der dritte. Die Unterrichtspraxis beschränkt sich hierzulande im allgemeinen auf eine sehr strenge, nach unseren Begriffen überholte Lernschulmethodik. Es ist für die Kinder eine große Belastung, alltäglich mit zwei verschiedenen, nicht selten gegensätzlichen Erziehungssystemen konfrontiert zu werden. Ein kleines Beispiel soll für viele stehen: Nach zwei Tagen kennt ein Kind den Namen seines deutschen Lehrers, nach zwei Monaten aber vielleicht noch nicht den des Persischlehrers.

Gleichwohl geben wir die Hoffnung nicht auf. Das Mittel, das wir schließlich eine Änderung herbeiführen wollen, heißt *Integration beider Unterrichtsteile*. Darunter verstehen wir fünferei:

1. Der deutsche Unterricht wird nicht zusätzlich erteilt, sondern ist in die übliche Gesamtstundenzahl (maximal 35 Wochen-

stunden bis Klasse 7) eingebaut. Das bedeutet notwendigerweise eine Kürzung der persischen Stundenzahl, wobei aber das staatlich vorgeschriebene Programm durchgeführt werden muß. Bei intensivem Unterricht ist das sehr wohl möglich.

2. Der deutsche Unterricht ist nicht zeitlich abgetrennt, sondern wie jedes andere Fach im Stundenplan verwoben. Das bedeutet, daß geeignete Fächer, z. B. Sport, Kunst, Werken, vielleicht später sogar Musik, wahlweise von deutschen oder iranischen Kollegen erteilt werden können – oder sogar gemeinsam. Dies trifft auch auf Arbeitsgemeinschaften (Laienspiel, Nadelarbeit) zu.

3. Auch im Unterrichtsstoff ergeben sich Berührungspunkte. Der deutschsprachige Unterricht beschränkt sich nicht auf Deutsch und die musischen Fächer. Drei Wochenstunden sind vorgesehen für Mathematik und Sachkunde (später Naturkunde). Diese Fächer aber werden nur in Verbindung mit und als Ergänzung zu dem gerade behandelten persischen Unterrichtsstoff gegeben. Das bedeutet eine ständige Kontaktpflege zwischen den Lehrern, die zu fachlichen Diskussionen und gegenseitigen Anregungen führen kann.

4. Feste und Feiern, Ausflüge, Zeltlager und ähnliche Unternehmungen werden möglichst gemeinsam gestaltet und durchgeführt. Das bedeutet, daß die Schule nicht einfach bilingual, sondern wahrhaft bikulturell sein soll. Bisher neigen sich diese Aktivitäten noch zu sehr zur deutschen Seite.

5. Diese mehrfache Verzahnung schließlich soll zu einer sozialen und geistigen Gemeinsamkeit aller Lehrer führen, die unbedingt notwendig ist, damit die Schule ihre Ziele erreicht.

Unnötig zu sagen, daß wir von einer Verwirklichung dieser Idealform noch ziemlich weit entfernt sind. Neben den oben erwähnten Problemen gibt es aber zahlreiche positive Erscheinungen. Die wichtigsten sind:

- a) Die Hilfe der Eltern. Ohne die unermüdliche und tatkräftige Mitarbeit der Elternschaft wäre aus der Schule überhaupt nichts geworden. Der Elternbeirat erledigt Dinge, die unter normalen Bedingungen selbstverständlich von den Behörden oder der Schulleitung

bearbeitet werden. Einzelne Väter und Mütter opfern einen erheblichen Teil ihrer Berufs- oder Freizeit. Manche leisten materielle Beiträge, andere lassen ihre Verbindungen zu hohen und höchsten Stellen spielen.

- b) das zunehmende Interesse der iranischen Behörden. Während die Schule im ersten Jahr nahezu unbeachtet dahinvegetierte, macht sich in jüngster Zeit der Wille zur Hilfsbereitschaft bemerkbar. Es wurde schon gesagt, daß die Schwierigkeiten keinesfalls im Unwillen einzelner Beamter liegen, sondern vorwiegend durch das gesamte Schulsystem begründet sind. Wieder ein Beispiel: Ein Schulhaus mit 10 Räumen (je 35 m²) wird normalerweise von ca. 900 Schülern besucht, nämlich 45 Kinder pro Klasse mit Schichtunterricht. Wir beanspruchen das gleiche Haus für maximal 210 Schüler, nämlich 8 Klassen (2 Fachräume) mit je 26 Kindern, im Vormittagsunterricht. Was soll man von uns denken?
- c) Die wachsende Sympathie, die der Schule nun auch schon von einzelnen iranischen Lehrern entgegengebracht wird. Nachdem sich der erste Schrecken gelegt hat, beginnen manche Kollegen, unsere Art zu verstehen und zu schätzen. Es wird der Wunsch geäußert, die deutsche Sprache zu erlernen. In zunehmendem Maße werden auch private Geselligkeiten veranstaltet. Eine Kollegin – unsere wertvollste – hat ein weitaus besseres Stellenangebot abgelehnt, der IDS zuliebe.

Aus all dem Gesagten geht schon hervor, daß sich die IDS in Art und Ziel recht deutlich von der DST unterscheidet. Bei der Gründung wurde sie von dieser Seite aus mit großer Erleichterung als „Entlastungsschule“ („Satelliten“-Auffangschule)* begrüßt und auch materiell unterstützt. Die Eltern hingegen betrachten die Schule mit zumindest ebensoviel Skepsis wie Hoffnung als „Ersatzschule“. Diese Begriffe haben allesamt einen nicht gerade konstruktiven Inhalt, obwohl sie anfangs natürlich berechtigt waren. Inzwischen bemüht sich die IDS, ihre Eigenständigkeit

unter Beweis zu stellen, bislang mit mäßigem Erfolg. Sie ist nach wie vor die 2. Wahl, und ich wage nicht vorauszusagen, was geschähe, wenn mit einem Male der „Eiserne Vorhang“ hochgezogen würde, der die DST umgibt. Vorläufig kommen die Kinder mehr oder weniger notgedrungen zu uns, und zwar nach der 4. Klasse solche, die früher den Haupt- und Real-schulzweig besuchten, der demnächst für iranische Kinder gesperrt ist. In höheren Klassen folgen die gescheiterten Gymnasiasten. Ferner alle aus Deutschland zurückkehrenden Grund-, Haupt- und Real-schüler sowie natürlich die meisten der 1. Klasse.

In diesem Jahr sind es nur 28 iranische Schulanfänger, die – aufgrund eines Aufnahme-testes – „das Glück und den Vorzug genießen dürfen“ (Zitat), in die DST aufgenommen zu werden. Die restlichen 100 fallen uns zu. Dabei ist es den meisten Eltern klar, daß die IDS für solche Kinder, die hier im Lande aufwachsen und bleiben sollen, die weitaus bessere Lösung darstellt, jedenfalls theoretisch.

Unser Ziel und das der Eltern, eine zwar andersartige, aber qualitativ doch einigermaßen vergleichbare Schule aufzubauen, wird noch lange ein Wunschtraum bleiben. Vor allem zwei schwerwiegende Faktoren, auf die die IDS keinen Einfluß ausüben kann, stehen der Verwirklichung entgegen:

- a) Die ungeheure materielle Überlegenheit der DST. Daß dort der vierfache Betrag an Schulgeld erhoben wird, stört die meisten Eltern wenig. Wenn dereinst die DST auch noch in einem luxuriösen 50-Millionen-DM-Bau prangen wird, während sich die IDS mit recht bescheidenen Unterkünften begnügen muß, wird niemand erwarten können, daß unsere Schule noch ein Minimum an Anziehungskraft ausübt, übrigens auch nicht auf die deutschsprachigen Ortskräfte. Es gibt Leute, die den logischen aber ketzerischen Gedanken äußern, daß 40 Millionen auch genügen müßten. Die restlichen 10 Millionen würden der IDS gut zu Gesicht stehen.
- b) Das Wunschdenken vieler iranisch/deutscher Familien, später wieder nach Deutschland zurückzugehen. Für diese Kinder ist unsere Schule unpraktisch

* Aufgefangen werden die aus Deutschland zurückkehrenden iranischen Kinder. Der Begriff beinhaltet gleichzeitig die Möglichkeit eines späteren Übergangs zum Gymnasium der DST.

tisch, und zwar um so mehr, je älter sie sind. Obwohl ständig iranische Familien aus dem Ausland heimkehren, ist die Zahl der Abwanderer erstaunlich groß, und alle Anzeichen deuten daraufhin, daß die Tendenz anhält. Auch das ist ein Grund für das Drängen zur Deutschen Schule.

der dem Abschluß der Sekundarstufe I entspricht.

Allerdings wird der Leistungsunterschied in Deutsch auch in Zukunft recht erheblich bleiben und sich in den oberen Klassen sogar noch vergrößern. Abgesehen von der natürlichen Sprachbegabung hängt das von folgenden Faktoren ab:

- Wie lange haben die Kinder in Deutschland gelebt und wie viele Jahre sind sie dort in die Schule gegangen.
- Wird in der Familie regelmäßig und gut Deutsch gesprochen oder nicht.

Deshalb werden die Parallelklassen spätestens ab Kl. 6 in Leistungsgruppen Deutsch aufgeteilt. Diese Trennung bleibt bis oben hin erhalten.

Die Schule könnte, wenn sie fertig ist, auf drei soliden Beinen stehen, dem deutschen, dem iranischen und dem der Eltern. Vorläufig ist das deutsche Bein noch recht stark, das iranische viel zu schwach. Ein Ausgleich ist erwünscht, aber die Verhältnisse sollten sich nicht umkehren. Deshalb müssen unsere einmal errungenen und als richtig erachteten Positionen zäh verteidigt werden. Auf der deutschen Seite bestehen keine Differenzen. Vom AA über die ZfA, die Botschaft, den Schulberater bis zum deutschsprachigen Kollegium herrscht eine bemerkenswerte Einmütigkeit. Die starke Förderung durch das BVA ist ein Beweis dafür: bereits nach 2 Jahren hat die Schule vier vermittelte Lehrkräfte. In den Provinzstädten Isfahan und Shiraz beginnen sich die deutschsprachigen Eltern zu rühren, es sollen kleine Iranisch-Deutsche Schulen entstehen.

Wenn die Schule gelingt, ist ein kleiner Beitrag geleistet zu den kulturpolitischen Zielen des Auswärtigen Amtes: Ausstrahlung kultureller, vor allem pädagogischer Werte auf das Gastland.

Die Verschiedenartigkeit der Schülerschaft nach Herkunft und Vorbildung ließ am Anfang gar keinen ordentlichen Unterricht zu. Wir haben Kinder

- mit gut Deutsch und wenig oder gar nicht Persisch (aus Deutschland)
- mit gut Deutsch und Persisch ein Jahr zurück (von der DST)
- mit gut Persisch und Deutsch nur mündlich (von iranischen Schulen)
- mit mäßig Persisch und wenig Deutsch (von der AVA-Schule).*

Dieses Durcheinander reicht bis in die 6. Klasse hinauf. Dabei haben wir die Kinder entsprechend unserer Strukturvorstellung sofort in die jeweils ihrem Alter entsprechende Klassenstufe gesetzt und nebenher mit Förderkursen nachgeholfen. Die Erfolge sind zufriedenstellend bis gut, und langsam beginnt sich die Schülerschar zu homogenisieren. Manche Kinder haben in 2 Jahren fünf Persischklassen nachgeholt. Auf der deutschen Seite geht es etwas langsamer. Bisher konnte noch kein endgültiger Stoffplan für den Deutschunterricht aufgestellt werden. Im Vergleich mit deutschen Schulen streben wir für die besten Schüler nach Klasse 12 einen Stand der Sprachbeherrschung an,

* Die AVA-Schule war eine kleine iranische Privatschule mit Deutschunterricht. Sie nahm Kinder auf, die von der DST zurückgewiesen wurden. Sie löste sich mit Gründung der IDS auf und wird noch heute in Elternkreisen als abschreckendes Beispiel genannt.

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

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

Als Schulberater in Peru, Ecuador und Bolivien

Leute von draußen, Bewohner der Vorstädte, sind wir Lateinamerikaner die ungeladenen Gäste, die sich durch die Hintertür des Westens gemogelt haben und zur Aufführung der Moderne genau in dem Augenblick kommen, in dem die Scheinwerfer verlöschen – wir kommen überall zu spät. Und doch haben diese Länder hier und dort, verstreut aber ununterbrochen, Dichter, Schriftsteller und Maler hervorgebracht, die sich mit den Besten in anderen Erdteilen vergleichen dürfen. Sind wir jetzt endlich fähig, auf unsere eigene Rechnung zu denken? Gelingt es uns, ein Entwicklungsmodell zu entwerfen, das unsere Version der Moderne sein kann?
Octavio Paz, Posdata (1970)

Die selbstkritische Beschreibung des mexikanischen Autors trifft auch auf das Schulwesen der zum Aufgabenbereich des Schulberaters gehörenden Länder an der Westküste Südamerikas zu. Die Resignation des Zuspätkommens ist nachweisbar an der Unzufriedenheit mit den aus Europa oder Nordamerika übernommenen Bildungsvorstellungen, der fragende – und fragliche – Optimismus in den Begründungen der geplanten oder bereits begonnenen Reformvorhaben nachzulesen. Durch die Hintertür drängen die bisher nicht berücksichtigten und ständig wachsenden Scharen neuer schulpflichtiger Generationen, das noch lange nicht selbstverständliche Recht auf Schulbildung als einzige Aufstiegschance beanspruchend. Bereits die quantitative Ausweitung verlangt mehr als die vorhandenen Mittel. Die in Deutschland leicht widerlegbaren Thesen Ivan Illichs oder Paolo Freires werden auf diesem Hintergrund verständlich, wenn auch nicht realisierbar.

Einige neuere Zahlen aus Peru sollen diese Entwicklung verdeutlichen. Um 85 % der schulpflichtigen Kinder im Alter von 6 bis 14 Jahren zu erfassen, waren von 1974 bis 1977 jährlich 300 000 neue Schüler aufzunehmen. Die Hälfte der Bevölkerung Perus (1975: 15,5 Millionen) ist jünger als 17 Jahre; fast 4,5 Millionen junge Peruaner standen 1975 in irgendeiner Form der schulischen oder universitären Ausbildung. Diese Zahl ist ungefähr gleich groß wie der als „wirtschaftlich aktiv“ eingestufte Bevölkerungsanteil. Obgleich der Anteil des Erziehungswesens am Staatshaushalt mit 19,6 % beachtlich hoch erscheint, kann Peru, absolut gesehen, nur rund DM 250 im Jahr für jeden Teilnehmer des Erziehungssystems ausge-

ben. In den Ballungsräumen der Großstädte gibt es Schulen, die in 3 Schichten über 10 000 Schüler aufnehmen müssen. Das durchschnittliche Monatsgehalt eines Lehrers liegt unter DM 400. Auch wenn nur einer von 10 Kandidaten die Aufnahmeprüfung schafft, sind Universitäten und Lehrerbildungsanstalten überfüllt. 90 % der Ausgaben im Erziehungswesen sind Personalkosten; die für Reformen und Verbesserungen übriggelassenen Mittel sind gering und werden nicht immer zweckentsprechend eingesetzt.

Reformpläne, oft blendend formuliert, müssen mit der Kenntnis dieses Hintergrundes gelesen werden. Bei nüchterner Betrachtung zeigt sich, daß die Prioritäten im Aufbau einer Grundschule und Sekundarstufe I umfassenden Basisschule (Zielvorstellung: bis zum 9. Schuljahr, Realität: kaum 5 Schuljahre) und in der Entwicklung berufsbildender Alternativen in der Sekundarstufe II liegen müssen. Wo bei der Einstellung von ungelerten Arbeitern ein Sekundarschulabschluß gefordert werden kann, müssen die bisher einer Minderheit der Bevölkerung vorbehaltenen und an einigen wenigen traditionellen akademischen Berufen orientierten Bildungsziele überprüft werden. Wer den Bildungswillen der Schüler aus den bisher vom Schulsystem nicht oder unzureichend berücksichtigten Bevölkerungsschichten kennt, weiß, welche Reserven hier vorhanden sind, und muß zugleich erkennen, wie wenig sie im bisherigen Schulsystem genutzt wurden. Auf die Frage, was diese Schüler brauchen, um an der Entwicklung ihrer Länder teilnehmen zu können, lautet die Antwort der südamerikanischen Bildungsplaner: weniger Auswendiglernen, weniger Fremdsprachen, kürzere Ausbildungszei-

ten, dafür mehr Einsicht in technische und wirtschaftliche Zusammenhänge und rasche Eingliederung in die Arbeitswelt.

Zur Ergänzung des nicht ausreichenden staatlichen Schulwesens gibt es ein breites Spektrum nichtstaatlicher Bildungseinrichtungen. Ihr Anteil am öffentlichen Bildungswesen ist weit höher als in Deutschland (Peru: 15 %). Jeder Vater, der mehr als DM 250 im Jahr für die Erziehung eines seiner Kinder ausgeben kann, wird dieses lieber in eine private als in eine staatliche Schule schicken. Private Akademien müssen die Sekundarschulabsolventen für die Universitäts-Aufnahmeprüfungen vorbereiten, weil die Schulbildung nicht ausreicht. Die Haltung des Staates gegenüber den privaten Bildungseinrichtungen schwankt: in periodischem Wechsel erfolgen Aufrufe zur Verstärkung privater Initiativen und Versuche, eine schärfere Kontrolle auszuüben, die angesichts manchen Wildwuchses durchaus nötig ist.

In diesem Umfeld leben die deutschen Auslandsschulen, einerseits den Ansprüchen und Erwartungen ihrer Gastländer, andererseits den Entscheidungen der fördernden – und auch fordernden – deutschen Stellen unterworfen. Ihr historisch begründeter Name „Deutsche Schule“ ist im Laufe der Entwicklung zu einem von seinem Inhalt losgelösten Markenzeichen oder Gütesiegel geworden, das aus Gründen sprachlicher Vereinfachung weiter benutzt wird. In der Wirklichkeit sind es längst nationale Schulen mit mehr oder weniger deutschem Einschlag. Hätten wir nicht als unverbesserliche Romantiker die Begegnung zu einer hehren und erhabenen Göttin stilisiert, dürften wir das nunmehr in Mißkredit geratene Wort „Begegnungsschule“ ohne innere Hemmungen verwenden. Begegnung im nüchternen Wortsinn findet dort statt, wo sich ein deutscher Pädagoge um die Mentalität seiner lateinamerikanischen Schüler kümmert, wo ein fremdsprachiges Kind Deutsch lernt oder wo ein vermittelter Schulleiter mit seinem Kollegium die Lehrpläne des Gastlandes mit deutschen Vergleichsplänen in Einklang zu bringen versucht.

Auch ein Zusammenstoß ist eine – allerdings nicht immer angenehme – Begegnung. Der Schulberater soll hier als Prallsack das Überleben im Konfliktfall ermöglichen, je nach Situation sich aufblasend oder Dampf ablassend. Darüber hinaus

sollte er möglichst noch in erster Hilfe für Deutsch als Fremdsprache und in künstlicher Gruppenbeatmung ausgebildet sein, zudem je nach Bedarf selbststeuernd oder fernlenkbar. Auch wenn das Modell noch nicht zur Serienreife entwickelt ist, kann seine Funktionsweise an einigen Beispielen erläutert werden.

Waren an den geförderten Schulen in Bolivien, Ecuador und Peru 1974 insgesamt 134 vermittelte deutsche Lehrkräfte tätig, so sind es 1977 nur noch 104. Der Gesamtwert der den Schulträgern gewährten finanziellen Zuschüsse konnte nicht so erhöht werden, daß sie diese Kürzung ausgeglichen hätten. Die fördernden Stellen versuchten, dieser Lage durch eine zweifache Konzentration – innerhalb der Schulen auf das Fach Deutsch als Fremdsprache und innerhalb der Regionen auf die „zentralen Orte“ – gerecht zu werden.

Beide Grundgedanken entsprachen der zu beobachtenden Entwicklung. Das rasche Anwachsen der Großstädte und die verbesserten Verkehrsbedingungen haben dazu geführt, daß es nur noch in den Hauptstädten eine genügend große, den Bestand einer zweisprachigen Schule rechtfertigende Zahl von deutschsprachigen Kindern gibt. Unter den spanischsprachigen Eltern wächst die Einsicht, daß ihre Kinder zunächst die Muttersprache beherrschen müssen, bevor sie mit dem Erwerb einer Fremdsprache beginnen. Ausnahmslos alle Schulträger haben in den letzten Jahren ihren eigenen Beitrag zum Unterhalt der Schulen erheblich gesteigert. Dem Schulberater wurde zwar an manchen Orten vorgehalten, eine Erhöhung der Schulgelder widerspräche der von Deutschland gewünschten sozialen Offenheit; er freute sich stets, dem entgegen zu können, daß die soziale Verantwortung mancher Schulvereine und die Grundsätze der Bemessung der finanziellen Förderung es sogar ermöglichten, über die in den Gastländern vorgeschriebenen Stipendiatenquoten (5–10 %) hinauszugehen, ohne die wirtschaftliche Stabilität zu gefährden.

In einem Land mit solidem staatlichen Schulwesen mag es möglich sein, eine nicht mehr lebensfähige Schule zu schließen oder auslaufen zu lassen. In einem Entwicklungsland mit chronischem Schulraumangel geht das einfach nicht. Der Staat muß hier seine Hand auf jeden un-

genutzten Klassenraum legen, und Schulvereine und Eltern werden genau diesen ihren Raum verteidigen. Als in Bolivien die Entscheidung getroffen werden mußte, die Förderung der beiden kleinen Schulen in Sucre und Oruro zu verringern und bis 1981 einzustellen, brach dieser Konflikt sofort auf. Es bedurfte zahlreicher Beratungen und langwieriger Verhandlungen, um Lösungen zu finden, die ihn vermeiden: in Sucre durch die Übergabe der Schule an einen kirchlichen Träger, in Oruro durch die Gründung einer aus Eltern und Lehrern bestehenden Schulbetriebsgesellschaft, die in eigener Verantwortung die Schule fortführen wird.

„Nicht reagieren, sondern agieren!“ Wir haben dieses Wort Hubert Klemps, des unvergessenen Freundes unserer Schulen und so tragisch verunglückten ersten Schulberaters in Lima, nicht vergessen. Es wirkt insbesondere dort weiter, wo neue Wege der Zusammenarbeit mit den Gastländern beschritten werden. Zwei Schulversuche, in denen eine Verbindung zwischen traditionellen Bildungsinhalten und beruflicher Ausbildung erprobt werden soll, sind hier besonders hervorzuheben. An der Humboldtschule in Guayaquil wurde vor einigen Jahren ein kaufmännisch-technischer Zweig eingerichtet, der vornehmlich für die Schüler der 2. Eingangsstufe gedacht war und für diese einen mittleren Abschluß nach dem 10. Schuljahr vorsah. Als die ersten Versuchsklassen diesen Abschluß erreichten, zeigte sich, daß die zu sehr an deutschen Vorstellungen orientierte Berechtigung dem Arbeitsmarkt und den Bildungsvorstellungen Ecuadors nicht entsprach. Fast alle Schüler wollten – sogar unter Wiederholung des 10. Schuljahrs – bis zum normalen Sekundarabschluß nach dem 12. Schuljahr auf der Schule bleiben, weil sie vorher keinen Arbeitsplatz gefunden hätten. Die Anträge der Schule an die Zentralstelle und an das ecuadorianische Erziehungsministerium, den Ausbau des kaufmännisch-technischen Zweiges bis zum „Technischen Bachillerat“ anzuerkennen und zu fördern, sind inzwischen genehmigt worden.

In Peru verlief die Entwicklung umgekehrt. Das Reformgesetz von 1972 verlangte von vorne herein eine politisch oder beruflich orientierte Oberstufe, die das 10. bis 12. und 13. Schuljahr umfassende

„Escuela Superior de Educación Profesional“ (ESEP). Nach langen Verhandlungen konnte 1975 ein bilateralen Vertrag zur Gründung der deutsch-peruanischen ESEP „Ernst Wilhelm Middendorf“ unterzeichnet werden. Er sieht die Umgestaltung und den Ausbau der bisherigen Oberstufe der Humboldtschule in Lima zu einer berufsorientierten Oberschule mit den Fachbereichen Labortechnik, Handel und Wirtschaft, moderne Fremdsprachen und musisch-technische Erziehung vor. Für peruanische Schüler bietet sie mit dem Abschluß des „Bachiller Profesional“ eine erste, sowohl beruflich als auch zum Weiterstudium nutzbare Hochschulqualifikation. Für deutsche und peruanische Schüler, die in der Bundesrepublik studieren wollen, ist ausdrücklich die Möglichkeit der Ablegung einer Erweiterten Ergänzungsprüfung vereinbart worden. Der Schulversuch läuft bereits im 4. Semester, in manchem noch provisorisch, in vielem aber erfolgversprechend. Eine Kurzbeschreibung ist in dem von der Zentralstelle herausgegebenen neuen Auslandsschulverzeichnis zu finden.

Die positiven Erfahrungen mit 2 Eingangsstufen haben viele Schulen dieses Bereiches dazu bewogen, nun auch für die in der Grundschule aufgenommenen Kinder einen späteren Beginn des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache, meist im 3. oder 4. Schuljahr vorzusehen. Insbesondere dort, wo die weit überwiegende Mehrzahl der Schüler Spanisch spricht, bringt ein Frühbeginn im Kindergarten oder 1. Schuljahr nicht einen dem Aufwand entsprechenden Sprachgewinn. Weiter oben herrscht verbreitete Unzufriedenheit mit den bisherigen Ergebnissen der Sprachdiplomprüfungen, deren Anforderungen – besonders in der Stufe II – in den letzten Jahren stetig gestiegen sind. Unabhängig von Früh- oder Spätbeginn zeichnet sich ab, daß auch auf lange Sicht nur ein Teil der Schüler der Oberstufe dem Anspruch der Sprachdiplomprüfung II gewachsen sein wird. Möglichkeiten einer Differenzierung der Oberstufe werden zur Zeit in Bolivien in Santa Cruz und in Peru an der ESEP Middendorf erprobt.

Kann, um mit McLuhan zu fragen, das Medium „Deutsch als Fremdsprache“ bereits die ganze Botschaft sein? Die Beschränkung der Förderung auf den Deutschunterricht erscheint an Ordens-

schulen, die ein eigenes, fest umrissenes Schulziel haben, möglich und sinnvoll, an allen anderen Schulen aber fragwürdig. Die verzweifelten Bitten der Schulträger und Eltern, die auch nach Auslaufen der Förderung wenigstens einen deutschen Lehrer als Garanten einer vernünftigen Schulorganisation haben möchten, und das Ringen der Schulleiter um Fachleute für musische Fächer, Naturwissenschaften und Sport sind nicht zu überhören. Diese Wünsche mit dem Hinweis auf Stellenpläne und fehlende Mittel abschlagen zu müssen, ist für den Schulberater um so bitterer, je mehr durch Südamerika reisenden Junglehrern er begegnet, die in Deutschland keine Anstellung finden. Schafft endlich, oh fördernde Stellen und Kultusministerien, so etwas wie einen Vorbereitungsdienst an Auslandsschulen! Ihr könntet unseren Schulen helfen, die überfüllten Seminare in der Bundesrepublik entlasten und den langegehegten Wunsch nach einer besseren Auslandslehrerausbildung erfüllen.

Inzwischen versuchen die Schulen, in Selbsthilfe geeignete Ortskräfte heranzubilden. Auch wenn die Zentralstelle wie in Quito und Arequipa dafür Stunden vermittelter Lehrer bereitstellen kann, sind die Schwierigkeiten gewaltig. Man braucht nur einige Unterrichtsstunden einheimischer Lehrer zu verfolgen, um festzustellen, wie entscheidend das Lehrverhalten durch die eigenen Erfahrungen als Schüler geprägt ist. Die selbst erlittene Lernschule wird durch den in dieselbe Richtung wirkenden Druck einer nach gleichem Muster erzogenen Umwelt zementiert. Junge Universitätsabsolventen wären die bessere Zielgruppe, insbesondere dann, wenn sie vorher bereits deutsche Schulen besucht haben oder einen Teil ihres Studiums in Deutschland oder vergleichbaren Ländern durchführen konnten. Leider ist diese Gruppe noch zu klein und konzentriert sich zudem vorwiegend auf die Hauptstädte. In der Entwicklungshilfe sind es vor allem die in Deutschland ausgebildeten Counterparts, die ein Projekt weiterführen und später sogar allein tragen können. Im Unterschied zu den Bewerbern für das vom Pädagogischen Austauschdienst der KMK und der Zentralstelle ausgeschriebene Weiterbildungsprogramm können in der Technischen Hilfe die Counterparts die zur Ausbildung in

Deutschland erforderlichen Sprachkenntnisse, wenn es sein muß, auch in der Bundesrepublik erwerben. Größere Weiterbildungschancen für Ortskräfte oder die Möglichkeit, das Land, mit dem sie jahrelang zusammenarbeiten, auch einmal selbst kennenzulernen, sind aber auch deshalb geboten, weil der in den letzten Jahren gewachsene Unterschied im Lebensstandard deutscher und einheimischer Lehrkräfte auf die Dauer die Kollegien und Schulen zu sprengen droht.

Aus dem Engagement und der Arbeit einzelner Auslandslehrer sind in Peru Beraterprojekte für Kunst- und Musikunterricht, Schulsport und Aufbau des ESEP-Systems hervorgegangen, in Bolivien eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen der Pädagogischen Hochschule und der Deutschen Schule in Sucre bei der Ausbildung von Chemie- und Biologielehrern in der Methodik des Experimentalunterrichts. Nicht alle Hoffnungen, die man ursprünglich an die Übernahme solcher Kooperationsvorhaben durch Auslandsschulen knüpfte, haben sich erfüllt, und es waren auch Enttäuschungen zu verarbeiten, um Bedingungen und Grenzen sinnvoller Bildungshilfemaßnahmen zu erfahren. Voraussetzungen sind wie in der Technischen Hilfe ein in Eigenleistungen sichtbares Interesse des nationalen Partners, eine nüchterne Bedarfsanalyse mit klaren Zielbeschreibungen und eine fest vorgegebene zeitliche Begrenzung des Projektes. Konkret: es hat wenig Sinn, audiovisuelle Zentren nach dem Vorbild deutscher Stadtbildstellen einzurichten, wenn sie später nur als Präsenzbibliotheken genutzt werden, weil der Lehrer ohne Auto keinen Projektor durch die Stadt schleppen kann oder, wenn doch, in der Schule dafür keine Steckdose findet.

Aus „örtlicher Sicht“ – das heißt, aus dem Blickwinkel von Botschaften, Schulträgern und Schulen – ist die innerdeutsche Kompetenzaufteilung zwischen Schulpolitik und Entwicklungshilfe nicht auf die Verhältnisse in diesen Ländern übertragbar; die „reinen“ Ausprägungen – Auslandschule ohne Engagement in der Bildungshilfe und Bildungshilfemaßnahmen ohne Unterstützung durch die an den Schulen vorhandene Infrastruktur – erscheinen gleich gefährdet und gefährlich. An die Integrationskraft eines Schulberaters werden damit hohe Ansprüche gestellt, wenn

er die in Deutschland wie im Gastland auseinanderstrebenden Interessen zusammenhalten soll.

Als Schulleiter habe ich gelegentlich und zum Trost Kafkas Gleichnis „Poseidon“ gelesen, die Beschreibung des Meeresgottes, von dem Außenstehende glauben, er könne reisend die Weltmeere befahren, während er in Wirklichkeit rechnend am Schreibtisch sitzt und die längst fällige Inspektion auf den letzten Augenblick vor dem Weltuntergang verschieben muß. Der häufiger und unter oft abenteuerlichen Um-

ständen reisende Schulberater erfährt zwar deutlicher die konkrete Wirklichkeit an den Schulorten, steht aber vor der Schwierigkeit, diese einer fernen Obrigkeit zu beschreiben, deren Ratschlüsse einem Josef K. (bei Kafka) verschlossen bleiben mußten. Er ist versucht, sich mit den von Octavio Paz zitierten ungeladenen Gästen zu solidarisieren, die das Schlußbild des deutschen Bildungstheaters sehen wollen, um danach eine eigene Aufführung einzustudieren, für die sich – wie er hofft – einheimische Talente und deutsche Mäzene finden lassen sollten.

Harry WERNER

Aufgaben und Probleme der Auslandsschulen aus der Sicht der Kultusministerkonferenz (1977)

Referat, gehalten auf der Informationstagung für Lehrer, die an Auslandsschulen unterrichten wollen. Vlotho: 16.–18. 5. 1977

Die Darstellung der Aufgaben und die Darlegung der Probleme der Auslandsschulen, wie sie aus der Perspektive der Kultusministerkonferenz (KMK) gegenwärtig erscheinen, könnten leicht zu kulturpolitischen und pädagogischen Momentaufnahmen und daran gefällig anzuschließenden bildungspolitischen Planungsgeanken mißraten. Um solche zu vermeiden und zugleich auch nach Möglichkeit tagespolitische Einschätzungen und partikuläre Deutungen auszuschließen, bemühen sich diese Ausführungen darum, die sektoral und zeitlich gebundenen Informationen sowohl in Entwicklungslinien des Auslandsschulwesens als auch in das gegenwärtige kulturelle Panorama dieser Schulen einzufügen. Derartige Orientierungshinweise können durchaus einen kritischen Sinn für die Vielfalt der Schulwirklichkeiten im Ausland schaffen, sie lassen zudem objektiv die Innovationsfähigkeiten der Institution Auslandsschule erkennen.

Daß die Auslandsschule ein Instrument der auswärtigen Kulturpolitik darstellt, ist in Deutschland – wie auch in anderen Staaten mit intensiver staatlicher Förderung internationaler Kulturbeziehungen – seit langem unbestritten¹. Zur Begründung der Vorhaben und Verfahren, mittels kultureller Medien auf politische Beziehungen und

Verhältnisse Einfluß zu nehmen, wird hierzulande noch heute gern ein Satz zitiert, den der Abgeordnete Theodor Heuss einmal im Deutschen Reichstag Mitte der zwanziger Jahre ausgesprochen hat: „Mit Politik kann man keine Kultur machen; vielleicht kann man mit Kultur Politik machen.“ Ein mutiges, einprägsames Wort – doch auch riskant: müßten doch zum Beispiel bei dem freiheitlichen kulturellen Austausch zwischen souveränen und gleichberechtigten Staaten sowohl eine aggressive, auf Schaffung oder Bestätigung von Vorherrschaft gerichtete Kulturpropaganda als auch eine auf Umsturz des gesellschaftlichen Systems im Gastland zweckgerichtete kulturelle Außenpolitik ausgeschlossen sein. Desgleichen genügte es gegenwärtig bei der Personalführung kaum, den deutschen Auslandslehrer unter einer Devise zu entsenden, die – bei Wechsel des nationalen Etiketts – von westlichen Nachbarstaaten entliehen werden könnte. Der französische Staatsmann Talleyrand verabschiedete seine ausreisenden Botschafter mit den Worten: „Faites aimer la France.“ Und englischen Diplomaten gab man mit auf den Weg: „Make the life and thought of the British people more widely known abroad.“ Für die auswärtige Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland im letzten Drittel

des zwanzigsten Jahrhunderts kann der Leitbegriff der Werbung nicht allein richtungweisend sein². Die Voraussetzungen für partnerschaftlich ertragreiche kulturelle Aktivitäten sind komplexer Natur, die eigenen nationalen Kulturleistungen gehören genauso dazu wie die bi- und multilateralen Fähigkeiten zur Weltoffenheit und der allseitige Wille zur internationalen Verständigung. Die Formen der Selbstdarstellung, der Beziehungen, des Austausches und der Zusammenarbeit müssen insgesamt gepflegt, ausgestaltet und dabei den veränderten Weltbedingungen, dem sozio-kulturellen Wandel, der Entwicklung von Wissenschaft und Technik, den politischen Veränderungen, angepaßt werden, ohne dabei das humane Ziel für den Einzelnen und die Gesellschaft aus den Augen zu verlieren: solide und hilfreiche Bande zwischen Menschen verschiedener Nationalität, Sprache und Kultur zu knüpfen.

Daß die kulturpolitische Weltlage während der jüngst vergangenen Jahre nicht einfacher geworden ist, läßt sich symptomatisch an deutschen Schulen im Ausland ablesen. So mußte 1975 im Zuge der staatlichen Verselbständigung Angolas die Deutsche Schule Chicuma-Benguela ihre Pforten schließen. Der Bürgerkrieg im Libanon zwang die Deutsche Schule Beirut zur zeitweiligen Einstellung des Schulbetriebs. Im Süden des afrikanischen Kontinents machen die Auseinandersetzungen um die Fragen der gleichberechtigten Teilhabe aller im Lande ansässigen Bürger, ungeachtet ihrer Rassenzugehörigkeit, am politischen und kulturellen Leben nicht halt vor den Toren der Deutschen Schulen in Kapstadt, Johannesburg, Pretoria, Hermannsburg, Windhoek, Karibib sowie der Regierungsschulen mit behördlichen Konzessionen für den Deutschunterricht und der dortigen kleineren deutschen Siedlerschulen – die Frage nach dem künftigen kulturellen Selbstverständnis der deutschsprachigen Schuleinrichtungen in der Republik Südafrika und in Südwestafrika/Namibia ist hier und heute gestellt. Anderenorts haben nationale Schulreformen grundlegende Änderungen der Schulstrukturen und der Bildungsziele herbeigeführt. Aufgrund politischer Umbrüche folgten zum Beispiel in Chile kurzfristig verschieden gerichtete Erziehungsreformen aufeinander: 1966 diejenige der

Regierung Frei, 1970 die der Regierung Allende und 1973 die Reform der Militärrunta. Da sich in diesem Zeitraum auch die deutschen amtlichen Maßnahmen zur Reduzierung der Zahl der nach Chile vermittelten Lehrer auszuwirken begannen, ist die Verdünnung des deutschen pädagogischen Einflusses an den dortigen deutschen Schulen insgesamt unvermeidbar, trotz der gegenwärtigen Konzentrierung der Förderungsmaßnahmen auf drei große Schulverbände (Santiago, Valparaíso, Llanquihue) und die Deutschen Schulen in Osorno, Concepción, Temuco und Valdivia. Noch im Jahre 1969 waren die deutschen Förderungsmaßnahmen auf dreißig einzelne Schuleinrichtungen in Chile verstreut. In der Türkei wiederum wurden im Zuge einer umfassenden Schulreform 1975 sämtliche Schulabschlußprüfungen abgeschafft, so daß den türkischen Schülern der Deutschen Schulen Istanbul nunmehr verwehrt ist, an der Reifeprüfung der Schule teilzunehmen. Daraufhin hat die KMK für diese Bewerbergruppe, die im Besitz eines türkischen Abschlußdiploms ist, dieses eben ohne Prüfung erworben, und die den Wunsch hat, an Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland zu studieren, ab 1977 eine Prüfung zur Erlangung eines deutschen Zeugnisses der allgemeinen Hochschulreife in Istanbul eingerichtet, wobei die Teilnahme daran freigestellt bleibt. Eine Schulreform in Brasilien eröffnete den Schulen im Lande die Möglichkeit, den Gesamtlehrgang auf elf Schuljahre zu verkürzen, wovon das *Colegio Visconde de Porto Seguro* in São Paulo Gebrauch machte, womit sich diese Schule vor die Frage gestellt findet, dem dort bisher vorhandenen 13. Schuljahr, das zum Erwerb eines Zeugnisses der Erweiterten Ergänzungsprüfung führt, noch eine 12. Klasse mit deutschem Unterrichtsplan voranzustellen. Wird ein derart verlängerter Lehrgang zur Erlangung eines deutschen Zeugnisses der allgemeinen Hochschulreife für die Schüler attraktiv bleiben, die sonst die Schule nach dem 11. Schuljahr verlassen und nach einem prä-universitären Jahr ihre Studien an einer brasilianischen Hochschule aufnehmen könnten? Daß bildungspolitische Auffassungen und Maßnahmen eines Gaststaates bikulturelle Schularbeit weitgehend ausschließen können, zeigt sich mit folgenden Hinweisen. Nach der venezolanischen

Schulgesetzgebung von 1962 ist es dem Colegio Humboldt in Caracas allein gestattet, Deutsch in der venezolanischen Unterrichtsabteilung als Fremdsprache zu führen, und davon völlig getrennt, gleichsam extritorial, eine deutsche Abteilung, die zur deutschen Reifeprüfung führt, ausschließlich für Schüler mit deutscher Staatsangehörigkeit zu betreiben. Und in Äthiopien hat die Revolutionsregierung die Deutsche Schule Addis Abeba 1976 als „Community school“ eingestuft, womit dieser die weitere Aufnahme äthiopischer Kinder untersagt ist. Die Bemühungen um die Gestaltung als Begegnungsschule sind hier infolge staatlichen Eingriffs abgebrochen worden – wann wird in Addis Abeba wieder eine freizügige supranationale Unterrichtstätigkeit möglich sein? Überhaupt wird es in den meisten Entwicklungsländern schwieriger, Schulen besonderen Gepräges, wie sie die Auslandsschulen darstellen, im Vollzug egalitär angelegter Bildungsreformen zu bewahren. Die Beispiele zeigen, daß die Ausgangslage nicht als schlechthin statisch oder allemal fixiert eingeschätzt werden kann. Kulturpolitisch und pädagogisch verantwortliches Handeln erfordern, daß die politischen und bildungspolitischen Veränderungen in den Gaststaaten rechtzeitig und scharf erkannt werden, daß der dortige geistige und gesellschaftliche Wandel aufgeheilt und daß die Ausdeutung der Informationen und Erkenntnisse weder konservierenden noch progressistischen eigenen Wünschen unterworfen werden. Die Standortbestimmung der Auslandsschule, sofern diese bikulturelle Funktionen zu erfüllen beabsichtigt, bedarf für jedes Gastland der gründlichen Klärung und der laufenden weltkundlichen Kontrolle – dies vor allem, um dem in der menschlichen Verantwortung stehenden Lehrer in einem geklärten Aufgabenfeld fruchtbare Arbeit zu ermöglichen.

Jede auswärtige Kulturpolitik muß langfristig angelegt sein. Wenngleich zu mancher Zeit in einzelnen Bereichen auf schwer voraussehbare Situationen nur pragmatisch reagiert werden kann, obliegt dem Staat als kontinuierliche Aufgabe, unter den Zielsetzungen der langfristigen Strategien laufend Kontrollen der Wirkung kulturpolitischer Maßnahmen vorzunehmen. Die kulturpolitische Effizienz der Auslandsschulen für die Bundesrepublik

Deutschland zu überprüfen, lag im Auftrag der 1970 vom Deutschen Bundestag errichteten Enquête-Kommission Auswärtige Kulturpolitik, die 1975 ihren Abschlußbericht vorgelegt hat². In diesem wird den Schulen auch für die Zukunft eine wichtige Rolle in der kulturellen Außenpolitik der Bundesrepublik Deutschland eingeräumt, falls es gelingt, sie den gewandelten Anforderungen anzupassen. Diesen einzuleitenden Prozeß des Planens und Vorsorgens stellt die Enquête-Kommission unter folgende Hauptziele:

- Besondere Förderungswürdigkeit sollte der Typ der bikulturellen Schule besitzen, die partnerschaftlich in das einheimische Schulwesen eingegliedert ist und jungen Menschen des Gastlandes und den dort ansässigen deutschen Staatsangehörigen die Chance bietet, im vertieften Verständnis zweier Kulturen aufzuwachsen. Struktur, Unterrichtsinhalte und Lernziele dieser Schulen sind auf die besonderen Bedürfnisse des jeweiligen Landes und des Standortes einzurichten. Der deutsche Minimalanteil sollte in der Vermittlung guter deutscher Sprachkenntnisse und eines wirklichkeitsnahen Deutschlandbildes bestehen.
- In Entwicklungsländern sollten die deutschen Schulen auch berufsbezogene Bildungsinhalte vermitteln und nach Möglichkeit eng mit den Projekten der deutschen Bildungshilfe zusammenarbeiten.
- Die soziale Öffnung der Schulen sollte durch Gewährung von Freiplätzen und Lernmittelfreiheit an begabte Kinder aus dem Gastland weiter gefördert werden.
- Die aus der Bundesrepublik Deutschland vermittelten Lehrer sind künftig systematisch auf ihre Auslandsaufgaben vorzubereiten, damit sie sich stärker als bisher an der Aus- und Weiterbildung einheimischer Lehrer beteiligen können. Diesen werden auf die Dauer Aufgaben übertragen werden müssen, die bisher von vermittelten deutschen Lehrern wahrgenommen wurden. Dadurch sollte auch eine Reduzierung der Zahl der Auslandslehrer möglich gemacht werden.
- Die in Übersee bestehenden Sprachgruppenschulen deutscher Auswanderer bzw. deren Sonntagschulen sind wei-

ter zu fördern, falls diese nicht in kultureller Abkapselung verharren und sich zeitgemäßen deutschen pädagogischen Anschauungen öffnen.

Für Kinder von Deutschen, die im eigenen und/oder öffentlichen Interesse der Bundesrepublik Deutschland zeitweilig im Ausland tätig sind, stehen an einer Reihe von Orten sogenannte Expertenschulen zur Verfügung. Diese sichern den Schülern den Anschluß an das innerdeutsche Schulsystem, sie folgen daher weitgehend deutschen Curricula und führen meist zu deutschen Abschlüssen. Oft werden diese Schulen auch von Schülern des Gastlandes und von Schülern aus Drittländern, vor allem aus anderen europäischen Staaten, besucht. Für die exportabhängige deutsche Wirtschaft sind solche Schulen von besonderem Interesse, und es hat sich gerade jüngst in der öffentlichen Diskussion gezeigt, daß die Randstellung, die die Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages den sogenannten Expertenschulen gegeben hat, nicht den realen Schulbedürfnissen im Ausland entspricht. In verstärktem Umfange gehen deutsche Firmen dazu über, an Orten mit umfangreicher und langfristiger Auslandstätigkeit ihren deutschen bzw. deutschsprachigen Mitarbeitern eigene Schuleinrichtungen für deren Kinder zur Verfügung zu stellen. Die kulturpolitische Neubewertung der Expertenschule gehört mit zu den Veränderungen in den kulturpolitischen Konzeptionen, wie sie sich seit kurzem andeuten oder zeigen. Die gegenwärtig angespannte Haushaltslage des Bundes hat ihre mißlichen Auswirkungen auf die personelle, finanzielle und materielle Schulförderung. Bei wachsenden qualitativen Anforderungen und stetig steigenden Schülerzahlen (z. Z. rund 110 000 Schüler an 320 geförderten Schulen im Ausland) können bei einzelnen Institutionen Defizite auftreten, die auch durch einen erhöhten Beitrag der Elternschaft nicht gedeckt werden können. Desgleichen treten die Fragwürdigkeiten technokratischer Reformmodelle und bildungsideologischer Planspiele immer deutlicher hervor, so daß sich wieder die Einsicht durchzusetzen vermag, daß es bei der Beurteilung der Voraussetzungen, Leistungen und Zukunftswirkungen der Auslandsschulen nicht um ein einfaches „So und nicht anders!“ geht.

Da die auswärtige Kulturpolitik eine gesamtstaatliche Aufgabe darstellt, ist eine Ordnung der Kompetenzen von Bund und Ländern erforderlich⁴. Das Auswärtige Amt nimmt die auswärtigen kulturellen Angelegenheiten des Bundes wahr, es ist daher auch für die deutschen Schulen im Ausland zuständig. Mit der Durchführung der amtlichen Förderungsmaßnahmen ist seit 1968 die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Bundesverwaltungsamt, Köln, betraut. Das Auswärtige Amt wirkt mit der KMK bei der Förderung der deutschen Schulen im Ausland zusammen, wobei die KMK insbesondere zuständig ist für die Anerkennung einer deutschen Schule im Ausland als „Deutsche Auslandsschule“, die Beurteilung von Lehrplänen und die Verleihung von Prüfungsberechtigungen und die damit verbundene Abhaltung von Prüfungen und die Ausstellung von Zeugnissen. In allen grundsätzlichen Fragen über deutsche Schulen im Ausland, wozu auch die grundlegenden Fragen der Lehrervermittlung gehören, setzen sich das Auswärtige Amt und die KMK gegenseitig ins Benehmen und unterrichten einander. Mit der Wahrnehmung dieser Zusammenarbeit hat die KMK den Ausschuß für das Auslandsschulwesen beauftragt, dem je ein Vertreter jedes Kultusministeriums der Länder und der Leiter des Schulreferats im Auswärtigen Amt mit dem Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen als Mitglieder angehören. Der Auslandsschulausschuß der KMK steht in einer langen Tradition der verantwortlichen Mitwirkung innerdeutscher Kultusbehörden an der kulturellen Außenpolitik Deutschlands. Die Kaiserliche Reichsschulkommission war von 1875 bis Ende des Ersten Weltkriegs tätig. Durch sie erhielten neun Auslandsschulen die Genehmigung zu Prüfungen für die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Heeresdienst; vier dieser Schulen entwickelten sich bis 1914 zu voll ausgebauten Gymnasien. Der veränderten innerstaatlichen und außenpolitischen Situation des Deutschen Reiches zur Zeit der Weimarer Republik entsprechend, übernahm 1920 der Gutachterausschuß für das deutsche Schulwesen im Ausland die Aufgaben der Reichsschulkommission; er beriet das Reichsministerium des Innern, nach 1933 das Reichserziehungsministerium, und das Auswärtige Amt in allen Ange-

legenheiten der deutschen Schulen im Ausland, schuf Ordnungen für Prüfungen und traf Regelungen hinsichtlich der damit verbundenen Berechtigungen. Im Jahr 1939 waren 24 Schulen als zur Reifeprüfung führende Auslandsschulen anerkannt, nachdem im Vorjahr 6 Schulen kirchlicher Orden diese Anerkennung entzogen worden war; 12 Einrichtungen waren als zur Schlußprüfung führende Auslandsschulen (Klasse 10) anerkannt. Dieser Sachverständigenausschuß wurde in seinem Bestand von den nationalsozialistischen Machthabern nicht angetastet, erst der Zusammenbruch des Deutschen Reiches 1945 setzte seiner Arbeit ein Ende. Nach dem Zweiten Weltkrieg übernahm ab 1950 der Schulausschuß der KMK die Angelegenheiten des Auslandsschulwesens, bis 1951 der Ausschuß für das Auslandsschulwesen eingerichtet wurde⁵.

Die folgende Übersicht (Stand: 1. Mai 1977) über die Anerkennungen und Prüfungsermächtigungen durch die KMK zeigt, welches Schulangebot für deutsche Staatsangehörige im Ausland sowie für ausländische Kinder hinsichtlich erreichbarer gymnasialer Abschlüsse der Sekundarstufe I und II besteht:

1. Schulen im Ausland, die von der KMK als „Deutsche Auslandsschule, die zur Reifeprüfung führt“ anerkannt sind und an denen Reifeprüfungen nach der Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland abgehalten werden:

Ägypten:

Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo

Äthiopien:

Deutsche Schule Addis Abeba

Belgien:

Deutsche Schule Brüssel

Finnland:

Deutsche Schule Helsinki

Frankreich:

Deutsche Schule Paris

Griechenland:

Deutsche Schule Athen

Iran:

Deutsche Schule Teheran

Italien:

Deutsche Schule Genua,

Deutsche Schule Mailand,

Istituto Giulia Mailand,

Deutsche Schule Rom

Japan: Deutsche Schule Tokyo

Libanon:

Deutsche Schule Beirut

Niederlande:

Deutsche Schule Den Haag,

Deutsche Abteilung der Internationalen

AFCENT-Schule in Brunssum

Arnold-Janssen-Schule in Steyl

Kolleg St. Ludwig in Vlodrop

Portugal:

Deutsche Schule Lissabon

Deutsche Schule Porto

Schweden:

Deutsche Schule Stockholm

Spanien:

Deutsche Schule Barcelona

Deutsche Schule Bilbao

Deutsche Schule Madrid

USA:

Deutsche Schule Washington

2. Deutsche Schulen im Ausland, an denen aufgrund von Einzelermächtigungen der KMK deutsche Reifeprüfungen nach der Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland abgehalten werden:

Türkei:

Deutsche Schule Istanbul

Venezuela:

Colegio Humboldt in Caracas, Deutscher Zug

3. An der Deutschen Abteilung der Internationalen SHAPE-Schule in Shape/Belgien wird auf der Grundlage des belgischen Schulabschlußzeugnisses (Certificat) eine Prüfung zur Erlangung eines deutschen Zeugnisses der allgemeinen Hochschulreife nach der für diese Schule geltenden Prüfungsordnung durchgeführt.

4. Deutsche Schulen im Ausland, an denen am Ende des 13. Schuljahres Erweiterte Ergänzungsprüfungen zu einem ausländischen Zeugnis der Hochschulreife nach der für diese Prüfungen geltenden Prüfungsordnung abgehalten werden, wodurch ein deutsches Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife erworben wird:

Argentinien:

Goethe-Schule in Buenos Aires

Kolumbien:

Colegio Andino / Deutsche Schule in Bogota

Mexiko:

Deutsche Schule „Alexander-von-Humboldt“ in Mexiko-Stadt

Peru:

Colegio Peruano-Alemán / Deutsche Schule „Alexander-von-Humboldt“ in Lima

Südwestafrika:

Deutsche Höhere Privatschule in Windhoek

5. Am Colegio Visconde de Porto Seguro in São Paulo/Brasilien wird aufgrund von Einzelermächtigungen der KMK die Erweiterte Ergänzungsprüfung zu einem ausländischen Zeugnis der Hochschulreife durchgeführt.

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

Österreich:

Privatgymnasium Stella Matutina in Feldkirch

Schweiz:

Institut auf dem Rosenberg in St. Gallen

Lyceum Alpinum in Zuoz

7. An den internationalen französischen Schulen in Fontainebleau und St. Germain-en-Laye gliedert sich die Reifeprüfung für deutsche Schüler nach der für diese Schulen geltenden Prüfungsordnung in einen französischen und einen deutschen Teil. Die unter Beteiligung eines deutschen Prüfungsbeauftragten erworbenen Reifezeugnisse werden in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland als Zeugnisse der allgemeinen Hochschulreife anerkannt.

8. Schulen im Ausland, die von der KMK als „Deutsche Auslandsschule, die zur Schlußprüfung führt“, anerkannt sind und an denen Schlußprüfungen (Klasse 10) nach der Ordnung der Schlußprüfung im Ausland abgehalten werden:

Afghanistan:

Deutsche Schule Kabul

Costa Rica:

Humboldt-Schule San José

Indonesien:

Deutsche Schule in Jakarta

Nigeria:

Deutsche Schule Lagos

Spanien:

Deutsche Schule Valencia

(wegen Umstrukturierung ab 1976 keine Schlußprüfung mehr)

Deutsche Schule Las Palmas de Gran Canaria

(wegen Umstrukturierung ab 1976 keine Schlußprüfung mehr)

Deutsche Schule Santa Cruz de Tenerife

Türkei:

Privatschule der Deutschen Botschaft Ankara

Uruguay:

Deutsche Schule Montevideo

Spanien:

Deutsche Schule San Sebastian

(wegen Umstrukturierung ab 1974 keine Schlußprüfung mehr)

9. Deutsche Schulen im Ausland, an denen Schlußprüfungen aufgrund von Einzelermächtigungen stattfinden:

Ägypten:

Deutsche Schule der Borromäerinnen in Kairo

Deutsche Schule der Borromäerinnen in Alexandria

Brasilien:

Escola Experimental Corcovado in Rio de Janeiro

Spanien:

Deutsche Schule der Provinz Malaga in Marbella.

Die deutschen Prüfungen im Ausland werden nach den Ordnungen durchgeführt, die die KMK in Kraft gesetzt hat. Als Prüfungsbeauftragte werden die Vertreter der Länder im Auslandsschulausschuß durch den Präsidenten der KMK im Einvernehmen mit dem Auswärtigen Amt benannt. Die Zahl der Schüler, die im Ausland ein Zeugnis der deutschen Hochschulreife erwerben, beträgt zur Zeit jährlich annähernd 500; diese Zahl wächst stetig. Außerdem finden an den Deutschen Schulen in Athen und Thessaloniki Prüfungen zur Feststellung der deutschen Hochschulreife für griechische Absolventen dieser Schulen statt; diese erwerben dadurch in Verbindung mit dem griechischen Reifezeugnis den Nachweis, daß sie die Voraussetzung für ein Studium an den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland erfüllen. Im jährlichen Durchschnitt nehmen 120 griechische Absolventen der Deutschen Schulen in Athen und Thessaloniki an diesen Feststellungsprüfungen mit Erfolg teil. Die 1977 an der Deutschen Schule Istanbul erstmals durchgeführte Prüfung zur Erlangung der deutschen allgemeinen Hochschulreife für türkische Absolventen haben 45 Bewerber bestanden. Gerade die beiden letztgenannten Prüfungsformen zeigen, daß sich die KMK differenziert auf die Unterrichts- und Prüfungsbedürfnisse im Ausland einzustellen bemüht.

Anerkannte Auslandsschulen, die zur Reifeprüfung oder zur Schlußprüfung führen, können das Recht erhalten, deutschen Schülern, die die Anforderungen der Hauptschule oder der Realschule erfüllen, die entsprechenden Abschluszeugnisse zu erteilen. Die KMK hat bisher insgesamt 24 Auslandsschulen aufgrund von Einzelbeschlüssen solche Berechtigungen erteilt. Bei der wachsenden Zahl von kleinen Firmenschulen im Ausland stellt sich zunehmend das Problem der Anerkennung von Zeugnissen der Hauptschule und der Realschule. Da diese Schulen aufgrund ihrer zeitlich begrenzten Tätigkeit im Ausland und ihrer Sammelfunktion nicht die Bedingungen für eine Anerkennung durch die KMK erfüllen können, wird jeweils empfohlen, die einzelnen Abgangszeugnisse mit Vermerken zu versehen (z. B. über die dem Unterricht zugrundeliegenden Lehrpläne, die Versetzungsordnung, die Qualifikation der Lehrkräfte), die den

zuständigen innerdeutschen Unterrichtsverwaltungen das Verfahren der Anerkennung des einzelnen Zeugnisses erleichtern. Die Erfahrung zeigt, daß sich bisher keine besonderen Schwierigkeiten bei dem Übergang von Schülern solcher Schulen im Ausland auf innerdeutsche Schulen ergeben haben. Im übrigen sind die Unterrichtsverwaltungen der Länder mittels eines KMK-Beschlusses gebeten worden, Weisungen an die nachgeordneten Behörden und die Schulen zu geben, damit den Schülern deutscher Schulen im Ausland die Eingliederung in die innerdeutsche Schule erleichtert wird.

Zu den Aufgaben des pädagogischen Transfers gehört vor allem, daß Erziehungs-, Unterrichts- und Schulreformen aus den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland auf die deutschen Schulen im Ausland übertragen werden, sofern dies bildungspolitisch und pädagogisch wünschenswert und aufgrund der Gegebenheiten des Gastlandes möglich ist. Deshalb wird es in seltenen Fällen um eine schlichte Kopie gehen, sondern es muß meist der Weg der Anpassung an die besondere pädagogische und organisatorische Form der Auslandsschule gewählt werden. Ein frisches Beispiel hierfür bietet die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe an Deutschen Auslandsschulen. Die von der KMK anerkannten Deutschen Auslandsschulen haben begonnen, ihre Oberstufe entsprechend der Entwicklung im innerdeutschen Schulwesen neu zu ordnen. Die Reform ist an die Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II von 1972 gebunden.¹ Zur Lösung bestimmter Fragen, die mit den Standortbedingungen und dem kulturpolitischen Auftrag der Auslandsschule zusammenhängen, und zu deren einheitlicher Regelung hat der Auslandsschulenausschuß Grundsätze verabschiedet. Die Deutschen Schulen in Brüssel, Rom, Mailand, Genua, Athen, Den Haag, das Instituto Giulia Mailand, die Arnold-Janssen-Schule in Steyl und das Kolleg St. Ludwig in Vlodrop haben ihre gymnasiale Oberstufe neu gestaltet; im Schuljahr 1977/78 wird die Deutsche Schule Paris folgen. Eine deutsche Abiturprüfung im Ausland als Abschlußprüfung der reformierten gymnasialen Oberstufe wird erstmals am Ende des Schuljahres 1976/77 an den Deutschen Schulen Brüssel und

Rom abgehalten. Wenngleich umfangreiche Materialien und zahlreiche Informationshilfen aus dem Inland vorliegen, so tragen die Lehrerschaften im Ausland doch eine große Arbeitslast bei der Vorbereitung und Einführung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe. Daß diese Reform an den Auslandsschulen mit Augenmaß vorgenommen wird, darum sind viele einsichtige Kräfte bemüht, zumal eine solche grundlegende Umgestaltung einer Schulstufe die besondere Aufmerksamkeit ausländischer Eltern, Lehrer und Schulbehörden auf sich zieht. Auch ein Schaulfenster deutscher Unterrichts- und Erziehungsarbeit zu sein, dazu ist die Auslandsschule durch Standort und Funktion bestimmt.

Unter den kulturpolitischen Zielvorgaben des Auswärtigen Amtes sind an einer Reihe von Auslandsschulen Strukturveränderungen eingeleitet worden, die der Verwirklichung des Typs der bikulturellen Schule dienen sollen. Zum einen gelten diese Bemühungen der Einrichtung binational geordneter Abschlüsse der Sekundarstufe II. So sind an den deutschen Schulen in Italien und in Spanien die Grundlagen dafür geschaffen worden, daß die von den einheimischen Schülern an den dortigen Deutschen Schulen erworbenen Reifezeugnisse im Land als Hochschulzugangsberechtigungen anerkannt werden. Wesentliche Voraussetzungen für die Gewährung der Zeugnisäquivalenzen waren, daß über den Unterricht in italienischer Sprache und Literatur hinaus weiterer Unterricht der Fächer Geschichte, Geographie, Biologie und/oder Physik in italienischer Sprache erteilt wird und daß hierfür der zuständigen italienischen Schulbehörde gewisse Inspektionsrechte eingeräumt wurden. Ein entsprechendes Abkommen wurde in Italien 1975 in Kraft gesetzt. Leider ist die Zeugnisanerkennung für italienische Schüler aufgrund von Verfahrensbedenken der italienischen Schulaufsichtsbehörde 1977 noch nicht sichergestellt – ein Beleg dafür, wie mühsam der Weg zur Schaffung binationaler Schuleinrichtungen sein kann. Die deutschen Schulen in Spanien profitierten von einem Dekret des spanischen Erziehungsministeriums und Ergänzungsbestimmungen hierzu aus dem Jahre 1969, nach denen die Anerkennung der Reifezeugnisse, die von spanischen Schülern an auslän-

dischen Privatschulen im Lande erworben werden, unter bestimmten Voraussetzungen ermöglicht werden kann, wozu gehört, daß auf der Sekundarstufe außer Spanisch ein Teil des Fachunterrichts in der Landessprache erteilt und die Abschlußprüfung entsprechend der spanischen Schulgesetzgebung am Ende der Klasse 12 abgehalten wird. Hiernach konnten die bisher getrennt geführten spanischen und deutschen Unterrichtszüge an den Deutschen Schulen des Landes zusammengeführt und einheitlich nach dem Plan des „Bachillerato mixto“ unterrichtet werden. Als erste hat die Deutsche Schule Bilbao diesen bilateral und bilingual bestimmten Aufbau abgeschlossen, mit gutem Erfolg, wie die Reifeprüfungen zeigten. Dagegen haben die großen Deutschen Schulen in Madrid und Barcelona noch mit Reformschwierigkeiten zu tun, da bei dem großen Anteil deutscher Staatsangehöriger, der bei beiden Schulen über 50 % liegt, und einer in ihrem Schulinteresse traditionell ausgeprägten spanischen Elternschaft die dualen Unterrichts- und Lernzielerwartungen keineswegs zügig überwunden werden können. Günstiger sieht die Entwicklung gegenwärtig an den Deutschen Schulen in Valencia und Las Palmas de Gran Canaria aus: beide Schulen befinden sich im Aufbau zur Vollanstalt, sie können durch die schrittweise Erweiterung des „Bachillerato mixto“-Systems und die sie begleitende gründliche Lehrplanarbeit das Aufbauziel als Deutsche Auslandsschule, die zur Reifeprüfung führt, unter weitgehendem Einverständnis ihrer Elternschaft voraussichtlich leichter erreichen. Der Lehrgang an den Deutschen Auslandsschulen, die zur Reifeprüfung führen, umfaßt in der Regel wie an den Inlandsschulen 13 aufsteigende Schuljahre. Aufgrund eines KMK-Beschlusses kann an Vollanstalten das Deutsche Reifezeugnis nach mindestens 12jähriger Gesamtschulzeit in den Staaten erteilt werden, deren Schulsystem so aufgebaut ist, daß die Berechtigung zur Immatrikulation an den wissenschaftlichen Hochschulen des Landes nach insgesamt 12jähriger oder kürzerer Schulzeit erworben wird und wenn die Oberstufen dieser Auslandsschulen überwiegend von Schülern des Gastlandes besucht werden. Dementsprechend kann an Schulen mit dem Plan des „Bachillerato mixto“ das Reifezeugnis

nach 12 aufsteigenden Schuljahren erworben werden, eine Regelung, die bereits für die Deutschen Schulen in Helsinki, Brunssum/Niederlande, Lissabon, Porto und Istanbul gilt.

Noch tiefer als die vorgenannten Umgestaltungen des gymnasialen Lehrgangs greift eine von Bundesseite vorrangig geförderte Strukturreform in das Gesamtgefüge von Auslandsschulen ein. Wie bekannt, hat die Enquête-Kommission Auswärtige Kulturpolitik des Deutschen Bundestages als Idealtyp das Modell der bikulturellen Schule entwickelt. Nach Auffassung der Kommission kann eine solche Schule alle Zweige des Schulwesens von der Elementar- bis zur Sekundarstufe einschließlich berufsorientierender und berufsvorbereitender Zweige umfassen. Das Auswärtige Amt hat indes dem Aufbau einer solchen Schule erst in der Sekundarstufe mit dem Ziel der Hochschulreife besondere Priorität eingeräumt. In diese sogenannte „Neue Sekundarstufe“, die in der Regel mit dem fünften oder sechsten Schuljahr beginnt, werden Schüler des Gaststaates aufgenommen, die nach ihrer Begabung und im besonderen aufgrund eines Vorkurses in Deutsch nach ihrer Sprachbegabung ausgewählt werden. Es handelt sich hier also um eine Begabtenauslese von einheimischen Kindern für die Sekundarstufe deutscher Schulen im Ausland.

Ein solcher Sekundarlehrgang soll bei zunehmender Integration der einheimischen und der deutschen Schüler zu einem zweisprachigen Unterricht, dem binational bestimmte Curricula zugrunde liegen, und einem bilateral anerkannten Abschluß führen. Die Bevorzugung einer solchen Schulform begründet das Auswärtige Amt mit den Erfahrungen an den deutschen Schulen in Griechenland und in der Türkei, die nach den Landesverfassungen oder -gesetzen einheimische Schüler nicht in die Primarstufe aufnehmen dürfen; auch spielen bei dieser Schulkonzeption bildungsökonomische Überlegungen sowie bestimmte lerntheoretische Auffassungen eine Rolle. Die „Neue Sekundarstufe“ wurde, außer an den Deutschen Schulen in Athen, Thessaloniki und Istanbul, in den letzten Jahren eingeführt an den Deutschen Schulen in Valencia, Las Palmas de Gran Canaria, Madrid, Teheran, Helsinki, Lima und San Salvador; geplant ist sie für

die Deutschen Schulen in Lissabon, Barcelona, Bogotá, Rio de Janeiro und Kairo. Über diesen selektierten Zugang von einheimischen Schülern zur Sekundarstufe bikultureller Schulen bestehen kontroverse Auffassungen fort. Einerseits kann auf die Lernerfolge derart ausgewählter ausländischer Schüler, ihre Zukunftschancen als Multiplikatoren für ein weiter verbessertes Verständnis für die Bundesrepublik Deutschland im jeweiligen Gastland, sowie die Wirtschaftlichkeit des Lehrgangs hingewiesen werden. Zum anderen bleibt bei der Propagierung der „Neuen Sekundarstufe“ zu sehen, daß die Beschränkung des Kindergartens und der Primarstufe auf Schüler deutscher Muttersprache auch einen Verzicht auf Selbstdarstellung und Zusammenarbeit in diesen grundlegenden Bildungsbereichen bedeutet, daß eine Zusammenfügung von Schülern deutscher Muttersprache und/oder Staatsangehörigkeit, die entsprechend den gängigen Auffassungen in der Bundesrepublik Deutschland eine weiterführende Schule besuchen, mit herausragend begabten Schülern aus dem Gastland nicht ohne pädagogische Problematik bleiben kann, daß die selektive Einengung dieser neuartigen Sekundarstufe auf Schüler aus dem Gaststaat nicht mit den in der Bundesrepublik Deutschland vertretenen bildungspolitischen Auffassungen in Einklang steht und daß schließlich auch ein politisches Risiko latent vorhanden ist: Insbesondere in außereuropäischen Staaten könnte leicht der Vorwurf entstehen, daß eine fremdländische Ausbeutung von Spitzenbegabungen betrieben werde. Es muß daher eine offene Frage bleiben, ob sich die Tendenz zur Einrichtung der „Neuen Sekundarstufe“ als die pädagogisch und kulturpolitisch effektivste Maßnahme erweisen kann, als die sie zur Zeit von seiten der Initiatoren und Planer dieser Kurzform einer bikulturellen Schule dargestellt wird.

Daß bei der Integration von Auslandsschulen in das Bildungssystem des Gaststaates aus deutscher kulturpolitischer und pädagogischer Sicht didaktische, methodische und sprachliche Grenzbestimmungen zu treffen sind, läßt insbesondere die Geschichte der deutschen Schulen in Lateinamerika erkennen⁶. Soweit diese die zweimaligen kriegsbedingten autochthonen Maßnahmen der Unterrichtsbe-

schränkungen und -behinderungen überhaupt überwinden konnten, hat sich an den meisten von ihnen der Wandel zu einer nach dem Schulsystem des Landes aufgebauten Schule mit einem Deutschunterricht unter fremdsprachlichen Zielsetzungen für die Mehrzahl der nicht-deutschsprachigen Schüler vollzogen. Falls eine bilinguale Unterrichtsorganisation weder aufgrund der lokalen oder regionalen Schulbedürfnisse noch nach dem Schulrecht des Gaststaates erreicht werden kann, obliegt es daher vornehmlich dem Deutschunterricht, durch Niveau und Inhalte kulturpolitischen Ertrag einzubringen. Unter Nutzung der Ergebnisse von Versuchen, die an der Deutschen Schule Valparaiso 1967 mit der planmäßigen unterrichtlichen Vorbereitung der Schüler der Abschlußklasse auf das Kleine Sprachdiplom des Goethe-Instituts begannen und denen sich bis 1970 einige weitere voll ausgebaute deutsche Schulen in Chile anschlossen, wurde in Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern 1972 das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz geschaffen⁷. Dieses Diplom wird nach einheitlichen Prüfungen in zwei Stufen verliehen. Die Anforderungen bei den Prüfungen für Stufe I entsprechen den Kenntnissen, die in einer ersten Fremdsprache bis zum 10. Schuljahr erworben sein sollen. Die Prüfungen der Stufe II finden in der Abschlußklasse, meist 12. Klasse, einer voll ausgebauten Schule im Ausland statt, ihre Zielforderungen sind dadurch bestimmt, daß der Nachweis der für ein Hochschulstudium in der Bundesrepublik Deutschland erforderlichen Deutschkenntnisse erbracht werden muß. Die Prüfungen erfolgen an zwei Terminen im Jahr: März/April an Schulen, deren Schuljahr in der Mitte des Kalenderjahres endet, und August/Oktober an Schulen, deren Schuljahr mit dem Kalenderjahr übereinstimmt. Die ersten Prüfungen wurden im Herbst 1974 zur Stufe II durchgeführt; an ihnen beteiligten sich 25 Schulen mit insgesamt 900 Prüflingen. 1976 wurden an 38 deutschen Schulen im Ausland Sprachdiplomprüfungen abgehalten, für die sich insgesamt rund 2900 Prüflinge bewarben. Das folgende Verzeichnis von Schulen, an denen 1977 Sprachdiplomprüfungen der Stufe I und/oder der Stufe II stattfinden, zeigt, daß über den Kreis der Auslandsschulen mit

deutschen Schulabschlußprüfungen hinaus nunmehr ein weiterer Bereich von deutschen Schulen im Ausland in die Effektivitätskontrollen einbezogen worden ist:

Ägypten:

Deutsche Schule der Borromäerinnen in Kairo
Deutsche Schule der Borromäerinnen in Alexandria

Argentinien:

Goethe-Schule Buenos Aires
Pestalozzi-Schule Buenos Aires
Instituto Ballester in Villa Ballester
Hölters-Schule in Villa Ballester

Bolivien:

Deutsche Schule „Mariscal Braun“ in La Paz
Deutsche Schule Santa Cruz

Brasilien:

Colegio Humboldt in São Paulo
Colegio Visconde de Porto Seguro in São Paulo
Escola Experimental Corcovado in Rio de Janeiro

Chile:

Deutscher Schulverband Santiago
Deutsche Schule St. Thomas Morus in Santiago de Chile
Deutsche Marienschule in Santiago de Chile
Deutsche Ursulinenschule in Santiago de Chile
Deutsche Schule Concepción
Deutsche Schule Osorno
Deutsche Schule Temuco
Deutsche Schule „Karl Anwandter“ Valdivia
Deutscher Schulverband Valparaíso
Deutsche Schule Puerto Montt

Costa Rica:

Colegio Humboldt in San José de Costa Rica

Dänemark:

St. Petri-Schule Kopenhagen

Ecuador:

Deutsche Schule Quito
Colegio Humboldt Guayaquil

El Salvador:

Deutsche Schule San Salvador

Frankreich:

Lycee International (Deutsche Abteilung) in Saint Germain-en-Laye

Guatemala:

Deutsche Schule Guatemala

Irland:

Deutsche Schule Dublin

Kolumbien:

Colegio Andino in Bogotá
Deutsche Schule Cali
Deutsche Schule Barranquilla

Mexiko:

Deutsche Schule „Alexander-von-Humboldt“ in Mexiko-Stadt
Deutsche Schule „Alexander-von-Humboldt“ in Puebla

Paraguay:

Goethe-Schule in Asunción
Zentralschule Fernheim

Peru:

Colegio Peruano-Aleman „Max Uhle“ in Arequipa
Ursulinen-Schule in Lima
Deutsche Schule „Beata Imelda“ in Chosica-Lima

Spanien:

Deutsche Schule San Sebastian
Deutsche Schule Santa Cruz de Tenerife
Deutsche Schule Sevilla

Venezuela:

Colegio Humboldt in Caracas

Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz hat an den deutschen Schulen im Ausland schnell an Attraktivität gewonnen. Die Prüfungen haben sich günstig auf die Zielsetzungen des fremdsprachlichen Deutschunterrichts ausgewirkt, dessen methodische und inhaltliche Sicherung aufgrund planmäßiger Vorbereitung und Weiterbildung von Lehrern für den fremdsprachigen Deutschunterricht und der Einführung neuer aufbauender Lehrbuchwerke von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen weiter mit Vorrang betrieben wird. Das Auswärtige Amt deutet das vielfältige Interesse an den Sprachdiplomprüfungen auch dahingehend, daß weltweit der Wert einer in der gesamten Bundesrepublik Deutschland anerkannten Sprachprüfung hoch eingeschätzt wird.

Vergleicht man die Zahl der Auslandsschulen mit Schulabschluß- und Sprachdiplomprüfungen der KMK (ca. 120) mit der Gesamtzahl der Schulen, die amtlich gefördert werden (ca. 320), so zeigt sich, daß Leistungsforderungen und -anforderungen von seiten der KMK nur ein gutes Drittel aller Auslandsschulen erreichen⁸. Daß Leistungs determinanten und Leistungsgefüge jener Schulen weniger transparent sind, sollte jedoch nicht zu dem Trugschluß führen, daß ihnen gegenüber generelle Vorbehalte hinsichtlich ihrer kulturpolitischen Notwendigkeit und Wirksamkeit angebracht wären. Wie vielschaltig die Institutionen in dem von der KMK linear nicht erreichbaren Schulsektor sind und wie unterschiedlich sich in diesem die kulturelle Wirksamkeit im einzelnen darstellt, läßt sich bereits leicht durch die Nennung folgender ausgewählter Beispiele zeigen: das Schulwesen der deutschen Mennoniten in Paraguay mit einem Lehrer-

seminar, fünf Zentralschulen und fast achtzig Primarschulen mit insgesamt 2300 Schülern ausschließlich deutscher Muttersprache – Amani-Oberrealschule in Kabul mit 1400 afghanischen Schülern – Botschaftsschule Moskau (Klasse 1–9) mit insgesamt 90 Schülern, davon 83 % deutschsprachig – Erkek Lisesi in Istanbul (Klasse 6–11) mit 1200 Schülern türkischer Muttersprache und Staatsangehörigkeit – Deutsche Schule Kuwait (Expertenschule, Klasse 1–4) mit knapp 30 deutschen Schülern – Deutsch-Französisches Gymnasium im Aufbau in Versailles mit 130 Schülern, davon 60 % deutschsprachig, in der Deutschen Abteilung (Klasse 5–7). Aus diesem Sektor werden sich weitere Schulen den Sprachdiplomprüfungen der KMK anschließen, dies sowohl im eigenen Interesse der Stabilisierung des Deutschunterrichts unter allgemein anerkannten einheitlichen Anforderungen als auch unter Berücksichtigung der kulturpolitischen Erwartungen des Auswärtigen Amts. Desgleichen wachsen den deutschen Abschlußprüfungen aus diesem weltweiten Bereich stetig neue Schulen zu; so sind von den Deutschen Schulen in London und Nairobi/Kenia sowie der Deutsch-Schweizerischen Internationalen Schule in Hongkong Anträge auf Ermächtigung zur erstmaligen Abhaltung einer Schlußprüfung im Jahr 1978 zu erwarten.

Nicht im strengen und traditionellen Sinn dem deutschen Auslandsschulwesen zugehörig, jedoch gewichtig im pädagogischen Erprobungsfeld supranationaler Schularbeit und insbesondere kulturpolitisch bedeutsam für die Partnerstaaten der Europäischen Gemeinschaften, stellen sich die Europäischen Schulen mit ihren spezifischen Strukturen und Zielen als ein Sonderbereich dar⁹. Die erste Europäische Schule wurde Anfang der fünfziger Jahre in Luxemburg gegründet, ihre Einrichtung geht nicht auf eine europapolitische Willensaktion zurück, sondern allein auf die Initiative einer Gruppe von Beamten der damaligen Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl, die aus praktischen Überlegungen die gemeinsame Ausbildung ihrer schulpflichtigen Kinder in einer Schule mit neuem Unterrichtsaufbau in die Wege leitete. Der Erfolg dieses Versuchs veranlaßte die Regierungen der Partnerstaaten, die Schule in ihre gemeinsame Verantwortung zu übernehmen, was durch

die Unterzeichnung der Satzung der Europäischen Schule 1957 dokumentiert wurde. Ein 1962 von den Partnerstaaten der Europäischen Gemeinschaften unterzeichnetes Protokoll stellt die Verbindlichkeit der Satzung der Europäischen Schule Luxemburg für weitere derartige Gründungen fest. Gegenwärtig bestehen sechs Europäische Schulen: in Brüssel, Mol/ Belgien, Bergen/Niederlande, Karlsruhe, Luxemburg und Varese/Italien. Diese Schulen werden von insgesamt über 9000 Schülern besucht, wovon 2000 die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Für die jüngst gegründete Europäische Schule München wird angestrebt, daß sie ihren Betrieb im Herbst 1977 aufnimmt. Das gemeinsame kulturelle Interesse der Partnerstaaten findet im wesentlichen seinen Ausdruck in folgenden Regelungen:

- der Unterricht wird nach vereinheitlichten Lehrplänen und Stundentafeln erteilt;
- den Schülern wird neben ihrer Muttersprache die gründliche Kenntnis einer europäischen Fremdsprache vermittelt, indem diese vom ersten Grundschuljahr an täglich eine zweite Sprache, die sog. Ergänzungssprache, erlernen;
- die Schüler gleicher Klassenstufen werden in bestimmten Fächern gemeinsam unterrichtet;
- das Abschlußzeugnis wird als Hochschulzugangszeugnis von jeder auf dem Staatsgebiet der Unterzeichnerstaaten der Satzung der Europäischen Schule bestehenden Hochschule anerkannt.

Ungeachtet der erzieherischen und unterrichtlichen Erfolge dieser Schule bleibt noch gegenwärtig festzustellen, daß die an den Europäischen Schulen entwickelten pädagogischen Erkenntnisse keinen befruchtenden Einfluß auf die Bildungssituation in den europäischen Staaten gewinnen konnten, auch sind diese Schulen in erster Linie zu zwischenstaatlichen Lehranstalten für einen bestimmten Personenkreis, nämlich die Kinder europäischer Bediensteter, geworden. Für die deutschen Erziehungs- und Bildungsvorstellungen sind Einflußmöglichkeiten personell gegeben, so durch den Vertreter des Präsidenten der KMK im Obersten Schulrat, die für die Primar- bzw. Sekundarstufe zuständigen Inspektoren, vor allem aber durch die an die Europäischen Schulen vermittelten Lehrer (z. Z. etwa 150).

Für die Bemühungen, auch außerhalb der Grenzen der Bundesrepublik Deutschland pädagogische Wurzeln einzusenken, ist das Potential der zur Verfügung stehenden deutschen Lehrer von ausschlaggebender Bedeutung. Die Gesamtzahl der bisher mittels mehrjähriger Dienstverträge in den Auslandsschuldienst aus den Ländern beurlaubten Lehrer liegt bei 6000. Eine KMK-Vereinbarung von 1965 sichert grundlegend die rechtliche Behandlung der Auslandslehrer¹⁰. Zu den Einzelfragen, die noch zu lösen sind, gehören die Sicherung des Wahlrechts für Auslandslehrer sowie Regelungen für eine eventuelle Nachversicherung in der gesetzlichen Rentenversicherung für Zeiten des Auslandsschuldienstes und eindeutige Feststellungen für die Erteilung von Weisungen im Krisenfall. Die durch die KMK stets vertretene Forderung nach Gleichstellung der Auslandslehrer mit den im Ausland tätigen Bundesbediensteten, ausgenommen die Angehörigen des Auswärtigen Dienstes, ist in den letzten Jahren weitgehend erfüllt worden. Verbessert wurde gleichfalls die Vorbereitung der Lehrer auf den Auslandsschuldienst. Von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen werden in der Regel vier Vorbereitungslehrgänge pro Jahr durchgeführt, darunter zwei längere Lehrgänge von jeweils vier Wochen Dauer für die Lehrer, die Deutsch als Fremdsprache an Auslandsschulen in spanischsprachigen Ländern unterrichten sollen. Eine Sonderform stellt neuerdings die gemeinsame Vorbereitung von „Kulturpersonal“ (Kulturattachés, DAAD-Lektoren, Personal der Goethe-Institute, Leiter von Auslandsschulen) in der Kompetenz des Auswärtigen Amtes dar. Zu diesen Schlüsselveranstaltungen, die dem Umschlag deutschen Kulturguts für den Weltmarkt des Geistes und der Umsetzung eigener gewohnter Vermittlungspraktiken auf die Verhältnisse außerhalb der deutschen Grenzen dienen, sollte die KMK stärker als bisher herangezogen werden, damit der Rolle der Länder sowohl als Leistungsträger als auch als Partner bei der Pflege auswärtiger Kulturbeziehungen angemessen entsprochen wird. Besondere Besorgnisse bestehen jedoch hinsichtlich der Reduzierung der Zahl der vermittelten Lehrer. Nach den Vorstellungen der Enquête-Kommission Auswärtige Kulturpolitik des Deutschen Bundestages soll im Zuge des

kulturpolitisch bestimmten Umwandlungsprozesses der deutschen Schulen im Ausland die Zahl der vermittelten Lehrer zurückgehen, und zwar hält die Kommission eine Verringerung der Gesamtzahl dieser Lehrer nach erfolgreich durchgeführter Umstrukturierung der Schulen, d. h. auf lange Sicht, für möglich. Indes hat die angespannte Haushaltslage des Bundes bereits vorzeitig die vorgesehene Entwicklung herbeigeführt. Die Gesamtzahl der an Auslandsschulen vermittelten Lehrer (ohne die Europäischen Schulen) betrug 1972/73 ca. 1500; von dieser Höchstzahl sank bis Mai 1977 das Stellenvolumen auf 1299 vermittelte Lehrer ab. Es ist wahrscheinlich, daß mit einem weiteren allmählichen Rückgang in den nächsten Jahren gerechnet werden muß. Abgesehen von der Unwägbarkeit, ob deutsch/zweisprachige Ortskräfte in angemessener Zahl und mit adäquater Ausbildung im Ausland gewonnen werden können und ob die Bemühungen zur Beschäftigung von ausgebildeten, in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland noch nicht beamteten Lehrern im Auslandsschuldienst zu nennenswerten Ergebnissen führen, kann gegenwärtig nicht ausgeschlossen werden, daß die eingeleitete Entwicklung zu Schwierigkeiten führt, die an einzelnen Schulen die Erreichbarkeit der gesetzten Lernziele gefährdet.

Die weite geographische Streuung der Auslandsschulen, ihre verschiedenartige Aufgabenstellung und vielfältige Überlappung mit ausländischen Schulelementen rufen auch unterschiedliche Reaktionen in den Gast- oder Partnerstaaten auf die deutschen Schulen und die deutschen Lehrer hervor. Jenseits von Voreingenommenheiten, Klischeevorstellungen, Tagesmeinungen und allzu persönlich begründeten Neigungen richten sich die ernsthaften Fragen der Einheimischen darauf, was diese Deutschen, die im fremden Land Schule halten, nach dort mitbringen an geistigem Hab und Gut, an kultiviertem, weltoffenem und hilfsbereitem Umgang und ob sie diese durch Kultur und Ethik bestimmte Mitgift unaufdringlich, ohne Besserwisserei, menschlich überzeugend in das fremdartige geistige und gesellschaftliche Leben einzubringen vermögen. Wenn gerade jüngst bei Umfragen im westlichen Ausland den Deutschen generell günstige Werte für die Fortschrittlich-

keit der Industrie, für ihren Lebensstandard, ihre Disziplin und ihren Arbeitswillen, auch für das demokratische Verhalten zuerkannt wurden, so sollte doch zu denken geben, daß wir vergleichsweise niedere Werte für das *Savoir-vivre*, persönliche Intelligenz und Kultur sowie die Fähigkeiten, lustig und tolerant zu sein, erhielten¹¹. Aber gerade diese Lebenswerte schaffen leicht Sympathie und eröffnen vielfältige ersprießliche Kontakte im Ausland. In dieses Spiegelbild der Deutschen ist auch der Auslandslehrer einbezogen. Er sollte also von diesem Phänomen wissen, genauso wie er zu seiner Herkunft aus einer Wohlstands- und Verbrauchergesell-

schaft kritische Distanz beziehen müßte, denn weder der persönliche materielle Wohlstand noch die raffinierte Üppigkeit von Schuleinrichtungen entscheiden auf die Dauer über das Gelingen von Erziehung und Unterricht im Ausland. Dort steht sein Tun – wie im Inland – unter dem existentiell unausweichlichen Postulat, der „Vermenschlichung des Menschen“ zu dienen. Daß letztlich die Tätigkeit jedes Auslandslehrers an dieser pädagogischen Grundforderung gemessen wird, stellt für die Vorstellungen und Maßnahmen der auswärtigen Kulturpolitik auch in Zeiten des Wandels einen unverlierbaren Auftrag der Auslandsschularbeit dar.

Anmerkungen

¹ Zu Grundsatzfragen der auswärtigen Kulturpolitik vgl.: ABELEIN, Manfred: Die Kulturpolitik des Deutschen Reiches und der Bundesrepublik Deutschland — Ihre verfassungsgeschichtliche Entwicklung und ihre verfassungsrechtlichen Probleme, Köln und Opladen 1968; BRAUN, Dieter (Hrsg.): Deutsche Kulturpolitik im Ausland 1955 bis heute, München 1966; DOKA, Carl: Kulturelle Außenpolitik, Zürich 1956; EMGE, Martinus: Auswärtige Kulturpolitik, Berlin 1967; ISCHREY, Heinz: Deutsche Kulturpolitik — Informationen über ihre pluralistischen und totalitären Formen, Bremen 1964; MARTIN, Berthold (Hrsg.): Auswärtige Kulturbeziehungen — Band 1—4, Neuwied und Berlin 1964—1967; ARNOLD, Hans: Kulturexport als Politik? Aspekte auswärtiger Kulturpolitik, Tübingen und Basel 1976.

² Vgl. die Berichte, hrsg. von der Abteilung für auswärtige Kulturpolitik des Auswärtigen Amtes 1964, 1966, 1968, 1970, 1973 und 1975.

³ Bericht der Enquête-Kommission „Auswärtige Kulturpolitik des Deutschen Bundestags“, Drucksache des Deutschen Bundestags / 7. Wahlperiode 7/4121 vom 7. 10. 1975; vgl. dazu PIAZOLO, Paul Harro: Bericht der Enquête-Kommission „Auswärtige Kulturpolitik aus der Sicht der Kultusministerkonferenz“. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 26. Jg. Nr. 4/1976, S. 5—11; FREY, Kurt: Einige späte Gedanken zum Bericht der Enquête-Kommission „Auswärtige Kulturpolitik“. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 26. Jg. Nr. 4/1976, S. 12—14.

⁴ Beschlusssammlung der KMK, Beschluß Nr. 1001.

⁵ REIMERS, Hans: Der Auslandsschulausschuß der Kultusministerkonferenz. In: SCHNEIDER, Christian (Hrsg.), Die deutsche Schule im Ausland, Heidelberg 1969, S. 26—32; WERNER, Harry: 25 Jahre Auslandsschulausschuß der Kultusministerkonferenz — Leistungen und Probleme seiner Arbeit. In: Der deutsche Lehrer im Ausland, 23. Jg. Nr. 6/1976, S. 230—238.

⁶ WERNER, Harry: Die deutschen Schulen in Lateinamerika. In: SCHNEIDER, Christian (Hrsg.), Die deutsche Schule im Ausland, Heidelberg 1969, S. 77—88.

⁷ KROG, Fritz: Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Bd. 1, hrsg. von Alois WIERFACHER u. a., Heidelberg 1975, S. 156—161.

⁸ Eine Übersicht über die Auslandsschulen, an denen deutsche vermittelte Lehrer tätig sind, gibt: Auslandsschulverzeichnis '77, hrsg. vom Bundesverwaltungsamt / Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, München 1977.

⁹ STERNBERG, Fritz: Die Europäischen Schulen. In: Mitteilungen - Meinungen - Materialien des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland, Heft 2/1976, S. 6—11 (dsgl. in: Die Höhere Schule, Heft 12/1974).

¹⁰ Beschlusssammlung der KMK, Beschluß Nr. 1325.

¹¹ Vgl. ROSS, Werner: Der häßliche Deutsche und die häßliche Politik — Zur Situation der auswärtigen Kulturpolitik. In: Merkur, Heft 3, 31. Jg. 1977, S. 219—231.

Informationstagung für Lehrer, die an Auslandsschulen unterrichten wollen

Unter diesem Titel veranstaltete das Landesinstitut für schulpädagogische Bildung, Düsseldorf, in Zusammenarbeit mit dem VdLiA eine Tagung für Kolleginnen und Kollegen aus NRW. Ort der Veranstaltung war, wie schon häufig, Vlotho, und zwar vom 16. bis 18. 5. 1977.

Leitung: Prof. Dr. HARDÖRFER, Landesinstitut, und vom VdLiA Horst KLITZING und Dr. SAUER.

Programm:

Montag Vortrag und Diskussion, es referierte Prof. Dr. WITTIG von der FO (Forschungsstelle Oldenburg) für das Auslandsschulwesen zum Thema:

Pädagogik der Auslandsschule und Ausbildung zum Auslandslehrer einschl. Kontaktstudium und Graduierung zurückkehrender Auslandslehrer.

Dienstag 1. Vortrag und Diskussion, es referierte LRSD Harry WERNER (KMK) zum Thema:

Aufgaben und Probleme der Auslandsschulen aus der Sicht der KMK

2. Bericht und Aussprache, es berichtet Dr. SAUER (VdLiA) zu Stellung und Problemen des Auslandslehrers.

Mittwoch Allgemeine Aussprache

Teilnehmer: Die Kolleginnen und Kollegen kamen aus allen Landesteilen und allen Schulformen, hatten bereits Verträge mit Auslandsschulen abgeschlossen, strebten diese an oder wollten sich zunächst einmal orientieren. Im ganzen kann von einer glücklichen Zusammensetzung gesprochen werden. Die Teilnehmer waren der Meinung, daß solche Tagungen zwecks Orientierung ihren Sinn haben und fortgesetzt werden sollten. Kritik erweckte vor allem die Aufeinanderfolge der Vorträge und Berichte. Der VdLiA hat in Kontakt mit dem Landesinstitut erreicht, daß die Tagungen Fortsetzung finden. Zielgruppe sollten zunächst Lehrkräfte sein, die noch nicht im Ausland waren. An eine Ausweitung ist im Moment nicht gedacht. Die nächste Tagung findet voraussichtlich 1978, Herbst, statt.

Das Landesinstitut übernimmt die Veröffentlichung der Vorträge und Berichte, die so einem breiteren Publikum zugänglich werden. Die MMM berichtet über das Erscheinen, sobald sich Konkretes abzeichnet.

Kritik: Im folgenden seien die wichtigsten der vorgebrachten kritischen Gesichtspunkte genannt, die als Anregung dienen mögen:

1. Informationsmaterial vorher verschicken bzw. verteilen
2. Tagungen besser teilen für bereits Vermittelte und noch nicht Vermittelte, bzw. zu allgemeiner und gezielter Information.
3. Durchspielen eines Beispiels an Hand einer Schule aus Europa oder Übersee.
4. Teilnahme von Ehemaligen erwünscht zwecks Information.
5. Vorstellung von Schulen und Ländern mittels verschiedener Medien.
6. Problemorientierte Diskussionen einbauen aufgrund entspr. Informationen.
7. Teilung der Tagung oder der Tagungen möglich auch für solche, die entschlossen sind, hinauszugehen, und solche, die sich allgemein orientieren wollen.
8. Folge der Vorträge und Berichte besser abstimmen: zunächst Allgemeines!

Soweit die Kritik. An Stelle einer Besprechung der Tagung soll das Werk einer Gruppe der Teilnehmer, von allen gutgeheißen, stehen, die sich elementar mit dem Thema Auslandsschule beschäftigte und diesem eine neue Seite abgewann.

Arbeitsgruppe Alternativschule Ausland stellt sich zur Diskussion?

In Vlotho/Weser fand vom 16. 5. bis zum 18. 5. 1977 eine Tagung für Lehrer statt, die an Auslandsschulen unterrichten wollen. Den Teilnehmern wurden von den Herren WITTIG, WERNER, SAUER und KLITZING die besondere Problematik dieser Schulen sowie ihre immer wieder auftretenden Schwierigkeiten in eindrucksvoller Weise nahegebracht. Unter dem Eindruck dieser Probleme hat sich trotz des restlos ausgefüllten Tagesprogramms spontan eine Arbeitsgruppe gebildet, die in nächtelanger Arbeit ein Alternativkonzept zu den bestehenden Auslandsschulen erarbeitet hat.

Die AAA (Arbeitsgruppe Alternativschule Ausland) ist der Meinung, daß das Problem der Auslandsschulen bisher nicht erschöpfend genug behandelt worden ist. Um dem abzuhelpen, ist die Gründung einer „scola elementaria atolia cemica“ – kurz SEAC – vorgesehen. Dieser programmatische Begriff bedarf der Erläuterung.

Da die SEAC als Schulform eine Neuschöpfung ist, die von grundlegender Beispielhaftigkeit sein soll, erhält sie das Attribut „elementaria“. Die AAA, stark von dem Motiv der Schöpfung geprägt, ist der festen Überzeugung, daß eine solche Schule nur auf einem Atoll, dem sich

aus dem Meer selbst schöpfenden Freiraum, angesiedelt werden kann. Nur hier kann frei von allen bisherigen Zivilisationsnormen und -zwängen pädagogisch sinnvoll gearbeitet und unterrichtet werden.

Die Mitglieder der AAA sind bereit, aktiv an dem Versuch mitzuarbeiten und sich als Versuchslehrer zur Verfügung zu stellen. Sie haben auch das Problem der Schülerbeschaffung für die Alternativschule erkannt und sind deshalb der Meinung, daß das wichtigste Fach die *Schöpfungskunde* sein muß. Hierbei könnten schon einfache Formen von Partner- oder Gruppenarbeit erprobt werden.

Da der Schöpfungsprozeß gewissen natürlichen Gesetzmäßigkeiten unterliegt, könnte der Zeitraum bis zur Schulreife der ersten Kinder überbrückt werden durch ein intensives Studium der *Kulinarik*, dem zweiten Fach des Fächerkanons. Dabei sollte auf regionale Besonderheiten Rücksicht genommen werden. Die Kulinarik ist ein besonders kostengünstiges Fach, da hier ausschließlich Ortskräfte ein weites Betätigungsfeld fänden. Die Schüler könnten so gut vorbereitet in die Schule kommen, daß sie in der Lage sind, den Unterricht in diesem Fach weitgehend selbständig zu führen.

Die *elementare Körperkunde* soll die Schüler in behutsamer und spielerischer Form und über einen bestimmten naturgegebenen Zeitraum auf einen Teil ihrer späteren außerschulischen Funktion auf dem Atoll vorbereiten: in erschöpfendem Maße für neue Schüler zu sorgen. Um den lustbetonten Unterricht in freudvoller Atmosphäre nicht überzubetonen, hat sich die AAA entschlossen, ein ernsthaftes Fach mit allen ernstesten Konsequenzen in den Fächerkanon aufzunehmen: die *Komik* (siehe auch programmatischer Schulname).

Leider war es in der Kürze der Zeit der AAA nicht möglich, ein erschöpfendes Curriculum für alle Schuljahre zu erstellen. Für das 1. Schuljahr bieten sich jedoch im Rahmen des fächerübergreifenden Unterrichts zwei Themengebiete an: Eintopf und Schöpflehre als Teilgebiete der Kulinarik der unerläßlichen weil unausschöpflichen Schöpfungskunde.

Die Arbeitsgruppe Alternativschule Ausland ist sich darüber im klaren, daß die Möglichkeiten ihres Modells noch längst nicht ausgeschöpft sind. Sie stellt ihr Modell zur Diskussion.

Georg W. KAMPFER

Deutsche sind gründlich und dick, Amerikaner oberflächlich und dünn

Das ist eines der Ergebnisse einer Meinungsumfrage, die in der Sekundarstufe I der Deutschen Schule Ankara durchgeführt wurde. Ziel der Umfrage war es, Art und Umfang nationaler Vorurteile und Stereotype in einem bestimmten Bereich zu untersuchen.

Auch in unserer Zeit sind es immer noch nationale Vorurteile und Stereotype, die unsere Erwartungshaltung anderen Völkern und sozialen Gruppen sowie deren einzelnen Angehörigen gegenüber zwar weitgehend unbewußt, aber doch oft entscheidend beeinflussen. Da zudem die hohe Mobilität unserer Zeit immer häufiger Menschen verschiedener Völker zusammenführt, muß befürchtet werden, daß diese Vorurteile immer häufiger zum Tragen kommen und Mißverständnisse zur Folge haben.

Einzelnen Völkern werden seit langem bestimmte Eigenschaften zugeschrieben, die zum Teil in entsprechende Redewendungen eingegangen sind. Jedermann weiß, daß „die“ Schotten geizig sind, und viele benutzen gedankenlos den Ausdruck „stolz wie ein Spanier“. Das Wort „Nassauer“ ist heute sogar in seiner ursprünglichen Bedeutung weniger bekannt als im übertragenen Sinn.

In Deutschland sind es seit einigen Jahren die Ostfriesen, die unter bestimmten, we-

nig schönen Vorurteilen und daraus abgeleiteten Witzen zu leiden haben. Eine andere große Gruppe von Witzen beginnt nach dem folgenden Muster: „Ein Amerikaner, ein Russe und ein Deutscher sitzen in einem Flugzeug (Auto, sinkenden Schiff, Eisenbahnabteil) ...“ Volkszugehörigkeit und Örtlichkeit können der beabsichtigten Pointe entsprechend vielfältig ausgetauscht werden. Der andauernde Erfolg dieser Witze, die ihre Pointe aus nationalen Vorurteilen ziehen, zeigt, wie festgefügt und beständig eben diese sind.

Es ist interessant, daß oft unbeliebte Dinge, Zustände oder Vorgänge mit Völkern in Verbindung gebracht werden, die gleichfalls als unsympathisch angesehen werden oder wurden. So kann in der deutschen Sprache der Begriff „die Flucht ergreifen“ auch durch „sich auf französisch verabschieden“ umschrieben werden. In der französischen Sprache heißt es entsprechend „filer à l'anglaise“.

Ein besonders gutes Beispiel für dieses Phänomen bietet die in wärmeren Ländern

fast regelmäßig anzutreffende Küchenschabe, die von dem Schweden Carl v. Linné die Bezeichnung „Phylodromia germanica“ erhalten hat, obwohl sie keineswegs nur in Deutschland vorkommt. Diese unbeliebten Tierchen sind in manchen Teilen Süddeutschlands als „Preußen“ bekannt, in Norddeutschland hingegen als „Schwaben“, am Rhein nennt man sie manchmal „Franzosen“ und im Osten hießen sie „Russen“. Die Russen wiederum sind sich mit den Süddeutschen einig und nennen sie „Preußen“. Es wird hier sehr deutlich, daß das Vorkommen oder Einschleppen einem unbeliebten Nachbarn zur Last gelegt wird, ohne daß man sich um die tatsächlichen Gegebenheiten kümmert.

Auch die Erscheinung, daß unbeliebte Mitmenschen mit negativen Eigenschaften assoziiert werden, die – objektiv gesehen – völlig unzutreffend sind, kann immer wieder beobachtet werden. So wurde vor einigen Jahren ein opponierender Studentenführer von einem bekannten Politiker wider besseres Wissen als „schmutzige, verlauste, verdreckte Kreatur“ bezeichnet.

Man mag nun einwenden, daß Assoziationen dieser Art keinerlei ernsthaften Überprüfung standhalten und deshalb letztlich von geringer Bedeutung sind. Doch läßt es sich leicht nachweisen, daß es gerade die unreflektierten Vorurteile sind, die das menschliche Verhalten oft entscheidend beeinflussen. So wird zum Beispiel niemand mehr ernstlich behaupten, daß Frauen weniger intelligent sind als Männer, und dennoch führen entsprechende Vorurteile dazu, daß Frauen in den Führungspositionen von Politik, Wirtschaft, Forschung und Lehre bisher relativ zu wenig vertreten sind.

Vorurteile sind es auch, die zur Rassen diskriminierung führen. Negative Vorurteile gegen andere Völker, Nationen, Rassen und Religionen können, besonders wenn sie politisch ausgenutzt werden, zur Ausgangsbasis einer unheilvollen Eskalation werden, die vom Vorurteil über Beleidigung, Diskriminierung, Verfolgung und Krieg bis hin zum Völkermord führt.

In den meisten Fällen dürften nationale Vorurteile gedankenlos tradiert werden. Zu einem gewissen Teil werden sie jedoch bewußt geformt, und zwar vor allem in der Politik. Bei kriegerischen Ausein-

andersetzungen ist es zweckmäßig, den Gegner durch eine Anhäufung von negativen Vorurteilen zu diskriminieren. Die derart programmierten eigenen Soldaten sind dann eher bereit, auf die „barbarischen, unmenschlichen, vertierten“ Gegner zu schießen. Es erscheint nur allzu konsequent, wenn in dieser Situation die Frauen und Kinder des Gegners ebenfalls vernichtet werden.

Doch nicht nur in Kriegen werden nationale Vorurteile ausgenutzt, sondern auch zu kommerziellen Zwecken in Zeitschriften, Büchern, Filmen und Fernsehen. In vielen derartigen Fällen steht ein „böser“ Ausländer dem „guten“ Film- oder Romanhelden gegenüber und erleichtert die Identifikation des Konsumenten mit der positiven Figur. Siegt schließlich das „Gute“, dann geschieht das nur zu oft auf Kosten eines anderen Volkes oder einer anderen Rasse, indem das entsprechende Vorurteil verstärkt oder um einen weiteren negativen Aspekt „bereichert“ wird.

Sollen nun nationale Vorurteile und Stereotype gezielt abgebaut werden, so müssen sie zunächst analysiert werden. Das geschah im vorliegenden Fall durch einen Assoziationsversuch in Form eines Polaritätsprofils, bei dem die Sekundarstufe I der DS Ankara Deutsche und US-Amerikaner mit Hilfe einer siebenstufigen Skala charakterisieren sollte. Die Aufgabe wurde gleichzeitig auch den Schülern der amerikanischen Schule in Ankara gestellt. Die ersten Eigenschaftspaare der Skala wurden so gewählt, daß einigermaßen objektive Urteile abgegeben werden konnten, während die meisten der folgenden Eigenschaftspaare weiten Raum für die Abgabe von Vorurteilen boten. So kann zum Beispiel das Bruttosozialprodukt durchaus als Indikator für den Reichtum eines Volkes dienen, und auch für Größe und Gewicht gibt es statistische Unterlagen; doch wenn ein Volk als „mutig“ oder „feige“ bezeichnet wird, dann liegt diese Aussage außerhalb jeder objektiven Argumentation.

An dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, daß selbstverständlich kein Schüler zur Abgabe eines Vorurteiles gezwungen wurde, denn in jedem Fall konnte die Null angekreuzt werden.

Das erste Diagramm zeigt das Bild, das sich die deutschen Schüler von ihren

Landsleuten machten. Beim Ausfüllen der Testbögen sollten die Schüler eine Ziffer für jedes Eigenschaftspaar ankreuzen. Das Diagramm zeigt die Durchschnittswerte.

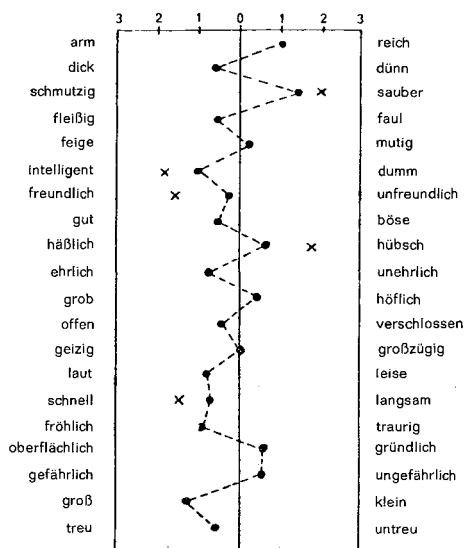
Dementsprechend gelten Deutsche als:

1. Sauber	1,44	11. Treu	0,58
2. Groß	1,26	12. Gut	0,53
3. Reich	1,08	13. Fleißig	0,53
4. Intelligent	0,97	14. Ungefährlich	0,53
5. Fröhlich	0,84	15. Dick	0,50
6. Laut	0,74	16. Höflich	0,42
7. Ehrlich	0,74	17. Offen	0,40
8. Schnell	0,71	18. Freundlich	0,29
9. Gründlich	0,61	19. Mutig	0,24
10. Hübsch	0,58	20. Großzügig/geizig	0,00

eingenommen hat. Die alten „deutschen Tugenden“ wie Treue, Fleiß und Mut finden sich abgeschlagen in der ersten Hälfte der Tabelle wieder.

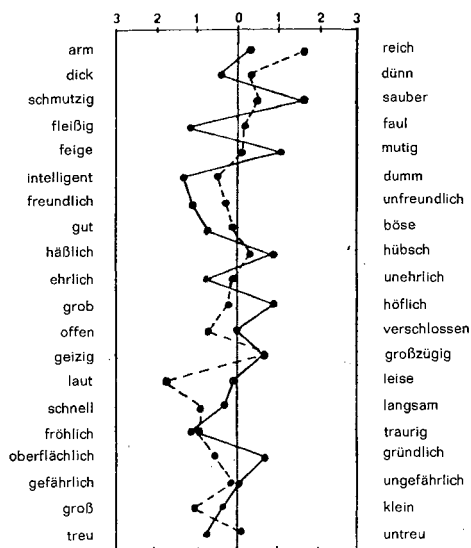
Die Kreuze im ersten Diagramm zeigen analoge Werte, die U. KATTMANN (IPN Kiel) bei einer ähnlichen Untersuchung mit 10- bis 11jährigen Schülern gefunden hat. Es wäre sicher interessant zu wissen, ob die schwächeren Ankaner Vorurteile durch das höhere Durchschnittsalter und den damit verbundenen höheren geistigen Reifegrad entstanden sind, oder ob es der Aufenthalt in einem fremden Land ist, der die Vorurteile abgebaut hat.

Diagramm 1



So sehen deutsche Schüler die Deutschen

Diagramm 2



— So sehen die amerikanischen Schüler die Deutschen

---- So sehen die deutschen Schüler die Amerikaner

Negative Eigenschaften ergaben sich aus dieser Umfrage nicht, was aus Gründen der Selbstidentifikation durchaus begreiflich ist. Immerhin hielten sich die Ansichten bei der Frage, ob die Deutschen im allgemeinen geizig oder großzügig seien, genau die Waage. Die Reihenfolge der positiven Eigenschaften mag hier und da Verwunderung auslösen. Die überdimensionale Waschmittelwerbung in Deutschland und der Kontrast zu den Verhältnissen in einem Entwicklungsland dürften vor allem dazu beigetragen haben, daß Sauberkeit den ersten Rang in der Tabelle

Aufschlußreich ist das zweite Diagramm, in dem deutsche und amerikanische Schüler sich gegenseitig beurteilen. Beide billigen sich in fast allen Punkten die gleichen positiven Eigenschaften zu. Nur in fünf Fällen kommt es zu gegenseitigen Urteilen, und zwar eignen die deutschen Schüler den Amerikanern vier negative Eigenschaften zu: faul, grob, oberflächlich und untreu. Während die ersten drei dieser Eigenschaften einigermaßen zum Bild vom „lässigen Amerikaner“, der aus dem Reichtum, seines Landes heraus lebt, passen, überrascht die vierte. Vielleicht läßt sie

sich damit erklären, daß die Umfrage gerade zu dem Zeitpunkt durchgeführt wurde, als die Kommunisten Süd-Vietnam eroberten, und die Amerikaner von der Thieu-Regierung vor aller Welt als treulos und wortbrüchig bezeichnet wurden. Keineswegs dürfen die fünf voneinander abweichenden Urteile darüber hinwegtäuschen, daß beide Gruppen sich sehr weitgehend positiv beurteilten. Die amerikanischen Schüler machten sich von den Deutschen sogar ein rein positives Bild.

Ein Vergleich der beiden Kurven in Diagramm 2 zeigt, daß die Urteilskurve der deutschen Schüler flacher ist als die der amerikanischen. Die Vorurteile der deutschen Schüler waren also weniger ausgeprägt. Ein Vergleich der beiden Diagramme zeigt eine überraschende Übereinstimmung: deutsche und amerikanische Schüler beurteilten die Deutschen fast völlig gleich. Es mag beruhigen, zu wissen, daß die Amerikaner über uns genauso denken wie wir selbst! Wird das Urteil über die Deutschen jedoch in einer Tabelle dargestellt, so ergibt sich eine andere Rangfolge, in der die „alten deutschen Tugenden“ noch bessere Plätze einnehmen als in der ersten Tabelle. Die Deutschen waren im Urteil der Amerikaner dementsprechend:

1. Sauber	1,68	6. Mutig	1,09
2. Intelligent	1,32	7. Höflich	0,95
3. Fröhlich	1,17	8. Hübsch	0,91
4. Freundlich	1,16	9. Gut	0,79
5. Fleißig	1,14	10. Treu	0,77

Von ihren eigenen Landsleuten hatten die amerikanischen Schüler hingegen die folgende Vorstellung:

1. Intelligent	1,50	6. Mutig	1,10
2. Schnell	1,48	7. Hübsch	1,06
3. Sauber	1,16	8. Offen	1,04
4. Laut	1,16	9. Gut	1,00
5. Groß	1,12	10. Fröhlich	0,98

Wenn auch die einzelnen Werte der vorliegenden Untersuchung genug Anlaß zu weiteren Gedanken und Interpretationsversuchen bieten mögen, so ist das Gesamtergebnis doch im wesentlichen klar: deutsche und amerikanische Schüler beurteilten sich selbst und einander weitgehend gleich und positiv. Da beide Völker einander in kultureller, zivilisatorischer, weltanschaulicher und gesellschaftlicher Hinsicht ähnlich sind, ist das Ergebnis nicht überraschend. Es wäre sicher interessant, zu untersuchen, wie andere Völker mit weniger Gemeinsamkeiten einander beurteilen. Die Werte der vorliegenden Untersuchung haben keine statistische Relevanz und können nicht ohne weiteres verallgemeinert werden.

**Mit guten Wünschen
für das neue Jahr — 1978 —
grüßt Sie
der Vorstand des VdLiA**

13. Hauptversammlung des VdLiA in Wiesbaden vom 2. bis 5. August 1977

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland hat sich auf seiner 13. Hauptversammlung in Wiesbaden erneut mit aktuellen Problemen des Auslandsschulwesens und verbandspolitischer Fragen befaßt.

Einen Schwerpunkt bildete die Ausarbeitung von Resolutionen in den 8 Arbeitsgruppen und ihre Verabschiedung in der Mitgliederversammlung, sowie die Behandlung und Abstimmung über die 36 eingereichten Anträge.

Der andere Schwerpunkt lag in den Referaten der Festveranstaltung des letzten Tages.

Eine abendliche Schiffsfahrt auf dem Rhein und eine Weinprobe im Kloster Eberbach lockerten die arbeitsintensiven Tage auf. Die folgenden Beiträge halten die wesentlichsten Ereignisse und Ergebnisse dieser Tage fest.

Die Mitgliederversammlung am 4. August 1977

Der Vorsitzende:

Er öffnete die Versammlung und begrüßte die Teilnehmer. Nach dem Gedenken an die in den Berichtsjahren 1975–77 verstorbenen Mitglieder, gab er einen Überblick über die Arbeit des Vorstandes und wies auf die Bedeutung des diesjährigen Themas der Hauptversammlung „Neue Weichenstellung bei den deutschen Auslandsschulen“ hin, das in den vorgesehenen Arbeitsgruppen vertieft wurde. Er führte einige Probleme an, die die Substanz des bisherigen Auslandsschulwesens betreffen: Reduzierung der Mittel aus dem Etat des Auswärtigen Amtes, Verminderung der Stellen für vermittelte Lehrer, Einführung der gymnasialen Oberstufenreform, „seitlicher Einstieg“, verbunden mit einem Abbau der Kindergärten und Primarstufen, soziale Offenheit und die Betonung der bikulturellen Schulen und der Expertenschulen.

Der Geschäftsführer:

Er erstattete Bericht über die Tätigkeit der Geschäftsstelle, gab einen Überblick über die augenblickliche Mitgliederzahl

(1659 einschl. der Mitglieder des Verbandes deutscher Lehrer in Chile), erwähnte die Herausgabe einer Werbeschrift, die auf Ziele, Leistungen, Forderungen und Erfolge des Verbandes hinweisen soll. „Wir brauchen einen starken Verband und sind auf die notwendigen finanziellen Mittel angewiesen, um in naher Zukunft allen Mitgliedern in dienstrechtlichen Angelegenheiten Rechtsschutz gewähren zu können“. Es sei auch ihm bisher nicht gelungen, mit allen Obleuten an den Auslandsschulen Kontakt aufzunehmen. Erneut äußerte er die Bitte, daß Obleute vor ihrer Rückkehr in die Bundesrepublik für einen Nachfolger Sorge tragen, die Rückkehrer möglichst mit den Heimatanschriften melden, in gewissen Abständen Mitgliederlisten nach dem neuesten Stand übersenden und gelegentlich den Empfang der Sammelsendungen unserer Zeitschrift MMM bestätigen. Er berichtete über ein Vorhaben, diese Sendungen in Zukunft per Luftpost auf den Weg zu bringen, damit die Zeitschriften „taufischer“ in den Besitz der Mitglieder kommen. Er dankte allen Mitarbeitern draußen und drinnen für ihre Mithilfe und Unterstützung.

Der Schatzmeister

konnte über einen erfreulichen Kassenstand berichten, zu dem umfangreiche Beitragsmahnungen erfolgreich beigetragen haben. Es war notwendig geworden, eine größere Zahl von Mitgliedern, die

auf keine Mahnung reagiert haben, aus dem Verband auszuschneiden, um erhebliche Versandkosten einzusparen. Die Kassenprüfer bescheinigten dem Schatzmeister eine einwandfreie und mustergültige Führung seiner Kassengeschäfte.

KASSENBERICHT

für die Zeit vom 1. Juli 1975 bis
30. Juni 1977

Bestand am 30. 6. 1975
(ohne Verfügungsbeträge): 13 846,77 DM

Einnahmen:	144 067,51 DM
Ausgaben:	117 950,40 DM

Bestand am 30. 6. 1977
(ohne Verfügungsbeträge): 39 963,88 DM

Aufteilung der Ausgaben:

Reisekosten Vorstandssitzungen einschl. der Hauptversammlung Oldenburg 1975	16 550,25 DM
Reisekosten Referatsarbeit	3 768,88 DM
Schreibhilfen	6 642,— DM
Porto- und Telefonkosten	13 635,87 DM
Materialkosten	8 792,48 DM
Retouren einschl. deren Unkosten	1 782,— DM
Zuschüsse zur Regionaltragen	1 074,— DM
Rücküberweisung von Beigruppe Spanien/Portugal	2 644,88 DM
Organisationskosten HV Oldenburg	2 937,72 DM
Ablösung der Verbindlichkeiten gegenüber dem Verlag Schroedel aus dem Rechnungszeitr. 73/75	19 263,77 DM
7 Ausgaben der Verbandszeitschrift MMM	37 025,81 DM
Vorbereitung der HV Wiesbaden	1 060,— DM
Verschiedenes, u. a. Schlußrechnungen der Banken, Provisionen, Bankspesen, Transporte	2 772,74 DM
	<u>117 950,40 DM</u>

Aufteilung der Einnahmen:

Beiträge der Mitglieder	130 694,— DM
Zinserträge aus Sparbuch und Termingeld	1 373,51 DM
Zuwendung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen zur HV Oldenburg	9 000,— DM
Zuwendung des Herrn Kultusministers des Landes Niedersachsen zur HV Oldenburg	3 000,— DM
	<u>144 067,51 DM</u>

Barvermögen am 30. 6. 1977

Pschkto. München	685,21 DM
Dresdner Bank Giro	33 268,80 DM
Dresdner Bank Sparb.	6 009,87 DM
	<u>39 963,88 DM</u>
Verfügungsbeträge der Vorstandsmitglieder	2 100,— DM
Verfügungsbetrag der Geschäftsstelle	1 500,— DM
Guthaben insgesamt	<u>43 563,88 DM</u>

Erläuterungen zu den Ausgaben

Im Vergleich zum Rechnungszeitraum 73/75 haben sich die Ausgaben für Vorstands- und Referatsarbeit unwesentlich verändert. Es hat auch keine Explosion der Kosten für Schreibhilfe und Porto/Telefon gegeben. Dank stetiger Sparappelle sind die Kosten in diesen Bereichen sogar erheblich gesunken.

Wie im Haushaltsplan 75/77 vorausgesagt, hat sich der Preis für die Verbandszeitschrift „Mitteilungen, Meinungen, Materia-

lien“ konstant gehalten. Das darf man auch für den nächsten Berechnungszeitraum annehmen.

Nach Abzug der Verbindlichkeiten gegenüber dem Verlag Schroedel ist ein Überschuß erwirtschaftet worden, der notwendig sein wird, um im neuen Berechnungszeitraum etwaige Kostenschwankungen aufzufangen. Man muß mit Kostensteigerungen rechnen, zumal das Referat „Steuer- und Finanzfragen“ als neues Ressort in Erwägung gezogen wird.

Die Erhöhung der Beiträge hat dem Verband eine stabile Finanzgrundlage verschafft, auf der in Zukunft wirkungsvolle Aktivitäten denkbar sind.

Insgesamt muß die Disziplin der Vorstandsmitglieder in der Bewirtschaftung ihrer Ressorts gelobt werden.

gez. Siegfried Nentwig

HAUSHALTSPLAN 1977/1979

Die im Haushaltsplan 73/75 vorausberechnete Höhe der Einnahmen ist im Kalenderjahr 76 übertroffen worden. Es hat Beiträge in Höhe von DM 83 579,66 erbracht. Hierin sind allerdings Beitragsschulden aus früheren Jahren enthalten, die in 76 angemahnt wurden.

Einnahmen 1977/79 160 000,— DM

Ausgaben 1977/79

Reisekosten Vorstandssitzungen	10 000,— DM
Personalkosten der Referate, Obleute und Ausschußmitglieder	15 000,— DM
Schreibhilfen	20 000,— DM
Porto- und Telefonkosten	20 000,— DM
Materialkosten	10 000,— DM
Zuschüsse zu Regionalverbänden	10 000,— DM
Hauptversammlung Wiesbaden	30 000,— DM
Druckkosten Verbandszeitschrift	40 000,— DM
Verschiedenes	5 000,— DM
	<u>160 000,— DM</u>

gez. Siegfried NENTWIG

Bericht der Kassenprüfer

Adalbert WEHMEYER

Hans Georg BECKER

1. Auf der letzten Hauptversammlung des Verbandes in Oldenburg wurden von der Mitgliederversammlung die seitherigen Kassenprüfer, die Herren SALING und WEHMEYER, wiedergewählt.

2. Da Franz SALING im September 1975 an den Folgen eines Verkehrsunfalles verstarb, wurde vom Vorstand des Verbandes Herr H. G. BECKER – vorbehaltlich der Genehmigung durch die Mitgliederversammlung – an Stelle von Herrn SALING mit der Kassenprüfung beauftragt.

3. Die Überprüfung der Kassenführung erfolgte für den Zeitraum vom 1. Juli 1975 bis 30. Juni 1977 und wurde am 2. August 1977 in Wiesbaden von den Kassenprüfern durchgeführt.

4. Zunächst haben die Kassenprüfer festgestellt, daß die gesamte Kassenführung am 24. August 1975 vom früheren Schatzmeister, Herrn BECKER, an den neugewählten Schatzmeister, Herrn NENTWIG, ordnungsgemäß übergeben worden ist. Die Kassenprüfer schlagen vor, bei einem zukünftigen Wechsel im Amt des Schatzmeisters über die Vermerke der Übergabe im Tagebuch hinaus ein Übergabeprotokoll zu erstellen.

5. Die Arbeit der Kassenprüfer wurde auch diesmal wesentlich erleichtert:

- durch die übersichtliche Anordnung und Aufgliederung des Tagebuchs, die der neue Schatzmeister von seinem Vorgänger übernommen hat,
- durch die Zusendung der vierteljährlichen Kassenberichte, die die Kassenprüfer stets auf dem laufenden hielten,
- durch die Angabe der prozentualen Anteile der einzelnen Ausgabeposten.

6. Die Kassenprüfer schlagen vor, die Aufgliederung der einzelnen Ausgabebetitel im Tagebuch weiter zu spezifizieren, damit unter der Rubrik „Verschiedenes“ keine großen und wesentlichen Ausgabeposten mehr zusammengefaßt werden müssen.

Insbesondere sollten folgende Titel neu aufgenommen werden:

„Kosten für die Verbandszeitschrift“,

„Rücküberweisungen zu viel entrichteter Beiträge und Retouren im Abbuchungsverfahren und deren Unkosten“.

7. Die Einnahmen und Ausgaben wurden anhand der Aufzeichnungen im Tagebuch und der dazugehörigen Belege durch zahlreiche Stichproben überprüft.

Rechnerisch und sachlich ergeben sich dabei keine Beanstandungen; auftauchende Fragen konnten nach Rücksprache mit dem Schatzmeister geklärt werden.

8. Bei der Prüfung des Rechnungsabschlusses für den angegebenen Zeitraum konnte festgestellt werden, daß die Kontostände bei der Dresdner Bank und beim Postscheckamt München mit den Kontoauszügen der betreffenden Geldinstitute übereinstimmen. Ebenso stimmte die Aufstellung des Barvermögens in der Rela-

tion von Einnahmen und Ausgaben mit der Abrechnung im Tagebuch überein.

9. Zusammenfassend kann gesagt werden, daß Herr NENTWIG seine umfangreiche Arbeit als Schatzmeister des Verbandes gewissenhaft und sorgfältig geleistet hat, so daß auch weiterhin von einer vorbildlichen Kassenführung gesprochen werden kann. Die umsichtige Kassenführung zeitigte auch erhöhte Zinserträge, u. a. durch die Termingelder der Dresdner Bank, wodurch die Einnahmen nicht unwesentlich gesteigert werden konnten. Eine Aufgabe des neuen Vorstandes wäre es, das System der zinsbringenden Geldanlage nach Maßgabe der Möglichkeiten weiter auszubauen.

10. Der vorbildlichen Kassenführung durch Herrn NENTWIG gebührt der besondere Dank aller Mitglieder. Wir bitten den Vorstand, den Antrag auf Entlastung des Schatzmeisters zu stellen.

gez.

Adalbert WEHMEYER

gez.

Hans-Georg BECKER

Kolleginnen und Kollegen!

MMM ist auch Ihre Zeitschrift!

Seien Sie nicht nur passiver Leser, sondern aktiver Mitarbeiter!

Diskussionsbeiträge, Berichte und Informationen nimmt stets gern entgegen

die Schriftleitung

Schlußbericht der Arbeitsgruppen

Arbeitsgruppe I

Grundsatzfragen: Die deutsche Auslandsschule im Brennpunkt kulturell- und bildungspolitischer Vorstellungen der Bundesrepublik und nationalistisch-sozialreformerischer Bestrebungen der Gastländer.

Leitung: WERNER/SCHMIDL

Die Gruppe I faßte die Ergebnisse ihrer Arbeit in Anträgen zusammen, die unter den Nummern 23 bis 28 bei der Zusammenstellung und Verabschiedung der Anträge zu finden sind.

Arbeitsgruppe II

Vorbereitung auf den Auslandsschuldienst

Leitung: REISSERT

In seinem einleitenden Kurzreferat stellte der Referent die verschiedenen Vorbereitungsveranstaltungen mit ihren Inhalten und Zielen vor:

1. Informationslehrgang für künftige Auslandslehrer in der Theodor-Heuss-Akademie/Gummersbach
2. Vorbereitungslehrgang für künftige Deutschlehrer an Auslandsschulen in Gummersbach
3. Vorbereitungslehrgang für künftige Deutschlehrer an Auslandsschulen in spanischsprachigen Ländern an der Deutschen Schule Valencia/Spanien.

(Zu diesen Lehrgängen lagen den Teilnehmern der Arbeitsgruppe schriftliche „Lehrgangsprogramme im Überblick“ vor.)

– Auf weitere Lehrgänge wurde hingewiesen:

Spezieller Lehrgang zur Vorbereitung auf den Einsatz in franko- und anglophilen schwarzafrikanischen Ländern für schon vertraglich gebundene Lehrkräfte. In diesem Lehrgang werden die Teilnehmer auf die z. T. sehr schwierigen politischen, so-

zialen und wirtschaftlichen Verhältnisse in den jeweiligen Ländern und die Möglichkeiten des effektiven Einsatzes der Lehrkräfte unter diesen Bedingungen vorbereitet.

– Die Diskussion über die Anfangsschwierigkeiten der vermittelten Lehrkräfte in bezug auf die jeweils zu erlernende Landessprache führte zur Formulierung des Antrages 20 (siehe Extrablatt).

– Die Information, daß für Bewerber für Europaschulen und Expertenschulen keine Vorbereitungslehrgänge durchgeführt werden, führte zur Formulierung des Antrages 21 (siehe Extrablatt).

– Zur Frage der Beurlaubung von Lehrkräften für Vorbereitungslehrgänge führte der Referent aus, daß sie in allen Bundesländern, mit Ausnahme Niedersachsens, ohne Schwierigkeiten ausgesprochen wird. Diese Außenseiterstellung Niedersachsens veranlaßte die Teilnehmer der Arbeitsgruppe II zur Formulierung von Antrag 22 (siehe Extrablatt).

– Zur Frage der Nebentätigkeit der Lehrkräfte im Rahmen der kulturellen Interessen sagte der Referent, daß dieses Engagement, z. B. an Goethe-Instituten oder unseren Volkshochschulen vergleichbaren Einrichtungen gern gesehen und sogar erwünscht ist.

Die aus dieser Arbeitsgruppe hervorgegangenen Anträge finden sich unter den Nummern 20 bis 22 bei der Behandlung und Verabschiedung der Anträge.

Arbeitsgruppe III

Oberstufenreform an deutschen Auslandsschulen

Leitung: MALMS / ZELLER

Die Gruppe III faßte die Ergebnisse ihrer Arbeit in einem Antrag zusammen, der unter der Nummer 36 bei der Zusammenstellung und Verabschiedung der Anträge zu finden ist.

Arbeitsgruppe IV

Fragen der Besteuerung und der Ausgleichszulagen

Leitung: H.-G. BECKER

Die Arbeitsgruppe beschäftigte sich insbesondere mit dem Antrag 12: Veröffentlichung von Gehaltstabellen in der Verbandszeitschrift MMM, dem Antrag 13: Steuergerechtigkeit und dem Antrag 17 vom Vorstand des VdLiA über die Einrichtung eines zusätzlichen Referats im erweiterten Vorstand, das sich besonders mit Finanz- und Steuerfragen befaßt. Darüber hinaus kamen auch die Anträge 15 und 16 (beide vom Verein der deutschen Lehrer in Chile) zur Sprache, da sie sich aber auf Zulagen sowie Verbesserungen und Harmonisierung von Vergütungen speziell für Ortslehrkräfte beziehen, wären sie nicht unmittelbar Gegenstand der grundsätzlichen Erörterungen über Finanz- und Steuerfragen der Arbeitsgruppe.

Die Arbeitsgruppe schlägt der Mitgliederversammlung vor, den Anträgen 12, 13 und 17 zuzustimmen, weil es als notwendig und wichtig angesehen wird, daß im Vorstand des VdLiA die zunehmend schwieriger gewordenen Fragen der Besteuerung von einem sachkundigen Mitarbeiter beantwortet werden können. Es erscheint notwendig, daß der Verband in diesen Fragenkomplexen einen sachkundigen Gesprächspartner, der von Amts wegen mit diesen Fragen befaßten Sachbearbeiter in den Bundesbehörden besetzt.

In bezug auf die Fragen der finanziellen Betreuung der Auslandslehrer und in bezug auf die Fragen der Besteuerung der Bezüge der Auslandslehrer verweist die Arbeitsgruppe auf die umfangreiche Ausarbeitung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und dieser Ausarbeitung beigelegten Besoldungstabellen. Zusätzlich wird verwiesen auf den Bericht „Finanzielle Betreuung der Auslandslehrer“ im Heft 2/77 der Verbandsmitteilungen, Seiten 32–37.

Es wird festgestellt, daß das jahrelange Ziel des Verbandes, die Gleichstellung mit dem Bundesbeamten im Ausland im Hinblick auf die Bezüge der Auslandslehrer, erreicht worden ist. Die maßgebenden Richtbeträge für Auslandslehrer sind voll

dem Bundesrecht angepaßt worden. Eine steuerrechtliche Gleichbehandlung mit den Angehörigen des öffentlichen Dienstes (§ 1 Abs. 2 EStG) ist jedoch bisher nicht zu erreichen gewesen. Es ist offenkundig, daß sich aus der für Auslandslehrer nunmehr zutreffenden *beschränkten* Steuerpflicht deutlich Nachteile ergeben. Diese Nachteile lassen sich aber nicht im Rahmen von Auslandsvergütungen bzw. Ausgleichszulagen beseitigen. Der Vorstand des VdLiA sollte in nächster Zeit mit besonderem Druck auf das Auswärtige Amt einwirken, die Steuergerechtigkeiten durch gesetzliche Änderungen zu beheben. Es ist bekannt, daß bei den Tarifverhandlungen mit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft für die Angehörigen des Goetheinstituts alle Tarifvertragsparteien übereinstimmend erklärt haben, daß im Interesse der Gleichbehandlung mit den Angehörigen des öffentlichen Dienstes während ihrer Tätigkeit im Ausland die Einführung der *unbeschränkten* Steuerpflicht im Sinne des § 1 Abs. 2 EStG auch für die entsandten Angestellten des Goetheinstituts für sinnvoll und erforderlich gehalten wird. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen hat allen Auslandslehrern versichert, daß die entsprechenden Bemühungen des Auswärtigen Amtes sich selbstverständlich auch auf die Fragen der Besteuerung der Ausgleichszulagen der Auslandslehrer erstrecken werden.

Der Vertreter der Zentralstelle in der Arbeitsgruppe, Herr NEUMANN, sagte zu, daß er bereit sei, die entsprechenden Tabellen, die sich auf die Bezüge der Auslandslehrer beziehen, in der jeweils neuesten Fassung dem Vorstand des VdLiA zu übermitteln. Der Vorstand des VdLiA wäre dann in der Lage, allen Mitgliedern innerhalb kürzester Zeit diese Tabellen für die Überprüfung der Bezüge zur Verfügung zu stellen.

Darüber hinaus ist in dem bereits o. g. Bericht im Heft 2/77 MMM, Seite 32, mitgeteilt, daß der Verband deutscher Lehrer im Ausland in seinen Verbandsmitteilungen, möglichst immer an gleicher Stelle, die neuesten Informationen zur finanziellen Betreuung der Auslandslehrer insbesondere zu Fragen der Bezahlung, der Gewährung von Ausgleichszulagen und zu Fragen der Besteuerung geben wird.

Arbeitsgruppe V

Umstrukturierung im VdLiA

Leitung: HÖNIG

I. Gesichtspunkte einer regionalen Gliederung:

Grundsätzliches Ziel der regionalen Gliederung:

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

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

II. Ortsverbände oder Schulgruppen

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

III. Aufgaben der Region

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

IV. Aufgaben der Ortsverbände bzw. Schulgruppen

1. Versammlungen der Mitglieder nach eigenem Bedarf – vor allem aber vor Haupt- und Regionalversammlungen.
2. Diskussion und Beschlußfassung aller Mitglieder über eigene Anträge, Resolutionen und Anfragen, sowie über

solche aus der eigenen Region, dem Vorstand des Gesamtverbandes und aus anderen Regionen.

3. Behandlung örtlicher Fragen, die unter verbandspolitischen Gesichtspunkten aufzugreifen wären (z. B. auch Verhandlungen mit der Schulleitung, dem Schulverein und evtl. der diplomatischen Vertretung).
4. Information der Mitglieder über Angelegenheiten, die nicht in den Publikationen erscheinen.
5. Grundsatzdiskussionen über pädagogische Fragen, kulturpolitische Probleme und Fragen der Interessenvertretung.
6. Grundlage einer erfolgreichen Arbeit sind klare Zielsetzung, übersichtliche Tagesordnung und kurze schriftliche Entwürfe (Vorlagen zu den einzelnen Punkten).

V. Die Funktion des Obmannes als Vorsitzender

1. Einberufung der Regionalversammlung (Delegiertenversammlung) bzw. Ortsversammlung) (Mitgliederversammlung).
2. Entwurf einer Tagesordnung.
3. Koordination der Verbandsarbeit (Vorstandsarbeit), Entwicklung verbandspolitischer Initiativen.
4. Information der Ortsverbände über Anträge und Vorschläge aus dem Verband.
5. Verantwortliche Vertretung der Region bzw. des Ortsverbandes nach außen und innen. Verhandlungsführung mit anderen Institutionen.
6. Verantwortliche Führung der Korrespondenz.
7. Berufung des Regionalvorstandes, der zweckmäßigerweise am selben Ort sitzt. Bei Ortsvorständen auch Wahl des übrigen Vorstandes durch Mitglieder.

VI. Das Delegiertensystem – Repräsentanz der Mitglieder

1. Die Mitgliederversammlung ist im Falle des Gesamtverbandes des VdLiA als oberstes Beschlußorgan ungeeignet, weil sie in der Praxis eine undemokratische Institution ist. Sie setzt sich bis jetzt aus einer zufällig anreisenden Zahl von Mitgliedern zusammen, die überwiegend aus dem Inland kommen.

2. Die Mitgliederversammlung kann ihren satzungsgemäßen Auftrag nicht erfüllen, weil sie aus zeitlichen, technischen und finanziellen Gründen gar nicht zusammentreten kann.

3. Zur gerechten Vertretung aller Mitglieder ist die Schaffung eines Delegiertensystems unerlässlich. Die Delegierten arbeiten im Interesse aller Mitglieder, die aus den o. a. Gründen nicht an einer Mitgliederversammlung teilnehmen können.

4. Die Delegiertenversammlung setzt sich aus den in den Regionen gewählten Delegierten zusammen. Die Zahl der Delegierten sollte pro angefangene 20 Mitglieder 1 betragen.

5. Die Delegiertenversammlung sollte nicht mehr als 70 Mitglieder umfassen.

6. Die Delegierten erhalten ihre Reisekosten innerhalb Deutschlands vom Wohn- bzw. Urlaubsort bis zum Tagungsort der Hauptversammlung ersetzt.

7. Bei den Regionen im Ausland ist schriftliche Stimmübertragung auf jeden Delegierten möglich.

8. Die Delegiertenversammlung übernimmt uneingeschränkt die Funktion der Mitgliederversammlung.

9. Die Delegiertenversammlung tritt im Rahmen der alle 2 Jahre stattfindenden Hauptversammlung zusammen. Zu ihr werden alle Mitglieder des Verbandes eingeladen. Soweit sie nicht Delegierte sind, können sie an den Sitzungen der Delegiertenversammlung ohne Stimmrecht teilnehmen. Sie haben jedoch keinen Anspruch auf Ersatz der Reisekosten. Für Delegierte ist die Teilnahme an den Sitzungen Pflicht.

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

Die aus diesem Arbeitspapier hervorgegangenen Anträge finden sich unter den Nummern 33 bis 35 in der „Behandlung und Verabschiedung der Anträge.“

Arbeitsgruppe VI

Freie Diskussion über Fragen und Probleme der Ehefrauen von Auslandslehrern

Leitung: BOSERT

Die Mitglieder der AG waren sich einig darüber, daß es auch für sie, die Ehefrauen von Auslandslehrern, eine Fülle von Fragen und Probleme zu bewältigen gibt, wenn sich der Ehemann entschließt, eine Stellung an einer deutschen Schule im Ausland anzutreten, und zwar tauchen diese Schwierigkeiten nicht nur bei der Ausreise und dem Einleben am Auslandschulort auf, sondern auch bei der Rückkehr und der Wiedereingliederung in Deutschland. Bei der Ausreise ergeben sich vor allem folgende Probleme:

1. Wie erhält man ausreichende und aktuelle Informationen über das Gastland?
2. Wie bewältigt man die Schwierigkeiten der neuen Sprache?
3. Wie findet man am neuen Arbeitsort des Ehemannes Kontakte und entgeht damit der Gefahr einer Isolierung?

Zu 1.

In der sehr lebhaften Diskussion und durch Information von Herrn BECKER, dem Abteilungspräsidenten der ZfA, der anwesend war, wurde festgestellt, daß sowohl die erste schriftliche Information der Auslandsschule über die Lebensbedingungen am neuen Schulort als auch der ausführliche Schulauskunftsbogen sehr hilfreich und notwendig sind. Es muß immer wieder darauf hingewiesen werden, daß gerade der Schulauskunftsbogen, der Informationen über den privaten Lebensbereich des Auslandslehrers gibt, mindestens alle 2 Jahre überarbeitet werden muß, da er sonst schnell hoffnungslos veraltet. Es wird angeregt, daß als Mitgestalterin dieses Auskunftsbogens eine Ehefrau gewonnen werden sollte, die häufig besser als ein Mann die Probleme erkennt, die auf eine Familie und ihren privaten Lebensbereich zukommen. Sehr begrüßenswert ist es, wenn der ausreisenden Familie von der für sie nun zuständigen Auslandsschule eine Kontaktperson benannt wird, die schon im Lande lebt und von der man brieflich Auskunft über die andersgearteten Verhältnisse erlangen kann. Noch günstiger ist es, wenn die Ausreisenden persönlich Kontakt mit Kollegen

in Deutschland finden, die gerade auf Heimaturlaub sind oder erst vor kurzer Zeit aus dem Land zurückgekehrt sind, in dem der zukünftige Auslandslehrer seinen Dienst antreten will. Gewisse Vorbehalte muß man selbstverständlich bei all diesen Informationen haben, da sie alle subjektiv gefärbt sein werden. Ist man sich aber dieser Tatsache bewußt, so können sie doch sehr hilfreich sein.

Alle diese Informationen beruhen auf einer mehr oder minder regen Initiative der Schule. Es erscheint wünschenswert, darauf in entsprechender Form – auch in der Verbandszeitschrift – hinzuweisen. Der Antrag, nicht nur den erstmalig hinausgehenden Auslandslehrer, sondern auch seine Ehefrau in einem Lehrgang auf ihre neuen Aufgaben vorzubereiten, wird dadurch allerdings nicht gegenstandslos gemacht. Die Arbeitsgruppe unterstützt ihn, wohl wissend, daß er keine speziellen, wohl aber globale Informationen geben kann. Sie werden als erste Einführung in den neuen Aufgabenbereich dringend benötigt, da die Vorstellung von dem neuen Lebens- und Aufgabenkreis in den meisten Fällen äußerst vage ist. Es ist daran gedacht, daß die Ehefrauen 2–3 Tage an den eingeführten Lehrgängen in Gummersbach teilnehmen können. Sollten die finanziellen Mittel zu gering sein, um die Kosten der Ehefrauen zu decken, so wäre schon die Bewilligung der Teilnahme an den Kursen selbst, bei eigener Kostenbeteiligung, eine Hilfe. Ein in dieser Richtung modifizierter Antrag sollte vom Vorstand des VdLiA unbedingt in der Zentralstelle eingebracht werden.

Zu 2.

Es wäre wünschenswert, wenn frühzeitig genug vor der Ausreise bekannt wird, in welches Land der Auslandslehrer mit seiner Familie kommt, damit man sich schon vor der Ausreise um erste Sprachkenntnisse bemühen kann. Das Bestreben der ZfA, die Neuanforderungen für Lehrkräfte mindestens 9, besser noch 12 Monate vor Dienstantritt zu erhalten, wurde darum sehr begrüßt.

Zu 3.

Sehr dankbar wurde es begrüßt und sollte ebenfalls u. a. durch die Verbandszeitschrift den Auslandsschulen noch einmal bewußtgemacht werden, wenn recht bald nach der Ankunft des neuen Auslands-

schullehrers nicht nur er selbst, sondern auch seine Ehefrau in das neue Kollegium eingeführt wird. Das könnte durchaus im Stil einer Cocktailparty, eines geselligen Beisammenseins oder einer ähnlichen Veranstaltung erfolgen. Die Teilnehmerinnen der AG bestätigten, wie hilfreich eine solche Einführung für sie gewesen sei bzw. wie sehr sie sie vermißt hätten.

Die Schwierigkeiten bei der Wiedereingliederung in Deutschland wurden von fast allen Mitgliedern der AG als mindestens ebenso groß, wenn nicht als größer angesehen als diejenigen bei der Ausreise.

Ein Grund dafür mag sicher sein, daß man bei der Ausreise ohne weiteres darauf gefaßt ist, Problemen mannigfaltiger Art gegenüberzustehen, daß man jedoch bei der Rückkehr nach Deutschland weit weniger damit rechnet, da man angeblich in einen bekannten Lebensbereich zurückkehrt. Daß man sich selbst während des Auslandsaufenthaltes verändert, daß sich die Lebensgewohnheiten in der Familie durch die fremden Einflüsse gewandelt, daß sich auch das Leben in Deutschland und die Lebensansichten geändert haben könnten, daran denkt man häufig nicht. Ist man sich aber dessen bewußt, dürften auch die Schwierigkeiten bei der Rückkehr der Familie nach Deutschland geringer werden. Erfahrungen in dieser Richtung sollten und werden in einem Bericht zurückgekehrter Ehefrauen in den MMM in einem der nächsten Hefte dargestellt. Sie werden dann vielleicht auch für andere, in absehbarer Zeit Zurückkehrende hilfreich sein. Probleme werden nach wie vor bei der Rückkehr allerdings dort auftauchen, wo der neue Arbeitsort des Ehemannes noch nicht oder viel zu spät bekannt wurde. Wohnungssuche und Unterstellprobleme für das zurückgekehrte Umzugsgut stehen dabei an 1. Stelle. Hier sollte durch den Verband noch einmal abgeklärt werden, wie weit heute noch finanzielle Probleme, vor allem was den Umzug betrifft, vorhanden sind. Betont wurde zum Schluß von allen Mitgliedern der AG, daß man den Auslandsaufenthalt insgesamt als Bereicherung empfunden habe und sehr bestrebt sei, die gewonnenen Erfahrungen in Deutschland nutzbar zu machen, zwar nicht dergestalt, daß man die Erlebnisse der Auslands-

jahre vor einer staunenden Zuhörerschaft ausbreitet – man hat allzu oft erfahren, wie wenig das erwünscht ist –, sondern in der Form, daß man toleranter den Menschen anderer Nationalität gegenübersteht und daß man in seinem ganz privaten Bereich, z. B. Ausländern, Kindern von ausländischen Arbeitnehmern u. ä. hilfreich zur Seite steht.

Arbeitsgruppe VII:

Probleme ausländischer Arbeitnehmerkinder nach der Rückkehr in ihre Heimatländer

Leitung: Heinz ANSTOCK

I. Die „Probleme ausländischer Arbeitnehmerkinder nach der Rückkehr in ihre Heimatländer“ sind vielfältig und je nach Heimatland ganz oder teilweise ungelöst. Nach den Erfahrungen der Teilnehmer bestehen beachtliche Lösungsversuche

- a) für *spanische* Kinder, die in der Bundesrepublik, soweit es sich um Großstädte oder industrielle Konzentrationspunkte handelt, eine muttersprachliche Ausbildung anstreben und erhalten, die der innerspanischen gleichwertig sein soll,
- b) für *jugoslawische* Kinder, deren in der Bundesrepublik tätige jugoslawische Lehrer alljährlich in Jugoslawien zu seminaristischen Besprechungen zusammengefaßt werden und Lehrplanverbesserungen beraten.

Über Erleichterungen für *griechische* Jugendliche wurde die Zuschrift von Dr. Hilmar KORMANN in MMM 4/76 herangezogen.

Über die ungelösten Probleme für junge *Türken* berichtete der Leiter und verwies auf zwei Veröffentlichungen:

- a) Klaus STOLZENBERG, Türkische Rückwanderer ohne Chance, MMM 3/76,
- b) Heinz ANSTOCK, Schulische Wiedereingliederung türkischer Jugendlicher – Probleme und Lösungsvorschläge – in: Franz Ronneberger (Hrsg.), Türkische Kinder in Deutschland, Südost-europa-Studien, Heft 26, Nürnberg, 1977.

Erfahrungen mit jungen *Italienern* und *Portugiesen* waren bei den Teilnehmern nicht vorhanden.

II. Bei der Erörterung stellte sich heraus, daß zahlreiche Probleme aus den Schwierigkeiten, Nöten und Mängeln resultieren, die mit der Beschulung ausländischer Arbeitnehmerkinder in der Bundesrepublik zusammenhängen. Eine gründliche Behandlung des Arbeitsgruppenthemas müßte daher das „Hier“ wie das „Dort“ berücksichtigen. An Beispielen wurde verdeutlicht, daß deutsche Lehrkräfte, die einmal im Ausland tätig waren und nun in der Bundesrepublik Schüler(innen) ihres ausländischen Erfahrungsbereiches unterrichten, viel stärker zu möglichen Änderungen und Verbesserungen herangezogen werden sollten, als dies tatsächlich geschieht.

Daraus ergab sich der von allen Teilnehmern gebilligte **Antrag 1**:

Der VdLiA möge sich künftig bei den Stellen einschalten, denen die schulische Betreuung ausländischer Arbeitnehmerkinder in der Bundesrepublik obliegt. Außerdem wurde empfohlen, bei der nächsten Hauptversammlung eine Arbeitsgruppe einzurichten, die sich mit den hiesigen Problemen schulischer Betreuung ausländischer Arbeitnehmerkinder befaßt.

III. Zum eigentlichen Thema der Arbeitsgruppe ist grundsätzlich folgendes zu sagen:

Man darf voraussetzen, daß die Schulbehörden der Heimatländer von ausländischen Arbeitnehmerkindern nicht sonderlich erfreut darüber sind, wenn ihnen von deutscher Seite Ratschläge zur Wiedereingliederung ihrer eigenen jungen Landsleute erteilt werden. Sie machen sich oft die Sache leicht, indem sie mehr oder weniger deutlich erklären: „Was wir mit unseren Staatsbürgern in unserem Lande machen, ist unsere Sache.“

Wie läßt sich dennoch für Abhilfe sorgen?

1. Wie schon bisher sollten beharrlich alle individuellen Kontakte geschätzt werden, die der deutsche Lehrer im Ausland, vornehmlich der Schulleiter, zu Pädagogen, Schulbehörden oder politisch einflußreichen Personen des Gastlandes unterhält. Dabei bleiben mindestens punktuelle Erfolge nicht aus.
2. Ein wichtiger Anteil zu diesen Bemühungen fällt den Gremien zu, denen als Gemischter Ausschuß zum jeweiligen Kulturabkommen die Pflege und

Verbesserung der kulturellen Beziehungen amtlich obliegt. Der voraussehbare Allergie der anderen Seite gegenüber sog. Einmischungen könnte die deutsche Seite dadurch wirksam begegnen, daß sie darlegt, die schulischen Probleme ausländischer Arbeitnehmerkinder müßten als ein Ganzes gesehen und behandelt werden, innerhalb des deutschen wie selbstverständlich auch innerhalb des heimatlichen Bereiches, und zwar in beiden Bereichen bei entsprechender Akzentverteilung *gemeinschaftlich*.

Der Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Herr Abteilungspräsident Dr. BECKER, der zeitweise an den Beratungen der Arbeitsgruppe teilnahm, erläuterte an dem seit 1975 in Teheran bestehenden Modell einer Schule für Kinder iranischer Staatsangehörigkeit aus iranisch-deutschen Mischehen mit vorangegangener deutscher Schulbildung, welche Möglichkeiten vernünftiger Reintegration bei beiderseitigem gutem Willen und entsprechenden Regierungsvereinbarungen bestehen.

IV. Die Arbeitsgruppe kam daraufhin überein, folgenden **Antrag 2** zu stellen:

Es sollte dafür gesorgt werden,

1. daß der Komplex „Probleme ausländischer Arbeitnehmerkinder nach der Rückkehr in ihre Heimatländer“ in verstärktem Maße zum Verhandlungsgegenstand bei den Sitzungen des jeweiligen Gemischten Ausschusses zum bestehenden binationalen Kulturabkommen erhoben wird, ggf. auf dem Wege der unter II, 2 skizzierten Koppelung,
2. daß der jeweilige Gemischte Ausschuß, damit die Angelegenheit nicht in die Sackgasse unverbindlicher, freundlicher Versicherungen gerät, die Einrichtung einer paritätischen Expertenkommission beschließt, an der unbedingt deutsche Auslandslehrer beteiligt sein sollten.
3. daß bei einer Novellierung der Kulturabkommen, die durchweg zu einem Zeitpunkt abgeschlossen worden sind, als sich das Problem noch nicht stellte, der Problemkreis der Integration und der Reintegration als ein gemeinschaftlicher Arbeitsbereich aufgenommen wird.

Die aus diesem Arbeitspapier hervorgegangenen Anträge finden sich unter den Nummern 30 und 31 in der „Behandlung und Verabschiedung der Anträge.“

Arbeitsgruppe VIII

Diskussion zum Problem der Organisationsformen im Auslandsschulwesen

Leitung: H.-G. BECKER

Der mit der Leitung der Arbeitsgruppe VIII beauftragte Schulberater Mittel-Ost, Herr Eginbart ONNEN, ist leider verhindert gewesen, zur 13. Hauptversammlung des VdLiA in Wiesbaden persönlich zu erscheinen. Er hat dem Vorsitzenden des VdLiA, Herrn Dr. SAUER, in einem Arbeitspapier Feststellungen und Empfehlungen zu Organisationsformen der deutschen Auslandsschulen übergeben. In seinem Auftrag hat Herr H.-G. BECKER die Anregungen von Herrn ONNEN bearbeitet und als Antrag mit ausführlicher Begründung formuliert.

Antrag:

Die Hauptversammlung in Wiesbaden möge beschließen, bei den zuständigen Stellen darauf hinzuwirken, daß die Mustersatzung für Schulvereine an deutschen Auslandsschulen in folgenden Punkten geändert wird:

1. Der § 2 der Mustersatzung ist wie folgt fortzusetzen:
„sowie die Verwaltung der personellen und finanziellen Unterstützung durch die Bundesrepublik Deutschland nach den jeweiligen geltenden Bestimmungen und Bedingungen und im Einvernehmen mit dem Leiter der zuständigen Vertretung der Bundesrepublik Deutschland“.
2. Zusätze
 - 2.1. Der Einleitungssatz von § 13 sollte lauten:
„Vorbehaltlich der Bestimmungen des § 2 sind die Aufgaben der Mitgliederversammlung folgende: ...“
 - 2.2. Der 3. Satz in § 21 sollte lauten:
„Vorbehaltlich der Bestimmungen des § 2 hat der Vorstand folgende Aufgaben wahrzunehmen: ...“
 - 2.3. An den letzten Satz im letzten Abschnitt von § 21 ist anzufügen:

„Beschlüsse über die Nichtverlängerung der ersten Vertragsperiode für vermittelte Schulleiter sind im Einvernehmen mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen zu fassen.“

Begründung

1. Eine Auslandsschule kann eine staatliche oder eine private Einrichtung sein. Im ersten Falle wird sie entweder vom Gastlande oder von der Bundesrepublik Deutschland getragen, oder sie wird auf der Basis einer zwischenstaatlichen Übereinkunft oder Abmachung von beiden unterhalten.
2. Im zweiten Falle ist der Träger ein Verein oder eine Stiftung. Ein Verein ist i. a. ein Zusammenschluß von natürlichen Personen, die gleiche oder ähnliche Zwecke verfolgen und hierfür die erforderlichen Leistungen aufbringen. Die Zwecke und die Organisationsform werden in einer Satzung definiert.
3. Für die Zwecke der Auslandsschulen wurde Ende der 50er Jahre vom Auswärtigen Amt und vom Auslandsschulausschuß eine Mustersatzung entworfen. Diese sollte sicherstellen, daß die Vereine nach demokratischen Prinzipien existieren und daß die Bundesrepublik Deutschland in Grundsatzfragen und bei finanziellen Entscheidungen ein Mitspracherecht erhielt, sofern sie Zuschüsse leistete.
4. In der Folgezeit wuchs die anfänglich geringe personelle und finanzielle Unterstützung der Auslandsschulen in dem Maße, daß sie 1970 im Mittel ca. 75 % der Schulhaushalte abdeckte.
5. Dennoch führte diese Gewichtsverlagerung nicht zu einer stärkeren Berücksichtigung des Engagements der Bundesrepublik Deutschland in der Satzung; die Position des Bundes blieb schwach, und dieser besaß als Regulativ nur den Mechanismus der Förderung, wenn Argumente ihre Wirkung verfehlten. Gerade dann aber war der Einsatz dieses Regulativs untunlich, da die Gegenseite es leicht als „Erpressung“ o. ä. diffamieren konnte. Eine große Anzahl von Auslandsschulen sah sich – mit den verschiedenartigsten und sonderbarsten Begründungen – nicht einmal in der Lage, die Mustersatzung anzunehmen.

6. Es entstand so im Laufe der Jahre ein krasses Mißverhältnis zwischen dem pädagogischen, personellen und finanziellen Engagement der Bundesrepublik Deutschland und ihrer Möglichkeit, kulturpolitische und personelle Entscheidungen in den Schulen im Rahmen der Satzung – also ohne ad-hoc-Aktionsaufwand – zu beeinflussen. Es kam sogar zu der absurden Situation, daß Schulen sich unter Berufung auf die Schulsatzung weigerten, eine geringfügige Änderung des Lehrplans als Gegenleistung für die Anerkennung der Reifeprüfung für die einheimischen Schüler durch das betreffende Gastland zu akzeptieren. Ähnlich verhielten sich einzelne Schulvorstände bzw. bestimmte Interessengruppen in diesen gegenüber der Einführung der Neuen Sekundarstufe.
7. Auch bei den für den einzelnen Lehrer und Schulleiter so folgenreichen Entscheidungen über die erste Vertragsverlängerung, die ja auch die finanziellen Interessen der Bundesrepublik Deutschland unmittelbar berühren, ging es manchmal willkürlich zu, ohne daß Auswärtiges Amt oder Zentralstelle eine Möglichkeit hatten, sich im Rahmen der Satzung zu beteiligen.
8. Zwar kann man nicht jede Unzulänglichkeit zum Anlaß nehmen, um neue Bestimmungen zu entwickeln. In unserem Fall haben sich aber Umfang und Gewicht der jeweiligen Leistungen so gravierend verschoben, daß dem durch Änderungen in den Satzungen Rechnung getragen werden muß. Zwar ist erfreulicherweise festzustellen, daß die deutschen Stellen mit vielen Vorständen auf der Basis der Argumente zum Akkord kamen, doch ist dies sicherlich kein Gegenargument gegen die allgemeine Logik der Anpassung an veränderte Umstände, insbesondere nicht im Hinblick auf nicht kooperative Partner. Eine klare Vorentscheidung hinsichtlich der Satzung ist hier für beide Teile besser als immer wieder neu aufzunehmendes Feilschen um jede einzelne Entscheidung.
9. Damit Satzungsänderungen einsichtig werden, ist es vor allem wichtig, daß über das tatsächliche Ausmaß des pädagogischen, personellen und finanziellen Engagements der BRD Klarheit entsteht, und zwar mit der Wirkung, daß in der Satzung (§ 2) die treuhändlerische Verwaltung dieser Bundesmittel durch den Verein als wesentlicher Vereinszweck aufgenommen wird.

Anm.: Der Antrag wurde mit 1 Gegenstimme und 5 Enthaltungen zurückgestellt. Er findet sich unter der Nr. 32 der Anträge.

Behandlung und Verabschiedung der Anträge

Der Mitgliederversammlung, die im Rahmen der Hauptversammlung des VdLiA in Wiesbaden am Donnerstag, dem 4.8.1977 stattfand, lagen insgesamt 36 Anträge von Verbandsmitgliedern und Verbandsgremien vor, von denen 26 Anträge, z. T. mit Änderungen und Zusätzen angenommen wurden.

Antrag Nr. 1 (BEYER)

Die Mitgliederversammlung möge beschließen, Stuttgart als Tagungsort der 14. Hauptversammlung des VdLiA zu wählen.

2 Enthaltungen
angenommen

Antrag Nr. 2 (HÖNIG)

Der Vorstand des VdLiA wird gebeten, bei der Bundesregierung und den im Bundestag vertretenen politischen Parteien folgende Änderung des Bundeswahlgesetzes zu beantragen:

Die Ziffer 2 des § 12 im Bundeswahlgesetz erhält folgende Neufassung:

Wahlberechtigt sind bei Vorliegen der sonstigen Voraussetzungen auch Beamte, Soldaten, Angestellte und Arbeiter, die im öffentlichen Dienst stehen oder aus diesem für begrenzte Zeit beurlaubt sind und auf Anordnung bzw. mit Genehmigung ihres Dienstherrn ihren Wohnsitz oder dauernden Aufenthalt im Ausland genommen haben, sowie die Angehörigen ihres Hausstands.

1 Enthaltung
angenommen

Antrag Nr. 3 (Vorstand des VdLiA)

Der Vorstand des VdLiA wird beauftragt, bei den zuständigen Behörden vorstellig zu werden, um den drohenden Abbau von Lehrplanstellen zu stoppen.

zurückgezogen

Antrag Nr. 4 (BOSERT)

Der Vorstand des VdLiA wird beauftragt, die ZfA aufzufordern, auch die Ehefrauen hinausgehender Auslandslehrer zu einer Information anlässlich der Vorbereitungskurse für zukünftige Auslandslehrer in Deutschland einzuladen, ggf. unter finanzieller Beteiligung der Ehefrauen.

5 Gegenstimmen

3 Enthaltungen

angenommen

Antrag Nr. 5 (Vorstand des VdLiA)

Der Vorstand des VdLiA wird beauftragt, das Schulreferat der Kulturabteilung des AA aufzufordern, den Vorstand über neue oder geplante Vorbereitungskurse für den Auslandsdienst rechtzeitig zu informieren.

2 Gegenstimmen

2 Enthaltungen

angenommen

Antrag Nr. 6 (SAUER)

Der Vorstand des VdLiA wird beauftragt, angesichts der Umstrukturierungspläne darauf zu achten, daß die rechtliche und finanzielle Lage der Ortskräfte gefestigt und verbessert wird.

1 Enthaltung

angenommen

Antrag Nr. 7 (MÜLLER, DS Mailand)

Der Vorstand des VdLiA wird beauftragt, bei den Kultusministerien darauf hinzuwirken, daß zurückkehrende Kollegen aus der automatischen Zuweisung herausgenommen werden und rechtzeitig erfahren, an welchem Ort sie tätig werden sollen.

2 Enthaltungen

angenommen in vorliegend abgeänderter Form

Antrag Nr. 8 (MÜLLER, DS Mailand)

Die Region (Italien) beauftragt den Verband, bei den Kultusministerien vorstellig zu werden, um zu verhindern, daß Auslandslehrer bei der Rückkehr in die Bundesländer nicht wie Bewerber auf Neueinstellung in den Schuldienst nach Formblatt LID 110 behandelt werden. (Die AL sind bereits Beamte des Bundeslandes und dürfen im Vergleich zu Inlandsbeamten in ähnlichen Positionen nicht benachteiligt werden.)

entfällt durch geänderten Antrag Nr. 7

Antrag Nr. 9 (MÜLLER, DS Mailand)

Die Region Italien erwartet, daß der Schlüssel für das Delegiertensystem so gewählt wird,

daß die Regionen gemäß ihrer Mitgliederstärke vertreten werden.

zurückgestellt, bis über das Delegiertensystem selbst entschieden ist

Antrag Nr. 10 (ULLRICH)

Beschluß der KMK „Zweitvermittlung nur noch bei Übernahme einer sog. Funktionsstelle.“

Der Vorstand des VdLiA wird beauftragt, den Auslandsschulsausschuß der KMK zu bitten, obengenannten Beschluß neu zu überdenken und im Sinne innerdeutscher Regelung sowie entsprechend den besonderen Bedürfnissen der Auslandsschularbeit zu ergänzen.

2 Enthaltungen

angenommen in vorliegend abgeänderter Form

Antrag Nr. 11 (VdLiCh)

Schweizer Auslandslehrer im Bundesdienst

Die Hauptversammlung möge beschließen, den Vorstand zu beauftragen, eine Untersuchung über den Status der Schweizer Auslandslehrer durchzuführen und diese den mit Fragen des Auslandsschulwesens befaßten deutschen Stellen zuzuleiten sowie zu veröffentlichen.

3 Gegenstimmen

5 Enthaltungen

angenommen

Antrag Nr. 12 (VdLiCh)

Veröffentlichung von Gehaltstabellen in MMM Die „MITTEILUNGEN, MEINUNGEN, MATERIALIEN“ sollen alle Tabellen, die von einem Auslandslehrer benötigt werden, um die Berechnung seiner Bezüge zu verstehen und ggf. nachprüfen zu können, zum jeweils frühest möglichen Zeitpunkt veröffentlichen.

15 Zustimmungen

19 Gegenstimmen

abgelehnt

Antrag Nr. 13 (VdLiCh)

Steuergerechtigkeit

Der Vorstand des VdLiA wird aufgefordert, sich nachdrücklich dafür einzusetzen, daß die mit der bedingten Steuerpflicht für Auslandslehrer verbundene Steuergerechtigkeit (z. B. Schlechterstellung Verheirateter, Fortfall der Möglichkeit, Lohnsteuerjahresausgleich zu beantragen usw.) beseitigt werden.

5 Gegenstimmen

18 Enthaltungen

angenommen

Antrag Nr. 14 (VdLiCh)

Rückwirkendes Inkrafttreten ungünstiger Heimaturlaubsregelungen. Der Vorstand des VdLiA und besonders der Referent für Rechts- und Sozialfragen wird beauftragt, sich dafür einzusetzen, daß die gegenüber der bisherigen Regelung mit finanziellen Nachteilen verbundene Neuregelung der Bezüge während des Heimaturlaubs (Reduzierung auf Stufe IV, Fortfall des

Kaufkraftausgleichs) für die Kollegen nicht angewandt wird, die zu einem Zeitpunkt die Reise buchten, bzw. antraten, zu welchem die entsprechenden Erlasse des AA ihnen noch nicht ausgehändigt worden waren.

3 Enthaltungen
angenommen

Antrag Nr. 15 (VdLiCh)

Sprachenzulage

Der Vorstand des VdLiA wird aufgefordert, sich nachdrücklich dafür einzusetzen, daß die ortsübliche besondere Gehaltszulage für den deutschsprachigen Unterricht nicht nur beibehalten, sondern erhöht wird.

4 Enthaltungen
angenommen

Antrag Nr. 16 (VdLiCh)

Verbesserung und Harmonisierung der Vergütung für Ortslehrkräfte

In Verbindung mit der Besprechung der Anträge kam das Problem der Besoldung der Ortskräfte in Chile zur Sprache. Dabei führte Herr Fuhrmann aus, daß sich auf Grund der verschiedenartigen Zulagen (z. B. Klassenlehrerstunden, Verfügungsstunden etc.) an den einzelnen Schulen ein sehr uneinheitliches Bild in der Besoldung der Ortskräfte ergäbe. Seine Anregung, der VdLiCh solle auf eine weitere Harmonisierung der Gehälter und Zulagen hinarbeiten, fand allgemeine Zustimmung.

Darüber hinaus brachte der Vorstand zum Ausdruck, zumindest die Schulen der Förderungsgruppen A und B sollten sich verpflichten, die Gehaltsvorschläge des VdLiCh und des DCB-Schulausschusses zu verwirklichen.

Antrag entfällt, es handelt sich nicht um einen Antragstext

Antrag Nr. 17 (NENTWIG)

Die Hauptversammlung möge beschließen, daß im erweiterten Vorstand ein zusätzliches Referat eingerichtet wird, welches sich mit Finanz- und Steuerfragen befaßt.

zurückgezogen

Antrag Nr. 18 (FOERSTER)

Die Mitgliederversammlung möge beschließen, daß der Vorstand beim ASCHA beantragt: Die Kultusminister der Länder mögen einheitlich regeln, daß die Beurlaubung der Ehefrau des Auslandslehrers aus dem innerdeutschen Schuldienst auch bei einem verlängerten Vertrag ihres Ehemanns ihr weiterhin gewährt wird, und zwar unter denselben Bedingungen wie bei der Erstbeurlaubung.

2 Gegenstimmen
1 Enthaltung
angenommen

Antrag Nr. 19 (MENDE)

Deutsch für Ausländer in Drittländern (Länder in der Entwicklung) – mit der Zielsetzung

- a) Brücke der Verständigung in traditionellem Sinn
- b) Basis zu praxisnaher Kooperation, orientiert an den Entwicklungsbemühungen der Gastländer.

Die tieferreichende 2. Zielsetzung fordert den Lehrer mit besonderem Engagement in wirtschaftlicher und politischer Hinsicht unter dem Aspekt der zu erzielenden Partnerschaft.

Daraus erhebt sich die Forderung nach einer Verbesserung des Inputs.

1. durch eine verstärkte Rekrutierung der zu entsendenden Lehrer aus dem berufsbezogenen Bildungsbereich
2. durch eine bessere Vorbereitung der zu entsendenden Lehrer für ihren Einsatz in Entwicklungsländern
3. durch eine großzügigere Handhabung der Beurlaubungspraxis bei der Vermittlung in Drittländer
4. durch eine bessere Output-Betreuung über eine verstärkte Kooperation mit anderen entwicklungsrelevanten Institutionen.

Es wird beantragt:

- a) daß die Zentralstelle zwecks Abstimmung der Vermittlung von Lehrkräften in eine enge Kooperation mit dem Bundesminister für wirtschaftliche Zusammenarbeit tritt,
- b) daß für eine bessere Abstimmung mit anderen Institutionen gesorgt wird, die sich in den jeweiligen Drittländern engagiert haben – damit der Einsatz des entsandten Lehrers keine isolierte Aktion bleibt.

angenommen

Antrag Nr. 20 (Arbeitsgruppe II)

Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen möge den zu vermittelnden Kollegen kommentierte Biographien über Lehrmaterial zum Selbststudium der jeweiligen Landessprache zur Verfügung stellen. Die Erfahrungen der schon im Ausland tätigen Lehrer sollen dabei berücksichtigt werden.

abgelehnt

Antrag Nr. 21 (Arbeitsgruppe II)

Die Arbeitsgruppe II stellt den Antrag auf Ausdehnung der Lehrgänge – in Form von Informationsveranstaltungen – auch auf die an Expertenschulen zu vermittelnden Lehrkräfte.

11 Enthaltungen
2 Gegenstimmen
angenommen

Antrag Nr. 22 (Arbeitsgruppe II)

Die Arbeitsgruppe II stellt den Antrag, die 13. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland möge beschließen, der Verband solle bei dem Kultusministerium in Niedersachsen darauf hinwirken, daß auch die Bewerber des Bundeslandes Niedersachsen zu 4wöchigen Vorbereitungslehrgängen – unter

Fortzahlung der Dienstbezüge – beurlaubt werden.

8 Enthaltungen
angenommen

Antrag Nr. 23 (WERNER/SCHMIDL)

Weiterbildung der Ortskräfte

Die Hauptversammlung möge beschließen, den Vorstand zu beauftragen die Weiterbildung der deutsch/zweisprachigen Ortskräfte stärker als bisher zu fördern.

Dies könnte geschehen z. B. in Form von regelmäßigen regionalen Seminaren und durch längere Lehrgänge in Deutschland.

Ausschließlich fremdsprachige Ortskräfte sollten an Ort und Stelle durch lokale Fortbildungsmaßnahmen gefördert werden, durch vermittelte Lehrkräfte, denen eine entsprechende Stundenermäßigung zu gewähren ist.

angenommen

Antrag Nr. 24 (WERNER/SCHMIDL)

Vertrauensräte

Der Auslandsschulausschuß sollte die Richtlinien über die Arbeit der Vertrauensräte an den deutschen Auslandsschulen dahingehend überprüfen, ob eine weitere Angleichung an innerdeutsche Vertretungsrechte möglich ist (siehe Antrag Nr. 11 und 14 der Hauptversammlung in Oldenburg).

2 Gegenstimmen

5 Enthaltungen
angenommen

Antrag Nr. 25 (WERNER/SCHMIDL)

Reduzierung der Zahl der vermittelten Lehrer

Die Hauptversammlung möge beschließen, folgenden Antrag an die im deutschen Bundestag vertretenen Parteien zu richten:

(gleichlautende Mitteilung an AA, KMK)

Die Enquête-Kommission „Auswärtige Kulturpolitik“ hat in ihrem Abschlußbericht festgestellt, daß erst nach erfolgreich durchgeführter Umstrukturierung der Auslandsschulen auf lange Sicht die Zahl der deutschen Auslandslehrer gesenkt werden kann.

Entgegen dieser vom Bundestag einstimmig angenommenen Empfehlung wird die Zahl der ins Ausland vermittelten Lehrer bereits in der Anfangsphase der Reformen drastisch reduziert.

Dies, obwohl vor allem durch die Einführung neuer bikultureller Strukturen, der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe und durch das unvermeidbare Anwachsen der Schülerzahlen, insbesondere bedingt durch die ständig zunehmende wirtschaftliche Verflechtung der Bundesrepublik mit dem Ausland der Personalbedarf eindeutig steigt.

Die Reduzierung der Zahl der aus der BRD vermittelten Lehrer wie sonstige finanzielle Kürzungen für das deutsche Auslandsschulwesen zeugen von politischer Kurzsichtigkeit:

Ausgaben für deutsche Auslandsschulen sind als politisch und wirtschaftlich wirksame Investitionen für eine fernere Zukunft anzusehen; es ist deshalb sehr bedauerlich, wenn aktuelle Haushaltsentscheidungen hier verkehrte Prioritäten setzen. Der VdLiA fordert gemäß der o. a. Empfehlung der Enquête-Kommission, die Haushaltsmittel so anzusetzen, daß die eingangs genannten Reformen durchgeführt werden können.

1 Enthaltung

angenommen

Antrag Nr. 26 (WERNER/SCHMIDL)

Stärkerer Ausbau der berufsvorbereitenden Bildungsgänge an deutschen Auslandsschulen

Der Vorstand des VdLiA wird beauftragt, sich an den ASCHA mit der Bitte zu wenden, daß, entsprechend der Empfehlung der Enquête-Kommission, besonders in Entwicklungsländern die Auslandsschulen auch berufsbezogene Bildungsgänge anbieten sollten und für die Absolventen dieser Zweige eine geeignete Nachbetreuung vorzusehen sei.

Voraussetzung für dieses differenzierte Bildungsangebot ist jedoch, daß ein nachweisbarer Bedarf hierfür besteht.

3 Enthaltungen

angenommen

Antrag Nr. 27 (WERNER/SCHMIDL)

Aufrechterhaltung fremdsprachiger Primärzüge

Der Vorstand des VdLiA wird beauftragt, sich an den ASCHA mit folgender Forderung zu wenden: Der Verband ist der Ansicht, daß die bikulturelle Sekundarstufe ein unter bestimmten Voraussetzungen realisierbares Modell darstellt. Er wendet sich jedoch dagegen, daß diese Neue Sekundarstufe in jedem Falle vorrangig gefördert wird.

Die Primarstufe muß auch für fremdsprachige Schüler erhalten bleiben:

- Mit der Förderung der Kinder aus allen gesellschaftlichen Schichten leistet die Primarstufe im Hinblick auf die grundlegende Arbeitshaltung und eines spezifischen Grundwissens für die bikulturelle Schule unverzichtbare Dienste.

- Die Primärzüge für fremdsprachige Kinder rekrutieren sich zu einem bemerkenswerten Prozentsatz aus Familien, die Deutschland und seinen Auslandsschulen teilweise schon seit Generationen verbunden sind. Wenn diese Familien nicht mehr sicher sein können, daß ihre Kinder an unseren deutschen Schulen aufgenommen werden, verspielt man ein Vertrauenskapital, das für die Bundesrepublik äußerst wertvoll ist.

- Der Dialog, der zum Prinzip der Kulturpolitik erhoben worden ist, sollte von den Auslandsschulen nicht nur im Sekundarbereich geführt werden, sondern alle Stufen vom

Kindergarten bis zum Abschluß der Sekundarstufe II erfassen.

5 Enthaltungen
angenommen

Antrag Nr. 28 (WERNER/SCHMIDL)
Lehrerarbeitslosigkeit

Der Vorstand des VdLiA wird beauftragt, sich mit folgender Vorstellung an den ASCHA zu wenden:

Der VdLiA unterstützt alle Bestrebungen, arbeitslosen Lehrern an geeigneten Auslandsschulen für einen bestimmten Zeitraum eine Anstellungsmöglichkeit zu bieten.

Voraussetzung hierfür sollte ein qualifizierter Abschluß (beide Lehramtsprüfungen) sein.

5 Gegenstimmen
12 Enthaltungen
angenommen

Antrag Nr. 29 (Vorstand des VdLiA)

Die Hauptversammlung möge beschließen, den Vorstand zu beauftragen, eine Untersuchung durchzuführen, welche Länder sich an den Beschluß der KMK bezüglich der Freistellung bei Zweitbewerbern halten.

zurückgezogen

Antrag Nr. 30 (Arbeitsgruppe VII)

Der VdLiA möge sich künftig bei den Stellen einschalten, denen die schulische Betreuung ausländischer Arbeitnehmerkinder in der Bundesrepublik obliegt. Außerdem wurde empfohlen, bei der nächsten Hauptversammlung eine Arbeitsgruppe einzurichten, die sich mit den hiesigen Problemen schulischer Betreuung ausländischer Arbeitnehmerkinder befaßt.

angenommen

Antrag Nr. 31 (Arbeitsgruppe VII)

Der Vorstand des VdLiA wird damit beauftragt sich bei den zuständigen Stellen dafür einzusetzen, daß folgende Forderungen erfüllt werden:

Es sollte dafür gesorgt werden,

1. daß der Komplex „Probleme ausländischer Arbeitnehmerkinder nach der Rückkehr in ihre Heimatländer“ in verstärktem Maße zum Verhandlungsgegenstand bei den Sitzungen des jeweiligen Gemischten Ausschusses zum bestehenden binationalen Kulturabkommen erhoben wird, ggf. auf dem Wege der unter II, 2 skizzierten Koppelung,
2. daß der jeweilige Gemischte Ausschuß, damit die Angelegenheit nicht in die Sackgasse unverbindlicher, fremdsprachlicher Versicherungen gerät, die Einrichtung einer paritätischen Expertenkommission beschließt, an der unbedingt deutsche Auslandslehrer beteiligt sein sollten,
3. daß bei einer Novellierung der Kulturabkommen, die durchweg zu einem Zeitpunkt ab-

geschlossen worden sind, als sich das Problem noch nicht stellte, der Problembereich der Integration und der Reintegration als ein gemeinschaftlicher Arbeitsbereich aufgenommen wird.

angenommen

Antrag Nr. 32 (Arbeitsgruppe VIII)

Die Hauptversammlung in Wiesbaden möge beschließen, den Vorstand des VdLiA damit zu beauftragen, bei den zuständigen Stellen darauf hinzuwirken, daß die Mustersatzung für Schulvereine an deutschen Auslandsschulen in folgenden Punkten geändert wird:

1. Der § 2 der Mustersatzung ist wie folgt fortzusetzen:

„sowie die Verwaltung der personellen und finanziellen Unterstützung durch die Bundesrepublik Deutschland nach den jeweiligen geltenden Bestimmungen und Bedingungen und im Einvernehmen mit dem Leiter der zuständigen Vertretung der Bundesrepublik Deutschland.“

2. Zusätze

- 2.1. Der Einleitungssatz von § 13 sollte lauten:

„Vorbehaltlich der Bestimmungen des § 2 sind die Aufgaben der Mitgliederversammlung folgende: ...“

- 2.2. Der 3. Satz im § 21 sollte lauten:

„Vorbehaltlich der Bestimmungen des § 2 hat der Vorstand folgende Aufgaben wahrzunehmen: ...“

- 2.3. An den letzten Satz im letzten Abschnitt von § 21 ist anzufügen:

„Beschlüsse über die Nichtverlängerung der ersten Vertragsperiode für vermittelte Schulleiter sind im Einvernehmen mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen zu fassen.“

1 Gegenstimme
5 Enthaltungen
zurückgestellt

Antrag Nr. 33 (Arbeitsgruppe V)

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand wird beauftragt, bis zum 1. 3. 1978 zur Information der Mitglieder – insbesondere der Obleute – im Sinne der auf der 13. Hauptversammlung beschlossenen Gedanken zur Neugliederung des Verbandes für die Obleute folgendes auszuarbeiten:

- a) eine Mustersatzung für Ortsverbände bzw. Schulgruppen
- b) eine Mustersatzung für Regionen
- c) einen Aufgabenkatalog für Orts- und Regionalobleute.

1 Gegenstimme
14 Enthaltungen
angenommen

Antrag Nr. 34 (Arbeitsgruppe V)

Der Vorstand wird beauftragt, den Mitgliedern bis zum 1.3.1978 einen Vorschlag für ein Delegiertensystem zur Abstimmung vorzulegen. Der Vorschlag soll folgende Gesichtspunkte berücksichtigen:

- a) Es ist ein Delegiertenschlüssel auszuarbeiten, bei dem für angefangene 20 Mitglieder ein Delegierter vorzusehen ist.
- b) Der Vorstand soll eine Regionaleinteilung entwerfen, die evtl. durch örtlichen Einspruch korrigiert werden kann.

Über diesen Vorschlag entscheiden die Mitglieder durch Briefentscheid bis zum 1. 10. 1978. Erhält dieser Vorschlag eine Mehrheit der gültigen Stimmen, ist das Delegiertensystem für die nächste Hauptversammlung anzuwenden.
zurückgezogen

Antrag Nr. 35 (Arbeitsgruppe V)

Der Vorstand wird beauftragt, zur Mitgliederversammlung 1979 Delegierte zu berufen, entsprechend den Vorschlägen der Arbeitsgruppe V der 13. Hauptversammlung in Wiesbaden. Die Mitgliederversammlung soll dann über die Einführung des Delegiertensystems – Satzungsänderung – beschließen.

angenommen

Antrag Nr. 36 (Arbeitsgruppe III)

Der Vorstand des VdLiA wird beauftragt, bei der KMK, beim Auslandsschulausschuß und bei der ZfA zu erwirken, daß die folgenden Forderungen bei der Einführung der neugestalteten Oberstufe berücksichtigt werden:

1. Die Neugestaltung der Oberstufe soll sich praxisnah an den generellen Bedingungen der Auslandsschulen orientieren.

2. Bei der Anlehnung an die lernzielorientierten Lehrpläne der Bundesländer soll offen und flexibel verfahren werden können.
3. Die Stundenzahlen der Leistungskurse sollen in kurzzeitigen Ausnahmefällen besonderen personellen Engpässen der jeweiligen Schule Rechnung tragen.
4. Im Hinblick auf die wissenschaftspropädeutischen Ziele der Reform und zur Unterstützung der selbständigen Arbeit der Schüler soll die materiale Ausstattung der Schulen (Informationsmaterial eingeschlossen) verbessert werden.
5. Prüfungsplanungen der Schlußphase müssen so eingerichtet werden, daß im letzten Halbjahr möglichst lange und arbeitsintensiv unterrichtet werden kann. Im Interesse der Schüler sollte der Terminplan für die mündliche Prüfung so angelegt werden, daß zwischen der Bekanntgabe der Ergebnisse des ersten Prüfungsabschnittes (Fach 1-4) und den zusätzlichen oder freiwilligen Prüfungen im 1.-3. Fach dem Schüler eine angemessene Zeitspanne (mindestens 3 Tage) zur Einstellung auf seine Prüfungssituation bleibt.
6. Die Forderungen für die Aufgabenvorschläge zum Abitur dürfen nicht nach Zahl und Differenzierung über die der Bundesländer hinausgehen.
7. Durch ausreichende Lehrervermittlung soll sichergestellt werden, daß die besonderen Anforderungen der Oberstufenreform nicht dazu führen, daß für die Sekundarstufe I die vermittelten Lehrkräfte nicht mehr oder nicht in der notwendigen Mindestzahl zur Verfügung stehen.

angenommen

Die Geschäftsstelle des Verbandes bittet immer wieder,



in den Heimatschuldienst zurückkehrende Obleute, rechtzeitig einen Nachfolger wählen zu lassen —

zurückkehrende Mitglieder, eine Heimatanschrift (wenn auch vorläufige) mitzuteilen —

Änderungen der Schulanschrift bekanntzugeben —

Austritts- und Beitrittserklärungen nur der Geschäftsstelle mitzuteilen —

Schulen, die noch keinen Obmann gewählt haben, dies unbedingt nachzuholen.

Protokoll über die Wahlen

Wahl des Vorsitzenden
Wahl des Geschäftsführers
Wahl des Schatzmeisters
Wahl der Kassenprüfer

Wahlausschuß: Dr. Ludwig KUNST – Vorsitzender
Johannes RÖHRENBACH – Protokollführer
Eckhard STEGMANN – Beisitzer

Beginn: 16.58 Uhr

Ende: 17.32 Uhr

Herr Dr. KUNST macht die Mitgliederversammlung mit den Wahlregularien gemäß Satzung, Geschäftsordnung und Wahlordnung bekannt. Er teilt mit, daß 3 Briefwahlvorschläge eingegangen sind.

1. Wahl zum Vorsitzenden

Kandidatenvorschlag: Dr. Manfred SAUER

Gegen die Stimmenabgabe in offener Wahl durch Handzeichen wird kein Einwand gemacht.

Abstimmungsergebnis:

abgegebene Stimmen	71 (Briefwahl: BEYER: 1, BECKER: 2)
Ja-Stimmen	70
Nein-Stimmen	1
Stimmenthaltungen	0

Es wird festgestellt, daß Herr Dr. SAUER mit der Mehrheit der gültigen Stimmen zum Vorsitzenden gewählt ist.

Herr Dr. SAUER nimmt die Wahl an.

2. Wahl zum Geschäftsführer

Kandidatenvorschlag: Ernst BEYER

Gegen die Stimmenabgabe in offener Wahl durch Handzeichen wird kein Einwand gemacht.

Abstimmungsergebnis:

abgegebene Stimmen	72 (Briefwahl: NENTWIG: 1)
Ja-Stimmen	71
Nein-Stimmen	0
Stimmenthaltungen	1

Es wird festgestellt, daß Herr BEYER mit der Mehrheit der gültigen Stimmen zum Geschäftsführer gewählt ist.

Herr BEYER nimmt die Wahl an.

3. Wahl zum Schatzmeister

Kandidatenvorschläge:

Peter ROTTES

Friedrich BECHERT

Beide Herren sind nicht anwesend; von beiden liegen die schriftlichen Einverständniserklärungen für die Übernahme des Amtes vor.

Herr NENTWIG gibt eine Persönlichkeitsbeschreibung von Herrn ROTTES ab, Herr URBAN eine solche von Herrn BECHERT.

Abstimmungsergebnis:

abgegebene Stimmen: 74

gültige Stimmen 74

für Herrn BECHERT 63

für Herrn ROTTES 8

Enthaltungen 2

Briefwahl: BECHERT 1

Es wird festgestellt, daß Herr BECHERT mit der Mehrheit der gültigen Stimmen zum Schatzmeister gewählt worden ist.

4. Wahl der Kassenprüfer

Kandidatenvorschläge:

Hans-Georg BECKER

Adalbert WEHMEYER

Gegen die Stimmabgabe in offener Wahl durch Handzeichen wird kein Einwand erhoben.

Beide Kandidaten werden mit 63 Stimmen bei einer Enthaltung zu Kassenprüfern gewählt. Beide haben die Wahl angenommen.

An die Mitgliederversammlung wird die Frage gerichtet, ob jemand gegen die Wahlhandlungen Anfechtungsklage erhebt.

Das ist nicht der Fall.

Wiesbaden, den 4. August 1977

Eckard Stegmann
Beisitzer

Dr. Ludwig Kunst
Vorsitzender

Johannes Röhrenbach
Protokollführer

DIE REFERATE AUF DER FESTVERANSTALTUNG AM FREITAG, 5. AUGUST 1977

VLRI DR. KOCH

Leiter des Schulreferats im Auswärtigen Amt

Das Auslandsschulwesen im Rahmen der auswärtigen Politik

Es ist mir eine besondere Freude, vor Ihnen als den Repräsentanten deutscher Lehrer im Ausland zu sprechen, von deren persönlichem Einsatz ein ganz entscheidender Beitrag bei der Ausgestaltung eines den Bedürfnissen unserer Zeit und den zukünftigen Entwicklungsmöglichkeiten gebührend Rechnung tragenden deutschen Auslandsschulwesens erwartet wird. Ihr Tätigkeitsfeld sind die rund 300 Schulen im Ausland, die heute in sehr unterschiedlichem Maße von der Bundesregierung gefördert werden.

Die größte Zahl befindet sich in Lateinamerika. Weitere Schwerpunkte sind Europa mit dem Mittelmeerraum und das südliche Afrika. Darunter sind auch zu verstehen 8 Europaschulen, kleinere Botschaftsschulen, Schulen bei den Nato-streitkräften, Firmenschulen und vor allem die große Zahl einheimischer Schulen im Ausland mit verstärktem Deutschunterricht und teilweise deutschen Lehrern. Insgesamt werden heute in diesen Schulen rund 110 000 Kinder unterrichtet.

Die gesamte Problematik der heutigen Deutschen Auslandsschulen ist auf das Engste mit ihrer teilweise über 100jährigen Geschichte verknüpft. Ihre Entwicklung war ein wichtiges Kapitel in der Geschichte der deutschen Siedlungen in Übersee. Insbesondere in Südamerika, aber auch im südlichen Afrika siedelten die deutschen Einwanderer in Gruppen auf Landstücken, die von Siedlungsgesellschaften oder einzelnen Unternehmen angekauft und rudimentär erschlossen worden waren. Diese sogenannten Kolonien gründeten, oft unter großen Opfern, ihre eigenen Kirchen und Schulen und verpflichteten Geistliche und Erzieher aus Deutschland.

Einheimische Schulen waren in den ländlichen Gebieten meist nicht vorhanden, weiterführende Schulen in den Städten entsprachen vielfach weder in Qualität noch in pädagogischer Ausrichtung den Vorstellungen der Kolonisten. Die geschlossene, meist sogar abgeschlossene Siedlungsweise, das unterschiedliche religiöse Bekenntnis und das aus beiden resultierende Selbstverständnis verhinderten auf lange Zeit eine vorbehaltlose Identifizierung und damit Integration in den aufnehmenden und umgebenden Staatsverband, dem es allerdings auch seinerseits nur schwer gelang, integrierte Funktionen zu entwickeln und eine einheitliche, in einer starken staatstragenden Mittelschicht sich darstellende Nation zu schaffen. Die teilweisen Sprachverbote während des Zweiten Weltkrieges, die zwangsweise Auflösung der Siedlerschulen, verbunden mit dem sich jetzt entwickelnden nationalen Selbstbewußtsein der Sitzländer, die wirtschaftliche Entwicklung in der Nachkriegszeit und die starken sozialen Veränderungen in Kreisen der deutschen Siedler brachten die ersten Ansätze zu Wandlungen, die sich schließlich auch im Schulsystem niederschlugen. Das Heranwachsen neuer Generationen Deutschstämmiger, die Deutsch nicht mehr als Muttersprache sprechen, das daraus resultierende Verschmelzen der Siedlergruppen in die neuen Nationen, die Identifizierung mit dem Staatswesen des Sitzlandes und der Aufbau des landeseigenen Schul- und Universitätssystems schufen Bedingungen, die bei der Aufgabenstellung und dem Funktionsverständnis der Auslandsschulen bedacht werden müssen.

Die ursprüngliche Selbstgenügsamkeit der Kolonisten gestattete eine bescheidenen

Ansprüchen genügende Grundausbildung der Kinder. Höhere Zielsetzung, Verbesserung des Bildungsniveaus, bedingten Unterstützung der Eigenanstrengungen auf dem Schulgebiet durch Hilfen aus der alten Heimat. Wenn es auch zunächst in erster Linie die Kirchen waren, die helfend eingriffen, so war es schließlich die staatliche Unterstützung und Förderung, die einen großen Teil der Aufgaben übernahm. Dies galt insbesondere für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, als es an vielen Orten wieder möglich wurde, mit der Arbeit an den Schulen zu beginnen. Wiederaufnahme, Weiterführung oder Neubeginn des Schulbetriebes unterlagen dabei im wesentlichen den historisch gewachsenen Ansatzpunkten wie der wechselnden Höhe der verfügbaren Mittel.

So hat sich nach 1945 ein zwar weitgestreutes, aber aus der Sicht des Auswärtigen Amtes in sich außerordentlich unterschiedlich strukturiertes und kaum einer einheitlichen Zielsetzung unterliegendes Auslandsschulwesen herausgebildet.

Schwerpunkte haben sich im Netz der von der Bundesrepublik Deutschland im Ausland geförderten Schulen weniger durch überlegte Steuerung ergeben, sondern durch günstige örtliche Bedingungen oder nachdrücklich geäußertes Interesse.

Gegen Ende der 60er Jahre setzte eine intensive Diskussion über alle Probleme ein, die auf der Frage basieren, ob und in welcher Form die Förderung der deutschen Auslandsschulen heute einen sinnvollen Platz im Rahmen einer modernen auswärtigen Kulturpolitik einnehmen kann.

Die dann eingeleitete Bestandsaufnahme der von der Bundesrepublik Deutschland im Ausland geförderten Schulen hat ergeben, daß diese vielfach nicht mit der Zeit gewachsen sind und nur zum Teil als wirksame Elemente in der auswärtigen Kulturpolitik der Bundesregierung der 70er Jahre eingesetzt werden können. Diese Erkenntnisse sind nicht isoliert zu betrachten, sondern müssen auch in Verbindung mit den aufgewendeten Mitteln gesehen werden. Sie sind nicht zuletzt auch unter politischen Aspekten zu beurteilen. Die von der Bundesrepublik Deutschland aufgewendeten erheblichen öffentlichen Mittel lassen sich nur rechtfertigen, wenn ein entsprechender kulturpolitischer Nutzen erzielt wird.

Die Deutschen Schulen im Ausland müssen, sollen sie ein stärkeres kulturpolitisches Gewicht erhalten, als Instrumente begriffen werden, in denen sich langfristig gemeinsame Interessen der Bundesrepublik Deutschland und des Sitzlandes auf dem Bildungsgebiet konkretisieren. Nur so entsprechen sie der Konzeption der deutschen auswärtigen Kulturpolitik, mit der insgesamt eine Förderung der internationalen Kulturbeziehungen mit dem Ziel eines im beiderseitigen Interesse liegenden internationalen Kulturaustausches angestrebt wird.

Vornehmste Aufgabe der Schulen bleibt nach wie vor die Förderung der deutschen Sprache und die Vermittlung eines umfassenden und zeitnahen Deutschlandbildes. Darüber hinaus sind folgende Ziele anzustreben:

- eine bikulturelle, zweisprachige, beiderseits anerkannte Ausbildung,
- eine Erweiterung des Bildungsangebotes durch verstärkte Förderung vorhandener oder Einführung neuer Fachbereiche (wirtschaftswissenschaftliche, technologische, mathematisch-naturwissenschaftliche, berufsvorbereitende Fächer),
- die Umstrukturierung der Schülerschaft durch Maßnahmen im Sinne einer sozialen Offenheit,
- ein Aufbau der Schulen als pädagogisch-didaktisch fortschrittliche Institutionen, die Modellcharakter bekommen und anregend und befruchtend mit einheimischen Institutionen zusammenarbeiten.

Auf dem Hintergrund dieser Zielsetzung führte die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen Ende der 60er Jahre eine gründliche Bestandsaufnahme der vorhandenen Auslandsschulen durch. Als Ergebnis wurden die vier bekannten Modellvorstellungen für die zukünftige Planung entwickelt.

Ich beschränke mich auf einige Bemerkungen zum Modell 4, die Expertenschule.

Die Zweckbestimmung dieser Schule liegt darin, Kindern von Deutschen, die im eigenen oder im irgendwie gearteten öffentlichen Interesse der Bundesrepublik Deutschland im Ausland tätig sind, Unterricht zu erteilen, der sich fast ausschließlich am innerdeutschen Schulsys-

stem ausrichtet. Außer Schülern aus Deutschland werden Schüler aus Drittländern, vorwiegend aus Österreich und der Schweiz, unterrichtet. Landeskinder bilden die Ausnahme.

Die Arbeit der im Ausland weilenden Deutschen liegt in zunehmendem Maße im Interesse der Bundesrepublik Deutschland. Daraus ergibt sich die Berechtigung der amtlichen Förderung. Trotzdem darf nicht übersehen werden, daß der hier erteilte Unterricht im wesentlichen eine Dienstleistung für die vorwiegend auf Zeit im Ausland lebenden deutschen Kinder darstellt, die im Inland durch die Kultusverwaltungen der Länder zu erbringen wäre.

Im Sinne einer partnerschaftlichen Entwicklung der kulturellen Beziehungen zwischen dem Sitzland und der Bundesrepublik Deutschland muß daher die kulturpolitische Wirksamkeit dieses Schultyps im Vergleich zur bikulturellen Schule anders angesetzt werden. Trotzdem möchte ich hier ausdrücklich unterstreichen, daß auch die Expertenschulen einem außenpolitischen und einem wirtschaftspolitischen Ziel dienen. In außenpolitischer Sicht sind diese Schulen in den Sitzländern Repräsentanten unseres Landes, unserer Kultur und unserer Pädagogik und können erhebliche Ausstrahlungskraft entwickeln.

Was die Erfüllung des wirtschaftspolitischen Zwecks der Expertenschule angeht, so ist uns allen klar, daß das wirtschaftlich und soziale Wachstum unseres Staates entscheidend von unserer Exportfähigkeit abhängt. Die Arbeit der im Ausland weilenden Deutschen liegt also in zunehmendem Maße in unser aller Interesse.

In jüngster Zeit hat sich ein neuer Schultyp in Teheran entwickelt. Dort ergab sich ein dringender Bedarf für eine steigende Zahl von Kindern aus deutsch-iranischen Ehen, deren Muttersprache Deutsch ist. Die iranische Regierung hat ein großes Interesse, die Rückkehr iranischer qualifizierter Kräfte aus dem Ausland zu erleichtern und die Kinder dieser Familien in die iranische Kultur und Sprache einzuführen. Von unserer Seite aus besteht der Wunsch, die muttersprachlichen Deutschkenntnisse, die in vielen Fällen bereits durch einen langjährigen Schulbesuch in Deutschland fundiert ausgebaut wurden,

weiter zu pflegen und die Deutsche Schule Teheran zu entlasten. So wurde im Herbst 1975 in Teheran die iranisch-deutsche Molawi-Schule gegründet, eine staatliche iranische Schule zur Integration der Kinder in die persische Kultur und Sprache bei gleichzeitiger Erhaltung und Differenzierung der deutschen Sprache. Das Fernziel der Schule ist die persische Hochschulreife und das deutsche Sprachdiplom der KMK. Im gerade beendeten Schuljahr hatte die Schule 413 Kinder in 18 Klassen der ersten sechs Schuljahre. Der deutschsprachige Unterricht wurde durch 3 vermittelte Lehrkräfte und 5 deutschsprachige Ortskräfte erteilt. Die bisherigen Erfahrungen haben bestätigt, daß hier mit einem begrenzten deutschen Einsatz einem im beiderseitigen Interesse liegenden kulturpolitischen Anliegen voll entsprochen wird. Dieser neue Schultyp wird voraussichtlich auch in anderen Ländern mit ähnlichen Problemen als Modell von Bedeutung sein.

Bei allen diesen Modellen handelt es sich um Leitlinien, die Ansatzpunkte für die erforderlichen Umstrukturierungsmaßnahmen bieten sollen. Das möchte ich nochmals ausdrücklich unterstreichen.

Bei allen hier angestellten Überlegungen über neue Strukturen und Inhalte der Auslandsschulen kann nicht an der vorhandenen Organisation der Schulen und ihrer Träger vorbeigegangen werden, wie sie sich historisch entwickelt haben und heute noch bestehen. Entgegen weit verbreiteter Ansicht handelt es sich bei den sog. deutschen Auslandsschulen in der Mehrzahl um Privatschulen ausländischen Rechts, die den Landesschulgesetzen unterworfen sind, einen Schulverein als Träger haben und von einem Schulvorstand verwaltet und geleitet werden. Die vermittelten deutschen Lehrer müssen daher auch mit dem Schulträger ihren Vertrag abschließen.

Deutschen Behörden ist es nicht möglich, diese Schulen als „eigene Schulen“ zu betrachten und zu behandeln, obwohl die Finanzierung in den meisten Schulen zu 70 % von der Bundesregierung erfolgt. Ins Auge zu fassende Umstrukturierungsvorhaben bedürfen daher stets der Zustimmung und Mitwirkung der Schulvereine und Schulvorstände und zumindest der Duldung der Schulbehörden der Sitz-

länder. Wir dürfen nicht vergessen, daß die Vorschläge zur Umgestaltung der Schulen zutiefst in überkommene Strukturen, Formen und Denkgewohnheiten eingreifen. Sie betreffen ein besonders empfindliches Instrument; alle Maßnahmen verlangen daher Behutsamkeit und eine angemessene Frist zur Durchführung.

Eine bedeutende Unterstützung bei den Bemühungen um die Neugestaltung der deutschen Auslandsschulen erfuhren die Bundesregierung durch den im Oktober 1975 publizierten Bericht der Enquête-Kommission Auswärtige Kulturpolitik. Das Auswärtige Amt hat den Bericht der Kommission begrüßt. Er enthält wichtige Vorschläge zur Stärkung der Pflege internationaler Kulturbeziehungen durch die Bundesrepublik Deutschland und zur Verbesserung des ihr zur Verfügung stehenden Instrumentariums. Der Bericht unterstützt im wesentlichen die Reformpolitik des Auswärtigen Amtes. Was die Auslandsschulen angeht, so werden sie in dem Bericht als das „in vielfacher Hinsicht wirkungsvollste Instrument deutscher Kultur im Ausland“ bezeichnet. Aufgrund eines Beschlusses aller drei Fraktionen wird die Bundesregierung zu dem Inhalt des Enquête-Berichtes im einzelnen Stellung nehmen.

Der Grundsatz der Partnerschaft mit dem Sitzland und der Grundsatz der kulturellen Begegnung bringen für die an die Auslandsschulen vermittelten Lehrer eine bedeutende Erweiterung ihres Tätigkeitsbereiches. Zur Pflege dieser Partnerschaft gehört nicht nur das volle Bewußtsein unserer eigenen Kultur mit ihrer reichen Tradition und dem Willen, sich den Forderungen unserer Zeit zu stellen, sondern dazu gehört ebenso die feste Bereitschaft, ganz aufgeschlossen zu sein für die Kultur des jeweiligen Sitzlandes, in dem sich das tägliche Leben an den Schulen vollzieht. Den Auslandslehrern fällt eine wesentliche Aufgabe zu, bei ihren deutschen Schülern das Bewußtsein von der anderen Kultur, die sie umgibt, zu fördern und dieses Anliegen auch in ihren Unterricht einfließen zu lassen.

Das Verständnis für die andere Denk- und Lebensweise bei den jungen Menschen zu entwickeln, sehe ich überhaupt als eine eminent wichtige außenpolitische Aufgabe unserer Pädagogen an. Darüber hinaus sollten sie den Kontakt zu den im Lande

ansässigen Ortskräften, zu den nicht deutschen Schülern und deren Eltern pflegen. Zur Erhöhung der kulturpolitischen Effizienz der Schulen sollten außerschulische Aktivitäten in Zukunft stärker entwickelt werden. Dazu gehören

- Kontakte im fachlich-methodischen Bereich, wie z. B. Mitwirkung an Lehrerfortbildungsveranstaltungen für andere Schulen am Ort;
- Begegnungsveranstaltungen der Schulen mit Nachbarschulen im musischen, sportlichen oder auch in anderen Bereichen.

Wenn ich diese Gedanken hier ganz allgemein, sozusagen für alle von uns geförderten Auslandsschulen ausspreche, so muß ich allerdings eine Einschränkung machen, um Mißverständnissen vorzubeugen: Mögliche Initiativen sind nicht nur abhängig von den örtlichen Verhältnissen, sondern sie müssen auch im Rahmen der bilateralen außenpolitischen Beziehungen des Sitzlandes und der Bundesrepublik Deutschland gesehen werden. In Ländern mit einem grundsätzlich unterschiedlichen politischen und sozialen System zu uns sind meine hier vorgetragenen Überlegungen selbstverständlich sehr viel differenzierter anzuwenden.

In den letzten Jahren sehen wir uns einem neuen, sehr schwierigen Problem gegenüber. Es geht um die Betreuung der bereits erwähnten Kinder deutscher Experten, Wirtschaftler und Kaufleute, die sich vorwiegend für eine begrenzte Zeit im Ausland aufhalten. Das sich ständig verstärkende deutsche wirtschaftliche und industrielle Engagement in aller Welt und die wachsenden Zahlen ins Ausland entsandter Experten bringen die Forderung nach einer erheblichen Ausdehnung der Expertenschulen mit sich. Wir haben es hier mit einer sprunghaften Entwicklung zu tun, wie folgende Zahlen deutlich machen werden:

Seit 1964 hat sich die Zahl der deutschen Schüler an den von uns geförderten Schulen verdreifacht. Die jährliche Zuwachsrate betrug ab 1968 rund 10 % und erreichte 1974 und 1975 die Rekordhöhe von jeweils 16 %. Heute haben wir von den insgesamt 110 000 Kindern in den von uns geförderten deutschen Auslandsschulen 19 000 deutsche Kinder. 13 500 besuchen Schulen für deutschsprachige und

fremdsprachige Kinder und 5500 Experten-schulen.

Zwei Probleme stellen sich durch diese Entwicklung:

1. Um der großen Zahl deutscher Kinder den schulischen Übergang bei Rückkehr in die Heimat wesentlich zu erleichtern, wird der Unterricht vorwiegend nach rein deutschen Lehrplänen erteilt. Das geht aber zu Lasten einer breiten kulturpolitischen Effizienz, die wir mit einer modernen auswärtigen Schulpolitik anstreben.
2. Die Förderungskosten für ein deutsches Kind an Auslandsschulen betragen jährlich DM 3500. Sie sind damit viermal so hoch wie die Kosten für einheimische Kinder, deren Unterricht sehr viel stärker durch Ortskräfte erteilt werden kann. Die durch die deutschen Kinder verursachte Kostensteigerung im Auslandsschulwesen ist daher ganz erheblich infolge des Mehrbedarfs für eine reine Dienstleistung verbunden mit einer verminderten kulturpolitischen Wirkung.

Die Schulen können teilweise dem Andrang nicht entsprechen und müssen Wartelisten einrichten, was naturgemäß zu Unruhe und Mißstimmung in Kreisen der betroffenen deutschen Eltern führt. In vielen Fällen, bei denen es sich um Neugründungen von Schulen handelt, haben deutsche Firmen in eigener Regie Schulen für ihre Angehörigen aufgebaut. Dieser Weg wird von Firmen anderer Staaten ebenfalls beschritten. Dabei betrachten es vielfach Firmen, die im Ausland tätig sind, auch als Gemeinschaftsaufgabe, Schulen zu unterhalten. Darin liegt ein richtiger Ansatz: Die Dienstleistung wird vom Nutzer selbst erbracht, denn Expertenschulen erfüllen in erster Linie eine Dienstleistungsfunktion.

In diesem Zusammenhang möchte ich unterstreichen, daß es keinen Rechtsanspruch auf deutsche Schulbildung für zeitweilig im Ausland weilende deutsche Staatsangehörige gibt. Eine solche gesetzliche Verpflichtung besteht nur innerhalb des Anwendungsbereiches des Grundgesetzes. Trotzdem bleibt die Bundesregierung selbstverständlich bemüht, an der Lösung dieses Problems mitzuwirken. Unseren Bemühungen, hier Abhilfe zu schaffen, sind aber enge Grenzen durch die

Ihnen bekannte schwierige Haushaltssituation des Bundes gesetzt. Leider ist der Schulfonds des Auswärtigen Amts von den sehr eingreifenden Kürzungen der Bundesregierung im Haushalt 1976 nicht verschont geblieben. Der ursprüngliche Ansatz von DM 158,3 Mio wurde auf DM 153,6 Mio verringert. Die Kürzung belief sich also auf DM 4,7 Mio. Diese Maßnahme hat den Schulfonds besonders empfindlich getroffen, wenn wir die Gesamtentwicklung des Schulfonds im Auge behalten und vor allem die ständig steigenden Personalkosten bedenken. Der Schulfonds des Auswärtigen Amts wuchs von DM 300 000 im Jahre 1951 auf rund DM 78 Mio im Jahre 1967, um im laufenden Jahre 1977 die Höhe von DM 189 Mio zu erreichen. Nehmen wir die Entwicklung der letzten sechs Jahre, d. h. von 1972 bis jetzt, so müssen wir eine Steigerung um 60 % konstatieren. Allein die neuesten Verbesserungen der Besoldung für die Auslandslehrer macht Mehrkosten von DM 19 Mio per anno erforderlich. Der Anteil der Personalkosten beläuft sich auf fast 90 %, d. h. von den 153 Mio DM des Jahres 1976 wurden 106,2 Mio DM für vermittelte Lehrer und 30 Mio DM für Ortskräfte ausgegeben. Dieser hohe Anteil von fast 90 % wird verständlich, wenn wir uns klarmachen, daß ein ins Ausland vermittelter Lehrer jährlich Kosten im Durchschnitt von 100 000 DM erforderlich macht.

Nach eingehenden Überlegungen sahen sich das Auswärtige Amt und die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen gezwungen, die einschneidenden Kürzungen im Haushalt 1976 sowie die gleichzeitigen Verbesserungen der Besoldung durch die Verminderung der Zahl der vermittelten Lehrer [von 1400] um 100 auf 1300 bis Mitte 1977 aufzufangen.

Ich darf Ihnen versichern, daß uns diese Kürzung der Stellen für vermittelte Lehrer sehr schwer gefallen ist. Wir sind hier an einem äußerst schwierigen Punkt für die zukünftige Personalplanung, den wir alle sehr ernst nehmen sollten. Es wird eingehender Überlegungen und größter Anstrengungen von allen Beteiligten bedürfen, um das Problem der ständig steigenden Personalkosten bei äußerst begrenzten Haushaltsmitteln in den Griff zu bekommen. Bei allen Überlegungen glaube ich bestimmt, daß wir mit Ihnen

eine gemeinsame Basis haben, wenn ich feststelle: Es gilt, das was gut und förderungswürdig ist, zu erhalten. Nur muß ich Ihnen ganz offen sagen, ein Patentrezept kann ich Ihnen leider nicht vorlegen. Diese Stellenkürzung macht es noch unumgänglich, einen Ersatz durch qualifizierte Ortskräfte zu beschaffen. Außerdem wird das Auswärtige Amt durch diese Mittelkürzungen gezwungen, alle Anträge, neue Schulen in die personelle und finanzielle Förderung aufzunehmen, abzulehnen. Bei dieser Gelegenheit müssen wir auf ein stärkeres Engagement der deutschen Eltern und der hinter ihnen stehenden deutschen Unternehmen verweisen. Das umfangreiche Auslandsgeschäft deutscher Unternehmen und die Tatsache, daß viele deutsche Firmen nach dem Vorbild des öffentlichen Dienstes ihren Mitarbeitern Schulbeihilfen gewähren, haben bisher dazu geführt, daß bei den Neugründungen keine wesentlichen finanziellen Probleme aufgetreten sind.

Lassen Sie mich zu den finanziellen Problemen zusammenfassend sagen:

Die neuen Zielsetzungen bei den Strukturänderungen zusammen mit dem Zwang, Lehrerstellen zu streichen, machen einen differenzierteren Einsatz der verfügbaren Mittel nach neuen Förderungsgrundsätzen unumgänglich. Die verstärkte Förderung bestimmter Schulen wird eine reduzierte Förderung derjenigen Schulen zur Folge haben müssen, die kulturpolitisch nur geringe Ansatzpunkte bieten.

Eine Darstellung des heutigen deutschen Auslandsschulwesens wäre absolut unvollständig ohne eine Erläuterung der verfassungsrechtlichen und organisatorischen Grundlagen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland. Die Zuständigkeit für das Auslandsschulwesen liegt gem. Art. 73 Ziff. 1 des Grundgesetzes bei der Bundesregierung. In der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes arbeitet das Auslandsschulreferat. Hier werden unter kulturpolitischen Gesichtspunkten die grundsätzlichen Entscheidungen getroffen über die finanzielle und personelle Förderung der einzelnen Schulen und über Strukturfragen. Hinzu kommen ferner die Zuständigkeiten für die 8 Europäischen Schulen und für die Erstellung des Haushalts des Schul- und Schulbaufonds.

Von großer Bedeutung auf dem Gebiet des Auslandsschulwesens ist die Arbeit der im Jahre 1968 aus dem Schulreferat des Auswärtigen Amtes hervorgegangenen und heute dem Bundesverwaltungsamt in Köln administrativ angegliederten Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. In ihr sind im Auslandsschulwesen erfahrene pädagogische Fachleute tätig, die nicht zuletzt durch Schulbesuche in ständigem, lebendigem Kontakt mit den Schulen im Ausland stehen. Die Zentralstelle hat aufgrund ihrer laufend überprüften Erfahrungen konkrete Unterlagen erarbeitet und die bereits erwähnten Leitmodelle als Planungshilfe und Orientierungsrahmen für die anzustrebende Umstrukturierung der Schulen erstellt.

Wenn die Zuständigkeit für das Auslandsschulwesen bei der Bundesregierung liegt, so muß aber gleichzeitig gesagt werden, daß unsere Verfassung die innerstaatliche Zuständigkeit für Erziehungsfragen eindeutig den Ländern zugesprochen hat. Dies bedeutet praktisch, daß eine erfolgreiche Auslandsschulpolitik nur in dem Maße möglich ist, wie die Länder bereit sind, Lehrer aus ihren Diensten zu beurlauben und zur Vermittlung dem Auswärtigen Amt zur Verfügung zu stellen. An dieser Situation ändert sich auch nichts durch die Tatsache, daß die ins Ausland vermittelten deutschen Lehrer für diese Zeit aus den Haushaltsmitteln der Bundesregierung bezahlt werden. Die Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern wird im Auslandsschulausschuß der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland durchgeführt. Dort haben das Auswärtige Amt und die seinen Weisungen unterstehende Zentralstelle für das Auslandsschulwesen Sitz und Stimme. Für die Auslandsschulen wichtige Fragen, wie Übernahme innerdeutscher Richtlinien, Durchführung und Anerkennung von Prüfungen, Ausgestaltung des Schulbetriebs, Arbeitsbedingungen der Lehrer, werden in diesem Ausschuß mit allen 11 Ländervertretern eingehend beraten. Der Präsident der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder ernennt Prüfungsbeauftragte für die von uns geförderten Auslandsschulen, um an 35 Anstalten Prüfungen, die für den Besuch einer deutschen Hochschule qualifizieren, und an 24 Anstalten die Schlußprüfung abzu-

nehmen und die entsprechenden deutschen Zeugnisse auszustellen.

Ich möchte besonders unterstreichen, daß die lebendige pädagogische Erfahrung, die Fortentwicklung wie die Neukonzipierung von Ideen auf pädagogischem wie didaktischem Gebiet oder die methodischen Neuerungen und Erprobungen der dauernden Verbindung und Wechselwirkung zwischen Auslandsschule und innerdeutschem Schulsystem bedürfen.

Diese enge Verzahnung zwischen Bund und Ländern hat sehr befriedigende Ergebnisse gebracht. Dabei sollte nicht vergessen werden, daß Lösungen für Probleme an den Auslandsschulen gefunden werden müssen, die unter den unterschiedlichsten Lebensbedingungen in fast allen Teilen der Erde arbeiten.

Ob in dieser Zuständigkeitsverteilung die perfekte Lösung gefunden wurde, mag dahingestellt bleiben. In jedem Fall ist sie eine Lösung, die der deutschen Verfassungswirklichkeit, die jeder in Rechnung zu stellen hat, voll entspricht und die sich bewährt hat.

Auf das engste verbunden mit der Arbeit der Auslandsschulen ist die Förderung und Pflege der deutschen Sprache. Die Sprachvermittlung, sei es in muttersprachlicher oder fremdsprachlicher Form, ist ein Kernstück unserer Auslandsschulpolitik. Die Bundesregierung ist daher bestrebt, die Vermittlung deutscher Sprachkenntnisse außer an den Auslandsschulen weiterhin auch an den staatlichen Schulen der Gastländer zu fördern. Als Mittel dieser Förderung kommen infrage:

- Aus- und Fortbildung von einheimischen Lehrkräften,
- Lehrmittelspenden sowie Hilfe für die Ausarbeitung von modernen Lehrmitteln, die auf die Bedürfnisse des jeweiligen Landes abstellen,
- Prämienreisen für Schüler, die mit besonderem Erfolg am deutschen Sprachunterricht teilgenommen haben,

- personelle und finanzielle Starthilfen zur Einrichtung von deutschem Sprachunterricht.

Verankerung in den Lehrplänen des Gastlandes und zunehmende Heranziehung von einheimischen Lehrkräften für den Deutschunterricht werden bei der Förderung vorrangig angestrebt.

Wir können von der Erwartung ausgehen, daß diese Sprachförderung an staatlichen Schulen zukünftig einen wesentlich größeren Umfang einnehmen wird. Mit Hilfe der von uns geförderten deutschen Auslandsschulen können wir nur einen kleinen Kreis von besonders begabten Kindern erreichen. Eine fühlbare Erweiterung des Auslandsschulwesens scheitert bereits an unseren begrenzten Haushaltsmitteln, die dringend benötigt werden, um das Bestehende aufrechtzuerhalten. Wenn wir nicht wollen, daß die übergroße Zahl ausländischer Schüler an ihren einheimischen Schulen vorwiegend Englisch und Französisch als erste und zweite Fremdsprache wählt, werden wir große Anstrengungen auf diesem Gebiet unternehmen müssen.

Das wachsende außenpolitische und außenwirtschaftliche Engagement der Bundesrepublik und die damit verbundene Ausstrahlungskraft schaffen ein deutlich ansteigendes Bedürfnis gerade bei der jungen Generation nach dem Erlernen des Deutschen, eine Entwicklung, die wir nicht unberücksichtigt lassen sollten.

Zum Abschluß meiner Ausführungen möchte ich Ihnen den Dank des Auswärtigen Amtes aussprechen für Ihre Arbeit als deutsche Auslandslehrer, für Ihr großes Engagement, für Ihre unermüdliche Einsatzbereitschaft. Ich kann Ihnen versichern, daß wir diesen persönlichen Einsatz im Auswärtigen Amt sehr zu schätzen wissen. So darf ich Ihnen für Ihre vielseitige und verantwortungsvolle Arbeit auch weiterhin alles Gute und uns die Fortsetzung der guten Zusammenarbeit mit den Vertretern Ihres Verbandes wünschen.

Drei Fragen zum Auslandsschulwesen

(Referat auf der Jahreshauptversammlung des VdLiA, 3.–5. 8. 1977, Wiesbaden)

In Ergänzung zu den Ausführungen von Dr. KOCH, Auswärtiges Amt, möchte ich mich zu drei Fragen äußern, die uns immer wieder gestellt werden:

1. 1970/71 wurden Modellvorstellungen für Auslandsschulen durch die Zentralstelle veröffentlicht. Mit welchen Modifikationen gelten sie heute noch?
2. Das Gefälle zwischen vermittelten Lehrern und Ortslehrkräften ist eine Herausforderung. Wie kann ihr begegnet werden?
3. Deutsche vermittelte Lehrer in Auslandsschulen sind notwendig. Wie notwendig sind sie, und wie viele sollten es sein?

Zur 1. Frage

Zur Einstimmung drei Zitate:

„Es gibt heute keine große Diskussion mehr um Modell II“ (Scherer, MMM 3/77).

„Durch klarere und verbindlichere Konzeptionen könnte diesen Schulen geholfen werden (gemeint sind Schulen des Modells I), ihre Zukunft realistischer zu planen und weder Illusionen nachzuhängen noch unter unnötigen Frustrationen zu leiden.“ (Aus dem Antrag 1 der Arbeitsgruppe I, Oldenburg 1975).

„Die öffentlichen und privaten Schulen vieler Länder, in denen die deutsche Sprache seit langem als obligatorisches oder wahlfreies Fach unterrichtet wird, bieten einen guten Ansatz für die kulturpolitische Zusammenarbeit ... Die Förderung dieses Unterrichts erfordert einen relativ geringen finanziellen und personellen Aufwand, da sie auf dieses eine Fach ... beschränkt bleibt.“ (Bericht der Enquête-Kommission, Art. 331, überschrieben „Deutsche Lehrer im ausländischen Bildungswesen“).

Die Modelle wollten als „Orientierungshilfen“ verstanden sein, und diesen Zweck haben sie erfüllt. Ihre Formulierung hatte u. a. auch das Ziel, den bis dahin hart strapazierten Begriff Begegnungsschule mit differenzierten und differenzierenden Inhalten zu füllen.

Das grobe Raster lautete:

M I: Schule mit verstärktem Deutschunterricht, für fremdsprachige Kinder. Begrenzte Förderungszielsetzung. Einheimischer Abschluß. Deutsches Sprachdiplom der KMK als sprachliches Ziel.

M II: Integrierte, zweisprachige Sekundarschule mit hohem sprachlichem Anspruch (zweisprachiger Unterricht) und hoher Zielsetzung, der beiderseitigen Hochschulreife. Für fremdsprachige Kinder. Hoher Förderungsrang.

M III: Sprachgruppenschule. Pflege der deutschen Muttersprache im Rahmen der Forderungen des einheimischen Schulsystems. Förderungsumfang abhängig vom Maß der Integration in das einheimische System sowie von der Fähigkeit der tragenden deutschsprachigen Gemeinschaft, eigene Lehrer bereitzustellen.

M IV: Expertenschule. Pädagogische Dienstleistung für deutsche Kinder, die zeitweilig im Ausland leben. Anerkannte politische und wirtschaftspolitische Bedeutung, sekundäre kulturpolitische Wirkung, da in der Regel ohne Kinder des Gastlandes. Eigenständiger hoher Förderungsrang.

Kombinationen dieser Modelle sollten denkbar sein, vor allem die Kombinationen II/IV und I/III.

Wesentliche Grundsätze, die zur Entwicklung der Modelle führten, gelten fort. Ich nenne einige.

- Das *Schulziel* bestimmt die *Unterrichtsstruktur*.
- Das *Ziel deutscher Förderung* muß nicht deckungsgleich mit dem *örtlich* verfolgten *Schulziel* sein. Oder: Es wird nicht immer möglich sein, das örtliche öffentliche Interesse und das örtliche private Interesse mit dem deutschen öffentlichen Interesse zur Deckung zu bringen.
- Der Grundsatz des Je-mehr-desto-besser im *Deutschunterricht* ist nicht haltbar.

- Die *schulische Wirksamkeit* ist nicht meßbar, aber sie kann durch Indikatoren eingegrenzt werden: Zahl und Qualität der Absolventen, Vergleich der Deutschkenntnisse, Gewicht des Schulortes, Stellung der Schule im einheimischen Schulsystem, Bereitschaft zur örtlichen materiellen Eigenleistung.
- *Differenzierte Zielsetzungen für deutschsprachige und nichtdeutschsprachige Schüler* erfordern differenzierte Quantitäten und Qualitäten des Deutschunterrichts.

Zu den Modellvorstellungen im einzelnen ein paar Stichworte:

M IV damals wie heute unumstritten. Inzwischen aber stärkere Betonung der Frage: Wie groß ist jene sekundäre kulturpolitische Wirkung doch? Wie öffnet sich die Schule den Bedingungen und Eigenheiten des Gastlandes unter gleichzeitiger Beachtung innerdeutscher Forderungen? Wachsende Bedeutung der Zahl der Kinder aus Drittländern. Gruppe der 28-M IV-Schulen erfaßt die Mehrzahl der rd. 20 000 deutschen Kinder an Auslandsschulen *nicht*. Haushaltsprobleme, da auch diese Schulen aus Mitteln des Kulturfonds unterstützt werden.

M III: Die Zahl dieser Schulen nimmt ab. Geringer werdender deutschsprachiger Nachwuchs, bei Schülern wie bei örtlichen deutschsprachigen Lehrern. Daher wachsende methodische Probleme (warnendes Beispiel der Sonabendschulen!). In bestimmten Regionen Zuwachs von deutschen Kindern, die auf Zeit mit ihren Eltern im Ausland sind (Südafrika).

Den Feststellungen der Enquête-Kommission (Artikel 333) ist voll zuzustimmen, wenn sie die folgenden *Bedingungen an die Förderung geknüpft* sehen will:

- Notwendigkeit des Willens zur Selbsthilfe,
- Forderung, daß die Schulen kein Insel-dasein führen,
- Notwendigkeit der Öffnung für zeitgemäße pädagogische Anschauungen,
- Bildung eines Systems von Zubringer- und Mittelpunktsschulen.

M II: Ist häufig verkannt worden

- als Instrument zum sozialen Umsturz,
- als pädagogisches Dogma der Zentralstelle,

- als Athen-Istanbul-Heil für alle Welt,
- als Schlinge an der Förderungsleine der innerdeutschen Behörden.

In der Tat enthielt **M II** einen für das Auslandsschulwesen revolutionären Gedanken: Die *Nichteinschulung fremdsprachiger Kinder in den Kindergarten bzw. in die 1. Klasse*. Dieser Gedanke war fremd, und es ist zuzugeben, daß er von unserer Seite ebenso überpointiert ins Gespräch gebracht wurde - man lese das Protokoll der Südamerika-Tagung 1972 - wie das Stichwort der sozialen Öffnung. Dies muß aus dem Zwang heraus verstanden werden, in dem sich die Zentralstelle ihrerseits unter der Aufforderung sah, die Förderung für einen bunten Garten von Auslandsschulen unter pädagogischen wie unter ökonomischen Gesichtspunkten zu ordnen und zu akzentuieren.

Inzwischen hat sich die Diskussion versachlicht. M II, die bikulturelle Sekundarschule, kann nicht als *die* Zielvorstellung schlechthin angesehen werden. Daß diese Schule dort, wo sie realisierbar ist, einen hohen Förderungsrang erhält, zeigen die Beispiele Teheran, Spanien, Helsinki deutlich. Aber es ist zuzugeben, daß der Peisersche Leitgedanke, etwa 50 solcher Schulen an ebensoviele zentralen Orten einzurichten, nicht verwirklicht werden kann noch sollte.

Die *politischen wie pädagogischen Erfahrungen dieser Neuen Sekundarstufen* sind *vielfersprechend*, die soziale Öffnung wird heute überwiegend als soziale Offenheit verstanden (deren materielle Voraussetzungen also die örtlich Verantwortlichen und die deutschen fördernden Stellen *gemeinsam* schaffen sollten).

Aber es gibt noch *Probleme*:

- die zweisprachige Studentafel, insbesondere für den Fall, daß die Integration mit deutschsprachigen Kindern (in M II ursprünglich nicht angelegt!) erstrebt wird,
- die Form des Abschlusses,
- die Harmonisierung mit „grundständigen“ fremdsprachigen Schülern.

M I ist, wie zwei der Eingangszitate zeigen, ein **besonderes Problem geblieben**.

Die Kernfrage war: Ist eine private Auslandsschule, z. B. in Lateinamerika, an der nur der Deutschunterricht, vielleicht noch ein weiteres Fach, von deutscher Seite

gefördert wird, wirtschaftlich lebensfähig, und kann sie örtlich noch attraktiv sein?

Die erste Frage ist an manchen Orten eindeutig verneint worden, und da eine Verstärkung der deutschen Förderung nicht möglich war – zu den Gründen der Konzentration der Förderung verweise ich auf meinen Beitrag in MMM 2/77 –, mußte die Schule einen anderen Träger finden oder den Weg der Verstaatlichung gehen oder ihren Betrieb einstellen. Alles gab es, aber es gibt auch die M I-Schulen, die eine neue Art von Selbstverständnis entwickelt und es verstanden haben, die sie tragende Gemeinschaft in einer Weise zu aktivieren, daß die Schule eine neue Kategorie örtlicher Wertung erfahren hat. Die Überlegungen, die bei M I Pate standen, lassen sich für Schulen an zentralen Orten in folgende Richtung weiterdenken:

- Ein *Schwerpunktfach* wird zusätzlich auf Deutsch unterrichtet. Beginn jedoch erst bei hinreichender Sprachbeherrschung; unnütz, wenn das Fach nicht bis in die letzten Klassen der Sekundarstufe deutschsprachig durchgeführt werden kann.
- Einbeziehung eines *berufsorientierten Lehrgangs*; allerdings, wie das Beispiel Guayaquil zeigt, mit einem Abschluß, der ein landesübliches Adäquat hat.
- *Differenzierte Zielsetzung innerhalb ein und derselben Schule*; die Ergebnisse des Sprachdiploms wie auch die Relation zwischen der Zahl der Absolventen der Erweiterten Ergänzungsprüfung und derjenigen der 12. Klasse weisen in diese Richtung (M I/IV).
- *Verlagerung der Förderung auf die Sekundarstufe* ermöglicht bei gleicher Lehrerzahl flexiblere Aktivitäten. Der Zeitpunkt eines zweckmäßigen Beginns des Deutschunterrichts für fremdsprachige Kinder ist umstritten; auf Äußerungen hierzu soll im Rahmen dieses Referats verzichtet werden. Nur soviel sei gesagt: Der Beginn hängt nicht nur von pädagogischen, sondern auch von schulpsychologischen, politischen und förderungsökonomischen Gesichtspunkten ab.

„Was man so hört vom Schulentwicklungsplan –, so ein Zitat eines Mitglieds des VdLiA in einer der letzten Nummern von MMM. Ich kann dazu nur sagen, daß es einen solchen vielleicht globalen *Schulent-*

wicklungsplan nicht gibt, nicht geben kann und, wie ich meine, auch nicht geben sollte. Ich will das mit einigen wenigen Feststellungen belegen, die zum Teil gleichzeitig Tendenzen darstellen:

- Die *Zahl der vermittelten Lehrer soll zurückgehen* – so die eindeutige Forderung der Enquête-Kommission, Artikel 343, 361 („– im Zuge –“ oder „– nach Umstrukturierung –“).
- *Ausländische Schulsysteme entwickeln sich weiter*, und so kann sich auch die Stellung einer Auslandsschule in diesen Systemen verändern – gelegentlich kaum bemerkt oder nicht zur Kenntnis genommen.
- *Neue Aktivitäten entstehen*: Gründung von Expertenschulen, Mitarbeit im staatlichen Schulsystem des Auslands.
- Der *Anteil der schulischen Ausgaben am Kulturfonds ist sehr hoch*. Immer wieder werden Forderungen erhoben, ihn zu verkleinern.
- *Pragmatisches Vorgehen ist geboten*. Auf die Besonderheiten einer Region bzw. einer einzelnen Schule ist Rücksicht zu nehmen, allerdings nicht nur und nicht so weit, daß, um ein Wort von Dr. ARNOLD zu zitieren – die Dinge sich so langsam verändern, daß sich gar nichts verändert.

Wir befinden uns in einem Wettlauf mit der Zeit: Können die vermittelten Lehrer den Schulen so lange erhalten bleiben, bis qualifizierte Ortskräfte vorhanden sind?

Zur 2. Frage

Ein vierfaches Gefälle ist gemeint: Das pädagogische Gefälle, das Vertrags- oder Unabhängigkeitsgefälle, das Gefälle im materiellen Standard und das Sprachgefälle.

Das *pädagogische Gefälle* ist Tatsache. Nicht selten ziehen nun einmal verschiedene Ausbildungsqualitäten – ich spreche hier vor allem von den Permanent-Ortskräften – Wertungen nach sich, und zwar von beiden Seiten. Handeln ist wichtiger.

Was wird getan?

- Ortskräfteprogramm
- Weiterbildungsprogramm
- Arbeit in örtlichen Aus- und Fortbildungsstätten
- Regionalfachberater

- Konzentration der Bundesbeihilfe für die Schulen auf die Ortslehrkräfte
- Information zukünftiger Auslandslehrer auf Vorbereitungslehrgängen

Dies ist nicht genug.

Wenn es richtig ist, daß die Leistungsfähigkeit einer Schule sich auf den drei Gebieten ausweist

- gute Schulbildung
- gute Deutschleistungen
- außerschulische Aktivitäten,

so liegt die Fortbildung der Ortslehrkräfte im ureigenen Interesse jeder Schule. Langfristig ist eine Gleichwertigkeit mit den vermittelten Lehrern anzustreben. „Nach den Vorstellungen der Kommission über partnerschaftliche Zusammenarbeit im Bildungswesen soll im Zuge des Umwandlungsprozesses die Zahl der Ortslehrkräfte erheblich zunehmen, die Zahl der entsandten Lehrer dagegen zurückgehen.“ (Enquête-Bericht, 343). Eine *wesentliche*, an nicht wenigen Schulen bereits tatkräftig eingeleitete *Arbeit der vermittelten Lehrer* wird also in Zukunft darin bestehen, an der Heranbildung und Weiterbildung *dieser örtlichen Lehrkräfte* mitzuwirken.

Die *Hindernisse* in vielen Ländern sind bekannt: Die Unattraktivität des Lehrberufs, die schlechte Bezahlung, eine unzureichende Ausbildung. Dennoch gibt es positive Ansätze: Ehemalige Schüler und Schülerinnen werden Lehrer an der früheren Schule; die Bereitschaft der Vorstände, bei besonders qualifizierten (auch und gerade landessprachigen) Ortskräften tiefer in die Tasche zu greifen, nimmt zu.

Was tun wir dazu? In begrenztem Umfang ist die Gewährung von *Entlastungsstunden* möglich – besser gesagt, der Eintauch einer Unterrichts- und damit Arbeitsverminderung, gegen eine meist mehrbelastende multiplikatorische Tätigkeit. Bedingung hierfür ist ein *sinnvolles Projekt*, das mittel- oder längerfristig angelegt sein sollte. Erfolgskontrolle und Rückmeldungen sind erforderlich. Die bereits über Jahre laufenden Seminare für einheimische Fachlehrer an der *Amani-Oberrealschule Kabul* können als Beispiel gelten, die *Primarlehrerfortbildung an manchen Schulen in Lateinamerika* desgleichen. Hiermit werden mehrere Ziele verfolgt: Die Wechselwirkung zwischen ein-

heimischen Kindern und einheimischen Lehrern ist wünschenswert; der nicht seltene Bruch zwischen ortsüblicher Methodik und der mitgebrachten des vermittelten Lehrers wird verkleinert. Hierfür werden deutsche Lehrer noch lange nötig sein, aber weniger als Belehrender, mehr als Anreger, fachlicher Partner und Berater.

Es wäre ein Irrtum, zu glauben, ein Team qualifizierter vermittelter Lehrer allein sei eine Garantie für die Zukunft einer Schule. Ein Stamm von qualifizierten Ortskräften – einsprachig oder zweisprachig – macht die schulische Arbeit mit einheimischen Kindern glaubwürdig, erhöht die Reputation am Ort, entkräftet den Vorwurf der Isolation und wird damit ein politisch wirksamer Faktor.

Nur ein Wort zu dem, was ich *Unabhängigkeitsgefälle* nannte. Der Beamten- und Vertragsstatus der vermittelten Lehrer ist mit dem Ortskraftstatus überhaupt nicht vergleichbar. *Das Bewußtsein dieses Unterschiedes kann bei den deutschen vermittelten Lehrern gar nicht genügend ausgeprägt sein.* Gerade aus diesem Unterschied folgt die Notwendigkeit eines hohen Maßes an Kollegialität. Eine Schaltstelle kann der *Lehrervertrauensrat* der Schule sein. Die vermittelten Lehrer sollten in diesem Gremium und gegenüber dem Vorstand nicht alleine die Sache der Ortslehrkräfte vertreten, aber sie sollten *mit* ihnen sein und zu ihnen stehen. Andererseits haben gerade sie, die vermittelten Lehrer, wegen ihrer relativen Unabhängigkeit und ihrer Absicherung zu Hause die Möglichkeit, auch die *Situation des Vorstandes sachlich zu sehen.* Das Problem, das in dem verschiedenen vertraglichen Status liegt, scheint mir im Prinzip unlösbar. Möglich aber ist wachsendes Verständnis und sachliche Erörterung aller mit dem Status der Ortslehrkräfte zusammenhängenden Probleme.

Das Sprachgefälle. Es ist nicht nur Höflichkeit, daß der vermittelte Lehrer die Landessprache lernt. Ihre Kenntnis ist abgesehen vom privaten Bereich nötig für die menschliche und fachliche Kommunikation innerhalb des Lehrerkollegiums. Aus diesem Grunde ist die Verpflichtung zum Erlernen der Landessprache in den Dienstvertrag (§ 8) aufgenommen worden. Selbstverständlich ist hierbei zu unterscheiden zwischen Englisch und Finnisch

oder zwischen Spanisch und Persisch, aber prinzipiell gilt die Forderung für jeden Fall. Überdies geben gerade Basiskenntnisse von nichtindogermanischen Sprachen dem Lehrer für Deutsch oder im deutschsprachigen Fachunterricht wesentliche Aufschlüsse über die Fehlerursachen seiner Schüler.

Die heilige Kuh gegenseitiger Unterrichtsbesuche darf in diesem Zusammenhang einmal berührt werden: Hat man sie erst einmal betäubt, so kann man sie auch schlachten. Es gibt erfreuliche Beispiele hierfür. Auch die Auswirkung auf Methoden-Diskussionen in einer Schule sind zu bedenken: Kennt der deutsche Lehrer die Landessprache nicht, so ist er kaum in der Lage, sich ein Urteil über methodische Ansätze von landesüblichem Unterricht und Landeslehrmitteln zu bilden.

Daß die *Kenntnis der Partnersprache Deutsch für die landessprachigen Ortskräfte* an einer zweisprachigen Schule immer wieder gewünscht und angestrebt werden sollte, ist eine Selbstverständlichkeit. Die Aussichten hierfür sind, wie bekannt, vielfach gering, aber sie dürften gleich null sein, wenn der einheimische Lehrer nicht bemerkt, daß sein Kollege aus Deutschland sich intensiv um die Landessprache bemüht.

Es ist durchaus in das Ermessen des Vorstands oder des Schulleiters gestellt, bei der *Entscheidung über eine Vertragsverlängerung* mit zu berücksichtigen, ob und in welchem Umfange sich der Lehrer aus Deutschland *Kenntnisse in der Landessprache erworben* hat.

Das Gefälle im materiellen Standard. Im Vergleich zum Standard der großen Mehrzahl der Ortslehrkräfte ist derjenige der deutschen Lehrer schwindelnd hoch. Ich sage das ohne Vorwurf, aber mit großer Sorge. Alle örtlichen und innerdeutschen Maßnahmen zur Verbesserung der materiellen Situation der Ortslehrkräfte ändern nichts an der Tatsache, daß der Abstand noch gewachsen ist.

Über mögliche Folgen ist schon einiges gesagt worden. Ich möchte das durch die folgende Feststellung ergänzen:

1. Je teurer ein deutscher Lehrer wird, um so größer wird die Verantwortung der deutschen Stellen, ihn an dieser und nicht an jener Schule einzusetzen. Und der *Zwang zur Entscheidung*: Brüssel

oder Buenos Aires, Abidjan oder Curitiba? – wird noch verschärft.

2. Die *Möglichkeit, Haushaltsbeschränkungen aufzubrechen*, steigt nicht automatisch mit dem Kostensatz für den einzelnen Lehrer.
3. Die *Kritik anderer* an Zuwendungen aus dem Budget der Auswärtigen Kulturpolitik Interessierter wächst mit den Pro-Kopf-Aufwendungen für den vermittelten Lehrer.
4. Je mehr für die vermittelten Lehrer aufgewendet wird, desto unglaubwürdiger wird die Förderungspolitik der Zentralstelle hinsichtlich der beschränkten *jährlichen finanziellen Zuschüsse* für die Schulen.
5. Es widerspricht dem *Begriff der Ortskraft*, daß die deutschen fördernden Stellen für diese Lehrkräfte die gleiche alleinige finanzielle Verantwortung übernehmen wie für die vermittelten Lehrer.
6. Es gibt eine *Grenze des Standard-Gefälles*, jenseits derer eine Zusammenarbeit zwischen den Lehrergruppen unter psychologischen, sozialen und politischen Gesichtspunkten kaum mehr verantwortet werden kann. An manchen Orten nähern wir uns dieser Grenze.

Was kann vom vermittelten deutschen Lehrer in diesem Dilemma getan werden?

- Erhaltung der materiellen Bescheidenheit auch bei unterschiedlichem Standard,
- Vermeidung schulöffentlicher Erörterungen von finanziellen Fragen unter den deutschen Lehrern,
- ständiges Bemühen um Herstellung und Erhaltung kollegialer Arbeitsatmosphäre,
- geeignete Informationen neu von Deutschland kommender Lehrer zur Vermeidung von ärgerverursachenden Ungeschicklichkeiten,
- Mitarbeit zur Erzielung eines versachlichten Verhältnisses zum Schulträger,
- enge fachliche Kontakte zu den Ortslehrkräften.

Die Überwindung oder Verminderung dieses hier vierfach akzentuierten Gefälles stellt nach meiner Auffassung für die Zukunft eine der wesentlichsten und schwierigsten Aufgaben dar. Von ihrer Lösung

dürfte sehr stark abhängen, welches örtliche und überörtliche Gewicht die deutschen privaten Auslandsschulen in 20 Jahren noch besitzen.

Zur 3. Frage

Es gibt keinen Besitzstand an vermittelten Lehrern, weder für die einzelne Schule noch für die Kartei bei der Zentralstelle in Köln.

Notwendig werden vermittelte Lehrer noch lange sein, wie ich hoffe,

- als Schulleiter und Leiter von Teilsystemen einer Schule,
- als regional eingesetzte Fachberater für Deutsch für eine Gruppe privater deutscher Auslandsschulen,
- als Regionalfachberater, Reiselektoren oder PV-Fachleute für den Deutschunterricht im staatlichen Schulsystem des Auslands,
- als Lehrer und Berater an Stätten der Aus- und Fortbildung für ausländische Deutschlehrer,
- als Fachlehrer an einer Schule, die zu deutschen Abschlüssen führt (Schlußprüfung, Reifeprüfung, Erweiterte Ergänzungsprüfung, Feststellungsprüfung),
- als Fachleiter für den Deutschunterricht an einer Schule, insbesondere einer solchen, die zum Sprachdiplom führt,
- als Fachleiter und Koordinatoren an privaten Auslandsschulen für fremdsprachige Schüler, und zwar für Unterrichtsfächer, die dort einen besonderen Schwerpunkt bilden und von deutscher Seite gefördert werden.

Eine erhebliche Zahl von bisher tätigen Lehrern fällt nicht in diese sieben Kategorien. Bei ihnen bin ich nicht sicher, ob auf sehr lange Sicht die Notwendigkeit ihrer Tätigkeit – die im Regelfall örtlich gesehen außer Frage steht – auch von deutscher Seite bejaht werden kann. Auf jeden Fall wird sie leichter zu bejahen sein, wenn die Arbeit des Lehrers über sein eigenes Klassenzimmer hinausreicht. Hierzu sei noch einmal die Enquête-Kommission zitiert (Punkt 361, 6. Empfehlung):

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

Wie viele deutsche Lehrer sollten es sein?

Es ist bekannt, daß die *Zahl der vermittelten Lehrer gesenkt* worden ist. Sie fiel von 1480 (Mittel 1970) über 1420 (1974) auf 1300 (Mittel 1977). Dies bedeutet nicht, daß an irgendwelchen Schulen insgesamt 170 Stellen gestrichen oder gesperrt worden sind. Die Zahl der Veränderungen ist größer, weil in der Zwischenzeit eine ganze Reihe von Stellen neu bewilligt wurden: Für Schulen im Aufbau, für Neugründungen im Gefolge von Schulstrukturänderungen. Der *Anteil der Lehrer mit gymnasialer Lehrbefähigung ist ständig gewachsen*. Während 1970 etwa 60 % der Lehrer der Besoldungsgruppe A 11/A 12 angehörten, sind es 1977 noch etwa 25 %. Die Verschiebung in den Sekundarbereich ist deutlich, auch wenn man berücksichtigt, daß es inzwischen Höherstufungen bei gleicher Qualifikation gegeben hat. Die Tendenz wird von manchem bedauert werden, aber sie hat ihre innere Logik:

- Die Anwerbung geeigneter Ortskräfte im Primarbereich ist für die meisten Schulen einfacher als im Sekundarbereich.
- Bemühungen um Aus- und Weiterbildung der Ortskräfte haben zunächst im Primarbereich Erfolg.
- Die Zentralstelle erhebt keinen Widerspruch gegen Umstufungen (Kindergärtnerin / Primarlehrer / Realschullehrer / Studienrat) bei Ersatzanforderungen.

Eine Zielzahl oder Endzahl für die Gruppe der vermittelten Lehrer kann nicht angegeben werden.

Ständig neue Wünsche auf Lehrerrzuweisung, die Eröffnung neuer Schulen, die sich ändernden Schulsysteme in der Welt und die Entwicklungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland sind *Variablen*, die neben allen Haushaltsfragen ständig neu zu berücksichtigen sind.

Eine *besondere Problematik* soll lediglich erwähnt, im Rahmen dieses Referats jedoch nicht weiter untersucht werden: Die Tatsache, daß wir gleichzeitig für die *Auslandsschulen zu wenig und in Deutschland selbst in manchen Bereichen zu viele Lehrer* haben. Überlegungen, ob und wie man dieses Potential für die Auslandsschulen nutzen kann, sind zwischen Bund und Ländern eingeleitet worden.

Soweit der Versuch einer Antwort auf die drei am Anfang gestellten Fragen. *Fertige Rezepte* waren hier *nicht* zu geben, wohl aber der Stand des Agierens und Reflektierens zum gegenwärtigen Zeitpunkt.

Hierin liegt die bewußt gewählte Beschränkung meines Referats, und ich kann nur hoffen, Ihnen damit einige *allgemeine Informationen für Ihre Arbeit* gegeben zu haben. So wie in Gesprächen mit Vertretern der Schulen, seien es Lehrer oder Vorstandsmitglieder, sei es in Köln oder

am Ort selbst, immer wieder der Wunsch deutlich wird, man möge von Köln und Bonn aus stärker auf die Besonderheiten dieser und jener Schule eingehen, so wünschen wir uns, daß der einzelne Lehrer und insbesondere der vermittelte deutsche Lehrer immer wieder einmal daran denkt, daß es innerhalb des weitverzweigten Auslandsschulwesens für die fördernden deutschen Stellen zwar keinen Nabel der Welt geben kann, die Unterscheidung zwischen Schwer-, Mittel- und Leichtgewichtigen aber dennoch immer wieder versucht werden muß.

Podiumsdiskussion am 5. August 1977

Teilnehmer

Herr WERNER
Herr WOLTER
Herr URBAN
Dr. KOCH
Herr BECKER

Herr URBAN (Leiter der Podiumsdiskussion) eröffnete die Sitzung.

Folgende Fragenbereiche sollten erörtert werden:

Reduzierung der vermittelten Lehrer
bikulturelle Probleme
Status der Ortskräfte
Probleme der reformierten Oberstufe

Frage 1

Herr SCHMIEDL fragt nach, wie sich der jetzige Stand der Umstrukturierung nach dem Modell 2 heute in den Ländern darstellt.

Antwort 1

Herr BECKER gibt einen geschichtlichen Abriss der dt. Auslandsschulen und erörtert anhand von verschiedenen Auslandsschulen in Lima, Bogota usw., wie sich das Modell 2 darstellt.

Frage 2

Herr URBAN fragt, ob, wenn das Prinzip wie im Modell 2 der fremdsprachigen Schüler eingehalten wird und der Zustrom deutscher Schüler zunimmt, das Modell 2 nicht zunichte macht.

Antwort 2

Herr BECKER erläutert, daß es pädagogisch schwierig sei, wenn deutsche Kinder in der Sekundarstufe mit Landeskindern zusammen unterrichtet werden. Die Idealzusammensetzung von Schülern kann man nicht genau angeben, dürfte aber zwischen 30 % bis 50 % deutscher Schüler liegen.

Frage 3

Herr WERNER fragt nach, ob der bikulturellen Sekundarstufe ein „hoher Förderungsrang“ zukommt.

Antwort 3

Herr BECKER sagt, daß diese Frage sich an fremdsprachige Schüler richtet: besonders effektiv; hoher und höherer Förderungsrang als Schule, wo nur deutscher Sprachunterricht o. ä. gefordert wird.

Frage 4

Ein Teilnehmer fragt, ob Abschlußprüfungen anerkannte Qualifikationen seien für einen Hochschulbesuch.

Antwort 4

Der Hochschulzugang wird nicht nur durch Abschlußprüfungen geregelt, sondern auch durch Zusatzprüfungen. Die Erwartungen, die an Prüflinge gerichtet werden, sind in den Ländern unterschiedlich und die Anforderungen sind anders angelegt wie in Deutschland.

Frage 5

Warum hat die Auslandsschule heute sinkenden Stellenwert in der auswärtigen Kulturpolitik?

Antwort 5

Herr Dr. KOCH erinnert an sein Referat am Vormittag und führt aus, daß es sachliche und haushaltsrechtliche Gründe wären. Konzentrationen müßten vorgenommen werden; dabei sind verschiedene Schulen nicht mehr oder geringer gefördert worden. Er kann keinen sinkenden Stellenwert für Auslandsschulen erkennen.

Frage 6

Die Angleichung der Besoldung der Auslandslehrer an die der Bediensteten der diplomatischen Missionen führt zu einer Erhöhung des Bruttogehaltes für die Lehrer, somit zu höheren Personalkosten. Da der Personaletat anscheinend nur über Planstellenreduzierungen ausgeglichen werden kann, erhebt sich die Frage, warum die Steuern, die die Auslandslehrer nunmehr zahlen, nicht wieder in den Bereich der auswärtigen Kulturpolitik eingebracht und dadurch die Planstellenzahl erhalten werden kann?

Antwort 6

Dr. KOCH hält diesen Vorgang haushaltsrechtlich und haushaltssystematisch für undurchführbar.

Frage 7

Über vermittelte Lehrer wird zuweilen geklagt. Welche Vorkehrungen werden endlich getroffen, um die Auslese für den Einsatz im Ausland von der Selbstdarstellung der Lehrkraft loszulösen?

Antwort 7

Herr WOLTER gibt bekannt, daß Klagen wesentlich häufiger aus kleineren Schulen kommen (Bequemlichkeit der Lehrer, Überheblichkeit, mangelnde Kooperationsbereitschaft mit den Ortskräften). Er sieht in diesen Klagen kein Spezifikum für Auslandsschulen.

Frage 8

Ein Teilnehmer fragt nach, wieso ein Mißverhältnis zwischen der Zahl der Lehrer, die ins Ausland gehen wollen und gehen, besteht. Von der Zentralstelle bekämen sie immer sehr wenige Bewerber vorgeschlagen, so daß eine Auswahl in bestimmten Fächern nicht immer getroffen werden kann.

Antwort 8

Herr WOLTER antwortet: Das Interesse von seiten der Lehrer am Auslandsschuldienst ist sehr groß. Für die Referenten ist es daher ein grundsätzliches Problem, was im Ausland und was im Inland an Lehrkräften benötigt wird. Im Moment wären zwar genügend Lehrer da, aber keine Stellen.

Frage 9

Herr SCHÄFER fragt, ob nicht für schwierige Stellen im Ausland Lehrkräfte genommen werden können, die sich im Ausland schon einmal bewährt haben.

Antwort 9

Herr WOLTER erklärt, daß für besondere Stellen meistens erfahrene Lehrkräfte vermittelt werden. Aber eine Zweitvermittlung sei nicht immer eine Lösung der Probleme.

Frage 10

Herr RÄUBER fragt,

- a) ob Sprachkenntnisse ein Kriterium für eine Zweitvermittlung sind,
- b) wie sich die Zentralstelle Informationen darüber verschafft, ob Sprachkenntnisse gut oder schlecht sind,
- c) Frau KIPPER vertrat in der Arbeitsgruppe III die Auffassung, daß qualifizierte Realschullehrer auch an eine reformierte Oberstufe vermittelt werden könnten. Wie stellten sich die Teilnehmer der Podiumsdiskussion dazu? Wann kann eine Lehrkraft als qualifiziert angesehen werden? Gibt es Kriterien?

Antwort 10

Herr BECKER sagt, daß Sprachkenntnisse kein Kriterium für eine Zweitvermittlung seien, „aber eine Selbstverständlichkeit“. Herr WOLTER widerspricht der These von Frau KIPPER und führt aus, daß im Not-

fall eine Vermittlung von Realschullehrern an die reformierte Oberstufe erfolgen könnte, er persönlich sich aber einer solchen Regelung widersetzen würde.

Herr WERNER vertritt den gleichen Standpunkt wie Herr WOLTER, im Regelfall nein. Dies soll aber keine Disqualifizierung des Realschullehrers sein.

Herr BECKER erläutert abschl. hierzu auch noch, daß es für Lehrkräfte der Oberstufe genauso schwierig wäre, Schüler z. B. der 3. Klassen einer Grundschule zu unterrichten.

Frage 11

Herr Dr. KUNZ fragt Dr. KOCH, warum ein etatmäßiger Rückgang im Haushaltsplan für den Auslandsschuldienst zu verzeichnen ist und ob dies den Stellenwert in der auswärtigen Kulturpolitik angibt.

Antwort 11

Dr. KOCH erklärt, daß die Bundesregierung eine Reihe von Aufgaben hat, deren Lösung erwartet wird. Es wäre falsch, den prozentualen Anteil im auswärtigen Kulturfonds mit dem Stellenwert in der Kulturpolitik gleichzusetzen.

VORSTAND

Siegfried NENTWIG

In eigener Sache

Anläßlich der 13. Hauptversammlung in Wiesbaden mußte ich das Amt des Schatzmeisters, das ich zwei Jahre innehatte, aus privaten Gründen niederlegen. An dieser Stelle sei es mir gestattet, daß ich mich nochmals in Ihr Bewußtsein dränge. Das habe ich zuvor mehrfach, meist in mahnender Form, getan. Gern hätte ich auch einmal geholfen. Beispielsweise im Sinne der Hilfe bei Steuer- und Finanzfragen. Das, meint man immer, müsse ein Schatzmeister doch können. Er hat schließlich eine Affinität zu Zahlen und Geld. Gefehlt! Stets, und zuletzt auf der HV in Wiesbaden, habe ich um die Einrichtung eines entsprechenden Referats gebeten, das sich mit dieser Problematik befaßt.

Nun haben zwei Prüfer meine Haushaltsführung abgenommen und sich zufrieden

gezeigt. Außer meiner Zufriedenheit darob bleiben mir noch Erinnerungen bspw. an den Kollegen, der 1 DM übersandte, nur um Kontakt mit jemand aufzunehmen. Eine andere Form war ihm auf seiner einsamen Dienststelle nicht eingefallen. Und da war ein anderer Kollege, der mich mit einer Überweisung von 11 Pfennigen foppen wollte. Da sind die Kollegen, die auf die Mahnaktion nett reagiert haben und die, die deswegen den Verband für einen Saftladen hielten. Ich bedanke mich bei allen Mitgliedern und auch beim Vorstand für das mir entgegengebrachte Vertrauen. Der neue Schatzmeister heißt Friedrich BECHERT und ist wohnhaft in Clausthal-Zellerfeld im Harz. Ich bitte Sie alle, auch ihm Ihr volles Vertrauen zu schenken.

Ehrungen und Glückwünsche

Bundesverdienstkreuz für Johannes MALMS

Am 30. Dezember 1976 hat – wie es in der offiziellen Mitteilung heißt – der Herr Bundespräsident auf Vorschlag des Bundesministers des Auswärtigen dem Herrn Leitenden Regierunsdirektor Johannes MALMS das Verdienstkreuz 1. Klasse des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland verliehen.

Diese hohe Ehrung ist nicht einem Jubilar mit rundem Geburtstag oder einem verdienten Pensionär zuerkannt worden. Die offizielle Mitteilung der deutschen Botschaft in Rom bringt diese Auszeichnung ausdrücklich in Verbindung mit den Verdiensten, die sich Johannes MALMS bei den Verhandlungen um das deutsch-italienische Reifeprüfungsabkommen, um die Leitung der Deutschen Schule Rom im allgemeinen und um die Einführung der reformierten Oberstufe an der Deutschen Schule Rom als Pilotschule im besonderen erworben hat.

Werner ROSS hat jüngst (Süddeutsche Zeitung Nr. 93 und Nr. 185) in seinen „Erinnerungen an die Deutsche Schule in Rom – Aufgeschrieben von einem ihrer Direktoren“ ein ungewöhnlich farbiges und liebenswertes Bild einer natürlich gewachsenen Begegnungsschule vermittelt. Aber bereits in der seligen „Ära ROSS“ war die Frage nach dem Ausbau und der institutionellen Absicherung dieser deutsch-italienischen Begegnungsstätte unabweisbar geworden. Denn auch eine pädagogisch geglückte bikulturelle Begegnung der „Kinder und Gegenstände“ (Werner ROSS) wird sehr schnell zur Farce, ja zur Provokation, wenn sie von der autorität nicht zur Kenntnis genommen wird. Nach italienischem Recht war nämlich ein italienischer Abiturient der deutschen Schulen in Italien immer noch ein Analphabet: ohne die Möglichkeit, in Italien eine Universität zu beziehen oder einen Beruf zu ergreifen. Es ist in hohem Maße das Verdienst von Johannes MALMS, den rechtlichen Rahmen und die sachgerechte pädagogische Füllung für das Reifeprüfungsabkommen zwischen Italien und der Bundesrepublik Deutschland erarbeitet zu haben.

Dabei kamen ihm zwei Umstände zugute. Das waren einmal seine „supranationalen“ Erfahrungen, die er aus der Europaschule in Luxemburg mitbrachte und die ihm den Blick frei machte für eine großzügige bilinguale und bikulturelle Öffnung der deutschen Schulen in Italien*. Hinzu kam der Glücksfall, daß durch die offizielle deutsche Kulturpolitik zu Beginn

der 70er Jahre das Selbstverständnis der deutschen Auslandsschulen ziemlich genau im Sinne einer solchen Öffnung neu umschrieben wurde.

So konnte das Verhandlungsergebnis, das den deutschen Schulen in Italien sozusagen zwei Muttersprachen – Deutsch und Italienisch – bescherte, der Zustimmung der italienischen wie der deutschen Behörden sicher sein. Die italienische Seite hat die Bemühungen von Johannes MALMS sehr schnell honoriert: Schon 1973 verlieh ihm der italienische Staatspräsident den Orden „Al Merito Della Repubblica Italiana“ mit dem schwungvollen Titel „Comendatore“. Nicht so sicher war allerdings die Zustimmung der deutschen Eltern. Denn daß ihre Kinder das Italienische auch als geographische, historische, biologische und physikalische Fachsprache kennenlernen sollten, war im herkömmlichen Sprachenverständnis nicht inbegriffen. In zahlreichen Elternversammlungen und in ungezählten Diskussionsstunden hat Johannes MALMS und sein Lehrerteam um Einsicht und Zustimmung geworben. Am 19. 5. 1975 konnte schließlich das deutsch-italienische Reifeprüfungsabkommen in Kraft treten.

Die räumliche und administrative Distanz der Auslandsschulen bringt es erfreulicherweise mit sich, daß nicht jede „Tendenz, Tendenzwende und Tendenzwendenwende“ (Werner ROSS) mit gleichem Eifer und gleicher Eilfertigkeit verschult werden wie mancherorts in der Bundesrepublik. So hat die Deutsche Schule Rom in den zurückliegenden Jahren bei der curricularen Etablierung etwa des Sexualkundeunterrichts oder der Neuen Mathematik oder des Grundschul-Sachunterrichts, wie auch bei der widerspruchsfreien Verifizierung der Auslandsschul-Modell-Typen-Lehre (der Zentralstelle) sehr gelassen reagiert. Energisch allerdings reagierte sie, wenn die Widersprüche des Schulsystems für die Schüler nachteilig zu werden drohten. So kam es zu der großzügigen und von MALMS hartnäckig verteidigten Handhabung der Durchlässigkeit zwischen Realschule und Gymnasium. So kam es vor allem auch zum sogenannten römischen Modell der reformierten Oberstufe, einem Versuch, die Studienstufe des Gymnasiums mit den Verhältnissen einer bikulturellen Auslandsschule in Ein-

* Seine Vorstellungen hierzu hat er 1969 in einer Art „Ideenskelett einer Auslandsschule“ niedergelegt.

klang zu bringen. 1977 wurde zum ersten Mal nach diesem Modell an der Deutschen Schule Rom Abitur gemacht. Alois OBERBERGER, der derzeitige Leiter, berichtet: „Dazu waren aus Hannover als Prüfungsleiter ein Ministerialrat und ein Beobachter der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder erschienen. Und doch gewann die minutiöse Arithmetik der Punkte nicht die Oberhand; die Prüfung verlief in einer Atmosphäre der entspannten Sachlichkeit, weit entfernt von Streß und Hysterie.“ (Süddeutsche Zeitung Nr. 185)

Daß Johannes MALMS bei alledem auch noch die didaktische Konzeption und die Mitgestaltung eines griechischen und eines lateinischen Unterrichtswerkes („Methodos“ und „Redde Rationem“) hauptverantwortlich zuwege brachte, kann nicht allein aus dem hohen Motivationseffekt der Ewigen Stadt abgeleitet werden. Wir alle, die wir in den Jahren zwischen 1964 und 1976 an der Deutschen Schule Rom mit ihm zusammengearbeitet haben, bewundern seine enorme Schaffenskraft und seine intellektuelle Brillanz. Johannes MALMS war kein gemütlicher Chef, und nicht einmal immer ein angenehmer. Und doch wurde seine Autorität und seine Führungskompetenz von der ganzen Schulgemeinschaft jederzeit bereitwillig anerkannt. Wer aber wollte, der konnte beim Schulfest, beim Theaterspielen oder beim Skifahren noch einen ganz anderen. MALMS kennenlernen, einen sehr charmanten und recht übermütigen. Dafür aber bekommt man weder in Italien noch in Deutschland einen Verdienstorden. Dafür bekam er unsere Sympathie.

Michael Steindl

Bundesverdienstkreuz und Ehrenmitgliedschaft im VdLiA für Dr. Irmgard FOERSTER.

In einer eindrucksvollen Feierstunde erhielt am 14.9.1977 das langjährige Mitglied des Vorstandes, die Referentin für Rechts- und Sozialfragen, Frau Dr. Irmgard FOERSTER, das Bundesverdienstkreuz am Bande aus der Hand des Bürgermeisters der Stadt Bad Homburg v. d. Höhe. Von seiten des Vorstandes des Verbandes nahm auch Herr E. STEGMANN, Ehrenmitglied und ebenfalls Träger des Verdienstkreuzes, an der Feier teil.

Die Ehrung von Frau Dr. FOERSTER erfolgte auf Anregung durch den VdLiA. Frau Dr. Irmgard FOERSTER wurde 1961 in den Vorstand des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland gewählt. Seit der Zeit betreute sie das Sozial- und Rechtsreferat. Für dieses Amt ist sie bei den alle zwei Jahre stattfindenden Mitgliederversammlungen immer wieder neu gewählt worden; ist jetzt aber auf eigenen Wunsch zurückgetreten, nachdem sie 16 Jahre lang – in der Geschichte unseres Verbandes eine einmalige Tatsache – diese schwierige und arbeitsreiche Tätigkeit wahrgenommen hat.

Sie hat nicht nur die vom Auswärtigen Amt entsandten Lehrer und Lehrerinnen betreut, sondern auch immer wieder den Lehrkräften ausländischer Staatsangehörigkeit geholfen, die an deutschen Schulen arbeiten, dies vor allem in der Zeit, als sie selbst an der deutschen Schule in Kairo tätig war. Ihre Verdienste gehen also weit über den nationalen Rahmen hinaus und erstrecken sich auch auf die Angehörigen anderer Völker. Bei ihr als Frau kam dabei noch eine ungewöhnliche Wirkung in menschlichen Bereichen dazu. Diese ihre besonderen Qualitäten zeigten sich bereits bei ihrem Kriegseinsatz als Rote-Kreuz-Schwester, dann auf anderer Ebene bei der Wiedereröffnung der Städtischen Höheren Schule in Kronberg, zu der sie 1945 als kommissarische Leiterin von den Behörden beauftragt wurde. 1947 bis 1954 war sie darüber hinaus als Stadtverordnete tätig, (sie ist eine der leider zu wenigen Frauen, die bereit sind, Last und Verantwortung solcher Ehrenämter auf sich zu nehmen).

Bereits 1947 hatte Frau Dr. FOERSTER die Schule bis zum Abitur ausgebaut: aber sie blieb weiter kommissarische Leiterin, eine Planstelle für eine Direktorin erschien der Stadt zu teuer. Die Verleihung des Bundesverdienstordens, auch im Hinblick auf diese neunjährige Aufbauarbeit, konnte hier wenigstens wieder etwas gut machen!

1954 erhielt sie aus Kairo den Ruf, beim Aufbau der neu gegründeten Deutschen Evangelischen Oberschule zu helfen. Sie folgte dem Ruf, obwohl ihr dort nur ein geringeres Gehalt angeboten werden konnte als in der Heimat, und wirkte in Kairo 5 Jahre als stellvertretende Schulleiterin.

Ihre besondere Aufgabe war, das erste Abitur der Schule 1955 vorzubereiten. In jenen Jahren übernahm sie auch einen Lehrauftrag an der ägyptischen Universität und gab Sprachkurse im Rahmen des Goetheinstituts. Ihre Arbeit dort ging also weit über eine treue Erfüllung ihrer Dienstpflichten hinaus. Bemerkenswert waren auch ihre Kontakte zu den Menschen des Gastlandes, ein Wirken im Sinne der Völkerverständigung.

1960 kehrte sie wieder in den innerdeutschen Schuldienst zurück, und zwar kam sie nach Bad Homburg. Kurz danach, 1961, wurde sie – wie schon erwähnt – als Rechts- und Sozialreferentin in den Vorstand des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland gewählt und konnte nun ihre wertvollen Auslandserfahrungen in den darauf folgenden 16 Jahren unzähligen vielen Menschen zugute kommen lassen, wofür sie selbstlos fast ihre ganze Freizeit opferte. Immer wieder wirkte sie als gütige und geduldige Vermittlerin zwischen den Behörden und den Rat suchenden bzw. ihr Recht fordernden Auslandslehrern. In vielen komplizierten Fällen – die im Auslandsschuldienst wegen der

besonderen Verhältnisse relativ häufiger auftreten und umfassende Sachkenntnis erfordern – gab sie entscheidende Hilfestellung zum Besten aller Beteiligten. Manch ein Rechtsstreit konnte durch ihre sachkundige Vermittlung vermieden werden. Die sozial Schwachen erfuhren ihre besondere Hilfe, z. B. die „Ortskräfte“ an deutschen Auslandsschulen, die in keinem deutschen Beamtenverhältnis stehen.

Frau Dr. FOERSTER ist ein Mensch, der immer viel mehr als seine Pflicht getan hat. Die Ehrung durch die Verleihung des Bundesverdienstkreuzes ist nicht nur eine verdiente Anerkennung für sie, sondern zugleich ein Signal dafür, daß außergewöhnlicher Einsatz doch dankbar wahrgenommen wird, wenn auch materielle Belohnungen unterblieben sind.

Auf der Mitgliederversammlung anläßlich der 13. Hauptversammlung des VdLiA in Wiesbaden wurde aus dem gleichen Grund Frau Dr. FOERSTER einstimmig zum EHRENMITGLIED des Verbandes ernannt.

Eckhard STEGMANN

Bundesverdienstkreuz für Dr. Karl ALBAN

Leider erst sehr verspätet erfuhren wir davon, daß auch unser Verbandsmitglied, Dr. Karl ALBAN in Kairo das Bundesverdienstkreuz I. Klasse aus der Hand des Botschafters am 18. 12. 1976 erhielt.

Es wurde damit der langjährige Schulleiter der Deutschen Evangelischen Oberschule Kairo geehrt, der die Geschicke der Schule in schweren Jahren entscheidend mitbestimmte und dessen unermüdlichem Einsatz es zu verdanken ist, daß zu Beginn des Schuljahres 1977/78 das neue Schulgebäude der Deutschen Evangelischen Oberschule als eines der modernsten und schönsten der Bundesrepublik Deutschland im Ausland eröffnet werden konnte.

Der Verband gratuliert Herrn Dr. ALBAN – wenn auch verspätet – auf das herzlichste zu dieser verdienten Anerkennung seiner Arbeit.

Treffen der Regionalgruppe Detmold – Bielefeld

Am Sonnabend, den 7. Mai, fand – wiederum in der besonderen Atmosphäre des 400 Jahre alten Hauses der Detmolder Volkshochschule – das traditionelle Frühjahrstreffen der ehemaligen Auslandslehrer statt. (Wieder nahmen auch einige „Zukünftige“ teil, die sich immer gern von den „Alten“ Rat und Auskünfte einholen.)

Ehepaar KARSTEN, vor zwei Jahren aus Lissabon nach Hameln zurückgekehrt und immer noch eng mit seiner zweiten Heimat verbunden, zeigte für die über dreißig Anwesenden eine Auswahl aus Farbdias

und Filmen, die beide Vortragende im Wechsel kommentierten. Sie berichteten dabei auch über ihre kürzliche Reise nach Portugal und über Eindrücke von Gesprächen mit ihren portugiesischen Freunden.

Großen Beifall fand auch die Darbietung südamerikanischer Volksmusik durch Rupprecht WEERTH und seine Gruppe „Wayra Kuna“. Es ist erstaunlich, wie dieser junge Gymnasiast, der durch den Unterricht ehemaliger Auslandslehrer an der Volkshochschule in den hispanischen Sprach- und Kulturbereich eingeführt wurde, inzwischen zu einem vorzüglichen Interpreten dieser Musik auf originalen, zum Teil ganz selten zu hörenden Instrumenten geworden ist. Er wird uns auch beim Herbsttreffen der Regionalgruppe am Sonnabend, dem 12. 11., durch das Musizieren mit seinen „Wayra Kuna“ erfreuen.

Es findet wieder in der „Scheune“ und anschließend im gemütlichen alten „Brau-keller“ des Volkshochschulhauses in Detmold, Krumme Str. 20, statt. Wilhelm HABERLAH, jetzt Realschullehrer in Lübeck, 1962–1967 in Montevideo, 1965 in Peru, 1976 und 1977 wiederum als Reiseleiter in Peru, gibt einen Bericht „Auf den Spuren der Inkas“ mit Farbdias. Eingeladen sind wieder interessierte Gäste aus aller Welt (das letzte Mal kamen sie von Bayern bis Lübeck!). Eine kurze Voranmeldung an unsere Regional-Obmännin Irma OBERST, Paulinenstr. 38, Detmold, ist erwünscht, aber nicht Bedingung.

Eckhard STEGMANN

Neue Mitglieder

ANGER, Manfred, GHL, Hermann Burte-Str. 71, 7853 Steinen

BENZ, Karl, StR., Istanbul, Erkek Lisesi

BRODERSEN, Peter, L., Mooerdamm 9, 2200 Elmshorn

BRUECKNER, Herbert, L., DS Windhoek

EHNERT, Gerhard, Dipl.-Ing. MSchL., Laaspher Str. 54, 5900 Siegen 1

FITTGER, Amelie, L., Hohenzollernstr. 34, 3000 Hannover

FORDERER, Jürgen, Stud.-R., Futterwiesen 7, 7053 Kernen/Stetten

GISDER, Michael, L., Rudolf-Harbigstr. 24, 5608 Radevormwald

GRABOWSKI, Arnold, L., DS Mailand

GROBER, Manfred, OStR., Derendinger Str. 22/2, 7400 Tübingen

GUTHMANN, Waltraud, StR., Sommerhaldenstr. 86 B, 7000 Stuttgart 1
 HAIDER, Gertraude, Stud.-Ass., DS Kabul
 HEINE, Manfred, OStR., Schloßstr. 11a 7129 Brackenheim
 HORCHHEIMER, Wolfgang, RL., DS Jakarta, Indonesien
 JÖRN, Ernst-Wilhelm, OStR., DS Windhoek
 KAUTZ, Dr. Hans Rudolf, OStR., DS Rom
 KRAUS, Hans, StR., Ulmenweg 4, 8602 Naisa
 KÜGLER, Johannes, L., DS Stockholm
 KUNDLATSCH, Anne, Erz., Futterwiesen 7, 7055 Stetten
 MAYER-SCHUCHARD, Clemens, OStR., Colegio Andino Bogotá/Kolumbien
 MÜLLER, Horst, RL., DS Rom
 MÜLLER, Wolfgang, StD., DS Rom
 OBERBERGER, Alois, OStD., DS Rom
 OCASEK, Ute, RschL., DS Madrid
 PROLLIUS, Axel, L., DS Windhoek
 PULS, Henry, StR., DS Pretoria/RSA
 RAMCKE, Dr. Rainer, DS Montevideo/Uruguay
 SCHMIDT, Hans-Joachim, HL., DS La Paz/Bolivien
 SCHWARA, Alfred, StD., Hafnerweg 18, 7570 Baden-Baden
 SPIEKER, Dr. Wolfgang, DS Guayaquil
 UHLENBROCK, Jörg, RSchL., Am Fildeken 9, 4292 Rheda
 VÖLKERS, Werner, Handelsschull., DS Montevideo/Uruguay
 WAGNER, Eduard, OStR., DS Guatemala
 WEDEMEYER, Peter-Joan, Werkerz., Wiesental 4, 2161 Bargstedt
 WEIS-BÖHME, Edelgard, L., DS Barcelona/Spanien
 WENIG, Burkhard, OStR., DS Madrid
 WOHLAND, Reinhard, RSchL., DS Den Haag
 WOLF, Dieter, OStR., Eyachstr. 35, 7032 Sindelfingen

Anschriftenänderungen

AFF, Wilhelm, Hunnenburgweg 22, 6308 Butzbach
 BECHTEL, Werner, Sophienstr. 179, 7500 Karlsruhe 1
 BERENBOLD, Alfons, Sulzburger Str. 48, 7800 Freiburg/Breisgau
 BIEBER-GLENEWINKEL, Ruth, Gesinenweg 12, 2870 Delmenhorst
 BIESALSKI, Jochen, Brühlstr. 53, 7513 Stutensee 5
 BRENNER, Hans-Rudolf, DS Quito, Ecuador
 BUCHNER, Dietmar, Kirchweg 22, 4930 Detmold 14

BÜLOW, Eckart, DS Teheran
 BURK, Dr. Franz-Josef, August-Wolf-Str. 17, 6148 Heppenheim 9, Wald-Erlenbach
 BUSCH, Theo, Kanälchen 4, 4455 Wietmarschen 1
 CONRAD, Herbert, Bahnhofstr. 16, 7170 Schwäbisch Hall
 DAHMS, Martin, Sternstr. 16, 3400 Göttingen
 DICKMANN, Heinrich, Alte Pyer Schule 10, 4500 Osnabrück
 DOSDALL, Maria, Av. Reine Astrid 329, 1950 Brüssel
 FIECHTER, Cornelius, Stöckmattstr. 30, 7850 Lörrach 6
 FITZAU, Hartwig, Reiherstieg 136, 2110 Buchholz
 FLECHTKER, Norbert, Drachenfelsweg 35, 5300 Bonn-Beul-Süd
 GÖRKE, Helmut, Spessartstr. 12, 6204 Taunusstein 2
 GRAESSEL, Adelheid, Duisburger Str. 414, 4330 Mülheim/Ruhr
 HEINRICHSDORF, Wolfgang, Im Hölzchen 25, 5940 Lennestadt 17
 HENNE, Wilfried, Richard-Wagner-Str. 21, 3101 Wathlingen
 HERTEL, Klaus, Augustastr. 2, 1000 Berlin 45
 JACOBSEN, Dr. Hans-Carsten, Am Schützenhof 5, 2390 Flensburg
 KAHNE, Dr. Anro, DS Alex. v. Humboldt, Lima
 KAISER, Bodo, Heinestr. 12, 3030 Walsrode 1
 KAISER, Franz, Asselborner Weg 84, 5060 Bergisch Gladbach 4
 KIEL, Ludwig, Am Halterberg 11, 4513 Delm
 KNOP, Eckehart, Mohnstr. 7, 4470 Meppen, Emsland
 KRÄMER, Georg, Dorfwiesenstr. 3, 6581 Kirchweiler
 KRAUS, Helmut P., Lüderöderstr. 20, 3341 Gielde
 KREILEIN, Konrad, PS der deutschen Botschaft Ankara Zweigstelle Istanbul
 KÜHL, H. J., Feldstr. 20, 2351 Bornhöved
 KÜHL, Wolfgang, Hirtsieferzeile 5, 1000 Berlin 47
 KUNKEL-SCHÜLER, Erika, Sophienstr. 114, 6000 Frankfurt/M. 90
 KUZNIK, Horst, Burgstr. 14, 6349 Burg
 LANGE, Walter, Fritz-Strassmann-Str. 7, 4920 Lemgo 1
 LESSE, Wolfgang, DS Valencia
 LIENHÖFT, Robert, Gymnasium, 8622 Burghausen
 MAI, Hans, Richard-Wagner-Str. 138, 6550 Bad Kreuznach

- MARTIN, Hans, Frohnauerstr. 57,
1000 Berlin 28
- MAYER, Heidemarie, Kurt-Schumacher-Str. 19,
6501 Zornheim ü. Mainz
- MEHRTENS, Günter, Bundesstr. 14, 2854 Lox-
stedt-Bexhövede
- MEYERDING, Günter, Beningastr. 10,
2980 Norden
- MOESSNER, L., Fuchsweg 16, 6950 Mosbach-
Waldstadt
- MÜLLER, Kurt, Sickingenstr. 6, 6650 Homburg-
Sanddorf
- MÜLLER, Mathias R., Claus-v.-Staufenberg-
Str. 11, 6800 Mannheim 1
- NEIMBOCK, Hartmuth, Ilseburger Weg 4,
2000 Hamburg 61
- POLENSKE, Wolfgang, Hogenkamp 30,
2900 Oldenburg
- RAHN, Gerhard, Hainweg 8, 8031 Gilching
- REGEHR, Dr. Walter, Colonia Neuland/Chaco,
Asuncion c. c. 1153 Paraguay
- REHM, Heidemarie, DEO Kairo
- REUTER, Rosemarie, Kelkheimer Str. 8,
6380 Bad Homburg
- RIEGER, Martin, Luttgensberg 26, 3320 Salz-
gitter 1
- RITTSTIEG, Joachim, Am Katharinenkrug 17,
2212 Brunsbüttel
- ROSE, Winfried, Herderstr. 5a, 5010 Bergheim
- ROTTY, Uwe, Hubertusring 34, 3180 Wolfsburg-
Reislingen
- SCHAUMANN, Willi, Lassallestr. 17, 3500 Kas-
sel
- SCHMID, Rainer, Friedhofstr. 4, 7994 Langen-
argen
- SCHMITT, Günter, Konrad-Adenauer-Str. 81,
8702 Estenfeld
- SCHULTE, Klaas, Afferder Weg 228, 4750 Unna-
Afferde
- SCHWENK, Gurun, Bärenwiesenweg 21,
7300 Esslingen
- SIERK, Walter, Hof Timmermormiß, 2333 Groß
Wittensee ü. Eckernförde
- SIMON, Hans-Rainer, Istanbul, Erkek Lisesi
- STAMM, Heinz, Reichhausener Str. 14,
8221 Vachendorf
- STIEBLER, Emma, Dieburger Str. 199 E 105,
6100 Darmstadt
- STRUNZ, Wolfgang, Stellbergstr. 9,
6415 Petersberg 2
- TIEMANN, Joachim, Flat A 201 Villa Verde,
18 Guildford Road, The Peak Hong Kong
- UNGER Ludwig, Schollstr. 10, 8035 Gauting
- URBAN, Götz, Kabenmühlenweg 24, 3520 Hof-
geismar
- WAHL, Helmut, Unter den Birken 21,
5407 Boppard
- WARKEN, Robert, An der Krummbach 10,
5064 Rösrath-Kleineichen
- WENDERTH, Helmut, Im Holzgarten 6c,
3500 Kassel
- WITTENBERG, Rainer, Bahnhofstr. 37,
2822 Schwandewede 1
- ZAHRT, Karl-Ulrich, Albert-Schweitzer-Allee 39,
6200 Wiesbaden 12

DIE DEUTSCHE SCHULE

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit

Herausgeber: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Erscheinungsweise: monatlich

Jahresabonnement: DM 57,— zuzügl. Zustellgebühren

- Fundierte wissenschaftliche Beiträge aus allen Bereichen der Pädagogik
- Diskussionsbeiträge, Lehrhilfen, Rezensionen neu erschienener Bücher
- Aktuelles über das Schulwesen anderer Länder

**Weitere Informationen: Hermann Schroedel Verlag KG - Zeitschriftenabteilung -
Zeißstraße 10, 3000 Hannover 81**

Mitgliederliste

Unterausschuß für kulturelle Außenpolitik

Vorsitzender:

Abg. KLEIN (München)

stellv. Vorsitzender:

Dr. MÜLLER-EMMERT

9 ordentliche Mitglieder

9 stellvertretende Mitglieder

vom Auswärtigen Ausschuß:

CDU/CSU

CDU/CSU

Abg. KLEIN (München)

Abg. PFEIFER

Abg. Dr. STERCKEN

Abg. Dr. WULFF

SPD

SPD

Abg. LATTMANN

Abg. Dr. SCHMITT-VOCKENHAUSEN

Abg. Dr. MÜLLER-EMMERT

Abg. VOIGT (Frankfurt)

FDP

FDP

Abg. MÖLLEMANN

Abg. Dr. BANGEMANN

vom Haushaltsausschuß:

CDU/CSU

SPD Abg. Dr. BUSSMANN

Abg. PICARD

vom Ausschuß für Forschung und Technologie:

SPD

CDU/CSU

Abg. Dr. STEGER

Abg. Dr. HUBRIG

vom Ausschuß für Bildung und Wissenschaft:

CDU/CSU

SPD

Abg. Dr. HORNHUES

Abg. WEISSKIRCHEN

vom Ausschuß für wirtschaftliche Zusammenarbeit:

SPD

CDU/CSU

Abg. Dr. HOLTZ

Abg. WERNER

Zeitschrift des Hueber-Verlages „Der deutsche Lehrer im Ausland“

Die ZfA wird ab Januar 1978 die Zeitschrift des Hueber-Verlages nicht mehr kostenlos an alle im Ausland befindlichen Lehrer versenden. Die Schulen müssen, wenn sie wollen, die Zeitschrift von ihren Etatmitteln bestellen und bezahlen. Die Zeitschrift war jahrelang mit dem Verband verknüpft. Im Moment besteht eine herzliche, wenn auch lose Verbindung. Der Verband gibt seit einigen Jahren die eigenen Mitteilungen als Zeitschrift unter dem Titel „Mitteilungen, Meinungen, Materialien“ heraus. Dem Vernehmen nach soll der Hueber-Verlag planen, die Zeitschrift – mit dem dem Verbandsnamen so ähnlichen Titel – zunächst kostenlos weiterzuliefern, um dann auf direkte Bestellung umzusteigen.

Urteil des Verwaltungsgerichtes Düsseldorf

Das Verwaltungsgericht Düsseldorf hat der Klage eines Studienrates stattgegeben, der gegen das Schulkollegium Düsseldorf prozessierte. Grund war die Weigerung des Landes Nordrhein-Westfalen, seine Unterlagen zu der Zentralstelle nach Köln weiterzusenden und somit den Studienrat für den Auslandsschuldienst freizugeben. Die Bewerbung des Kollegen war u. a. abgelehnt worden, weil der Kläger z. Z. nicht an einem Tagesgymnasium tätig ist. In dem Urteil heißt es

„Der Kläger hat aufgrund der durch die Richtlinien konkretisierten Verwaltungspraxis zwar keinen Anspruch auf Freigabe zum Auslandsschuldienst, jedoch einen Anspruch darauf, daß über sein Bewerbungsgesuch ermessensfehlerfrei entschieden wird. Diesem Anspruch ist die Entscheidung des Beklagten nicht gerecht geworden. Ob der Kläger die Eignung für eine Verwendung im Auslandsschuldienst besitzt, ist nur im beschränkten Maße gerichtlich überprüfbar. Bei dem Merkmal der „besonderen Eignung“ handelt es sich um einen unbestimmten Rechtsbegriff, der dem Beklagten einen Beurteilungsspielraum läßt. Insoweit gelten hier gleiche Grundsätze wie für die Überprüfung dienstlicher Beurteilungen von Beamten. Die verwaltungsgerichtliche Überprüfung der Rechtmäßigkeit solcher Werturteile hat sich darauf zu beschränken, ob die Verwaltung den anzuwendenden Begriff oder den gesetzlichen Rahmen, in dem sie sich frei bewegen kann, erkannt hat oder ob sie von einem unrichtigen Sachverhalt ausgegangen ist, allgemeingültige Wertmaßstäbe nicht beachtet oder sachfremde Erwägungen angestellt hat.“

D. h. also, daß das Gericht in erster Linie über die Einhaltung formal rechtlicher Schritte urteilt. So sieht es das Gericht als wichtig an, daß in diesem Fall der Gutachter sich einen persönlichen Eindruck von der Eignung des Klägers für Auslandsschulen verschafft, da u. a. positive Gutachten vorlagen.

Vom Standpunkt des VdLiA ist es besonders wichtig festzustellen, daß die Tätigkeit an einer anderen Schulform als der Tagesschule nicht ohne weiteres ein Grund zur Ablehnung eines Antrages auf Freigabe für den Auslandsschuldienst sein kann. Falls ähnliche Fälle existieren, bittet der Verband um Nachfrage beim Vorstand.

Deutsche Mitarbeit bei Bildungsreformen in Afrika

Deutsche Erziehungswissenschaftler trafen sich auf Einladung der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung (Abt. II, Simrockstr. 1, 5300 Bonn) mit führenden Bildungsplanern aus 14 afrikanischen Ländern auf einer Tagung vom 22.–31. August 1977 im Konferenz-Zentrum des DSE in Berlin-Tegel sowie zu einer Studienreise und einer Auswertungssitzung in Bonn.

Aufgrund einer Untersuchung des UNESCO-Instituts für Erziehungsplanung (IIEP) in Paris über Lernbedürfnisse der Landbevölkerung in Kenia, Uganda und Tansania berieten die 45 Teilnehmer Grundsatzfragen der Landschulreform. Nur dort scheint die Entwicklung neuer Curricula, die arbeits- und umweltorientiert sind, erfolgreich zu sein, wo die Bevölkerung und die örtlichen Führungskräfte an der Lernzielbestimmung beteiligt werden, Agrarreform und Bildungsreform Hand in Hand gehen und flexible Verwaltungsstrukturen eine weitgehende Dezentralisation der Entscheidungen ermöglichen.

Zusammen mit ihrem Partner, der African Curriculum Organisation (ACO) will die Deutsche Stiftung den erziehungswissenschaftlichen Erfahrungsaustausch fördern und sich an Weiterbildungsprogrammen für Bildungsplaner und Curriculum-Fachleuten in Afrika beteiligen. Auch die Unterstützung eines Korrespondenz-Kurs-Systems zu diesem Zweck in Afrika ist Teil einer längerfristig geplanten Zusammenarbeit.

Hans SCHMIDT

Würdigungsberichte über die im Ausland tätigen Kollegen

Aufgrund von Anfragen verschiedener Kollegen aus dem Ausland hat sich das Auslandsreferat näher mit dem Komplex der Erstellung von Würdigungsberichten über die im Ausland tätigen Kollegen befaßt.

Viele Kollegen sorgen sich um eventuell fehlende Würdigungsberichte über ihre Auslands-tätigkeit angesichts der Besoldungsneuordnung nach dem 2. BesVNG oder auch für den Fall einer Bewerbung.

Das Auslandsreferat hat sich bei dem Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder und bei der für die Belange der Auslandslehrer zuständigen Referentin im HKM um Informationen bemüht, nach welchen Gesichtspunkten und unter welchen Voraussetzungen Würdigungsberichte erstellt werden über Kollegen, die

- keine Funktionsstellen im Ausland bekleiden, aber bei später anstehenden Beförderungen oder Bewerbungen im Inland Würdigungsberichte über die Auslandstätigkeit vorlegen wollen.
- sich aus dem Ausland um Funktionsstellen im Inland bewerben.
- sich um Funktionsstellen im Ausland (d.h. meist an der eigenen Auslandsschule) bemühen.

Seitens des Sekretariates der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder erhielten wir folgende, im Auszug wiedergegebene und auch für Kollegen aus anderen Bundesländern gültige Information:

Die Mitglieder des Ausschusses für das Auslandsschulwesen sind gehalten, bei ihrer amtlichen Tätigkeit an deutschen Schulen im Ausland den Unterricht der aus der Bundesrepublik beurlaubten Lehrer zu besuchen und Beurteilungen über deren dienstliche Leistungen zu geben. Diese amtlichen Berichte werden über das Sekretariat der Kultusministerkonferenz der zuständigen Heimatbehörde des Auslandslehrers zugeleitet.

Zur Berichterstattung über die Tätigkeit von Lehrern aus der Bundesrepublik an deren zuständige Heimatbehörde sind Schulvereinsvorstände und Schulleiter nicht ermächtigt, es sei denn, daß sie von dieser auf dem Dienstwege darum ersucht werden.

Mit diesem Verfahren ist sichergestellt, daß dienstliche Beurteilungen nur mit Zustimmung des für den Auslandslehrer zuständigen deutschen Dienstherrn erfolgen können, d.h. auftragsgemäß durch den jeweils an der Auslandsschule tätigen Prüfungsvorsitzenden, den der Präsident der Kultusministerkonferenz be-

ruft, oder aufgrund eines besonderen Ersuchens der Heimatbehörde, das sich an den Schulleiter richten sollte.

Zur Zeit werden an 53 Schulen im Ausland amtliche deutsche Prüfungen abgehalten, bei denen der Prüfungsvorsitzende der Kultusministerkonferenz den Vorsitz führt. Für die an diesen Schulen tätigen Auslandslehrer ist damit gewährleistet, daß Unterrichtsbesuche anberaumt und Hospitationsberichte mit dienstlichen Würdigungen erstattet werden können. Es wäre den an diesen Schulen tätigen Auslandslehrern zu empfehlen, denen an der Vorlage eines Würdigungsberichtes gelegen ist, über den Schulleiter rechtzeitig Unterrichtsbesuche durch den Prüfungsvorsitzenden der Kultusministerkonferenz zu erbitten und zu planen. Diese Beauftragten sind dienstlich verpflichtet, derartige Hospitationen durchzuführen und Beurteilungen über die dienstlichen Leistungen abzugeben.

Bei Auslandsschulen, die nicht regelmäßig von einem Prüfungsbeauftragten der Kultusministerkonferenz besucht werden, besteht für die vermittelten Lehrer die generelle Möglichkeit, ihre zuständige Heimatbehörde zu bitten, den Schulleiter, gegebenenfalls den Leiter der deutschen Schulabteilung, um die Vorlage eines Würdigungsberichtes zu ersuchen. Hier liegt es also in der Hand des Auslandslehrers, im eigenen dienstlichen Interesse eine wertende Berichterstattung über seine Tätigkeit im Ausland zu veranlassen.

Soweit einzelne Auslandslehrer außerhalb von schulischen Institutionen arbeiten z.B. als Projektleiter oder als Deutschfachberater, lassen sich über den Vertreter des betreffenden Landes im Auslandsschulausschuß der Kultusministerkonferenz Erkundigungen einziehen, wie in diesen Fällen verantwortliche und sachlich kompetente Berichterstattungen erfolgen könnten.

Daß der Auslandslehrer zu den über ihn vorgelegten Würdigungsberichten Stellung nehmen kann, ist durch Verfahrensvereinbarungen sichergestellt.

Diese zuvor bezeichneten Regelungen betreffen alle Auslandslehrer, also auch diejenigen, die Funktionsstellen bekleiden oder solche an Inlands- oder Auslandsschulen anstreben. Insgesamt gesehen kann davon ausgegangen werden, daß die vorgelegten Würdigungsberichte hinreichend aussagekräftig auch in bezug auf die mögliche Übertragung von Funktionsstellen sind.

Über die Maßnahmen, die das Land Hessen zusätzlich getroffen hat, damit den im Auslandsschuldienst tätigen Kollegen während der Auslandstätigkeit und nach der Rückkehr in dienstlicher Hinsicht keine Nachteile entstehen,

soll in einer der nächsten Ausgaben dieser Zeitschrift berichtet werden.

Aus: Mitteilungsblatt des Hessischen Philologenvereins 3/1977

Beförderungen im Auslandsschuldienst

Die neuen bundeseinheitlichen Bestimmungen hinsichtlich Beförderungen in der BRD setzen Relationen fest zwischen den einzelnen Gehaltsgruppen: nur soundso-viele dürfen in der höheren Gruppe sein, zu berechnen nach der Größe der Schule d. h. Anzahl der Lehrkräfte. So entstehen in fast allen Bundesländern Erschwernisse: bisher wurde zu flott befördert! An vielen Schulen wird auf Jahre keine Beförderung mehr geben, da sich das Zuviel in einer Gehaltsgruppe erst auswachsen muß.

Hieraus ergeben sich größte Schwierigkeiten bei der Rückgliederung von evtl. im Ausland Beförderten, die Schulen reservieren die raren Stellen für eigene Leute! Entsprechend reagieren die Behörden zunehmend zurückhaltender auf Gesuche um Höherstufung, wenn sie aus dem Ausland kommen. Wichtig erscheint in jedem Einzelfall vor Antragstellung die Eruiierung der Frage, wie die Verhältnisse im betreffenden Bundesland liegen. Erst dann kann man sich Hoffnung auf Beförderung machen. Hinzuweisen ist auf den Umstand, daß nunmehr auch die A 14-Stellen dem Wahlverfahren unterliegen. Und hinzuweisen ist darauf, daß trotz aller Vereinheitlichung in den einzelnen Bundesländern dies oder jenes verschieden gehandhabt wird – abgesehen vom persönlichen Engagement der Zuständigen.

Der Verband versucht, ausgehend vom Grundsatz „keine Benachteiligung durch Auslandsschuldienst“, Einzelfälle durchzusetzen und einen festen Prozentsatz an Beförderungsstellen im Ausland festzuschreiben: beides stößt auf erheblichen Widerstand, s. Schwierigkeiten bei der Rückkehr.

ms

Aus der „Liste der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz 1976“

Auslandsschulwesen

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

Antwort auf zwei Anfragen an die ZfA

Unser Verbandsmitglied, Herr SCHERER, erhielt auf seine Anfragen an die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen nachfolgende Antworten, die, da sie von grundsätzlicher Bedeutung sind, hier im Wortlaut wiedergegeben werden.

1. Personalvertretungen an deutschen Auslandsschulen

Zur Einrichtung von Vertrauensräten an deutschen Auslandsschulen gibt es Empfehlungen des Auslandsschulausschusses vom 8./9. 5. 1969 sowie ein erläuterndes Rundschreiben vom 28. 11. 1973. Beides liegt den Auslandsschulen vor. Außerdem darf ich an das Schreiben des Sekretariats der KMK an Herrn Dr. Sauer vom 29. 4. 1976 verweisen, in dem es um denselben Sachverhalt geht. (I D-Tgb. Nr. 7. 862/76.)

Das neue „Handbuch für das Auslandsschulwesen“ wird im übrigen auch ein Kapitel „Einrichtung von Vertrauensräten“ enthalten.

So bedauerlich der von ihnen geschilderte Tatbestand ist, so gering sind die Einwirkungsmöglichkeiten der Zentralstelle. Eine aktive Mitarbeit der Vertrauensräte ist nur örtlich durchsetzbar und setzt partnerschaftliches Denken der beteiligten Parteien voraus. Die Tatsache, daß einige Kollegen an Schulen sind, wo eine derartige Mitarbeit nicht existiert oder funktioniert, ergibt für die Zentralstelle keinen Anlaß zu weiteren generellen Hinweisen an die Adresse der deutschen Auslandsschulen.

Mit freundlichen Grüßen

Im Auftrag

gez. VORBRÜGGEN

2. Fortbildung von Ortskräften

Die Zentralstelle wird sich bemühen, die geförderten Auslandsschulen zu veranlassen, die vermittelten Lehrer in stärkerem Maße als bisher zur Weiterbildung der Ortskräfte einzusetzen. Die Organisation von Fortbildungskursen hat seit langer Zeit Vorrang in der personellen Förderung durch die Zentralstelle. So wurde z. B. vor wenigen Tagen die Vermittlung von zwei Fachkräften für den Aufbau einer Deutschlehrer-Ausbildung in Chile zugesagt. An mehreren zentralen Orten sind Regionalfachberater eingesetzt, deren wichtigste Aufgabe es ist, Ortslehrkräfte individuell zu betreuen und ihnen damit eine gezielte Weiterbildung zu ermöglichen.

Alle diese Förderungsmaßnahmen können selbstverständlich nur durch Einsparungen an anderer Stelle realisiert werden.

Die Zentralstelle teilt die Auffassung der Regionalgruppe Spanien und Portugal im VdLiA, daß die Fortbildungsveranstaltungen angestellter Ortslehrkräfte auf die Stundenzahl angerechnet werden sollte. Sie wird eine entsprechende Empfehlung an die Schulen richten.

Mit freundlichen Grüßen

Im Auftrag

gez. DIEKERT

Deutsch-chilenischer Schüleraustausch

Der deutsch-chilenische Schüleraustausch in der Bundesrepublik wird nunmehr vom „VDA – Gesellschaft für deutsche Kulturbeziehungen im Ausland“ organisiert. In den ersten Monaten des Jahres 1977 weilten 80 Schüler deutscher Auslandsschulen für mehrere Monate in der Bundesrepublik, wobei sie die längste Zeit in deutschen Familien verbrachten. Dieser Schüleraustausch soll fortgesetzt werden. Bereits heute laufen die Vorbereitungen für das Jahr 1978. Es werden dringend deutsche Gastfamilien gesucht. Die Organisatoren wenden sich vor allem an die ehemaligen deutschen Lehrer in Chile. Sie sollten durch Werbung an ihren Schulen Gasteltern finden und dazu beitragen, daß den deutsch-chilenischen Schülern, die alle mit guten deutschen Sprachkenntnissen ankommen, eine angenehme Zeit in Deutschland beschert wird. Die Meldungen werden erbeten an: VDA – Vereinigung für deutsche Kulturbeziehungen im Ausland, Tengstraße 3, 8000 München 40.

Wohnungsbau- oder Sparprämie für deutsche Auslandslehrer

Die Gewährung von Prämien nach dem Wohnungsbau- bzw. Sparprämien-gesetz ist u. a. an die Voraussetzung geknüpft, daß der Antragsteller unbeschränkt einkommensteuerpflichtig i. S. des Einkommensteuergesetzes ist. Das ist auch dann der Fall, wenn deutsche Staatsangehörige im Inland weder einen Wohnsitz noch ihren gewöhnlichen Aufenthalt haben, aber zu einer inländischen juristischen Person des öffentlichen Rechts in einem Dienstverhältnis stehen und dafür Arbeitslohn aus einer inländischen öffentlichen Kasse beziehen (erweiterte unbeschränkte Einkommensteuerpflicht). Unerheblich ist, ob es sich bei den deutschen Staatsangehörigen um Bedienstete des Bundes oder eines Landes handelt. Lehrer, die an deutschen Schulen im Ausland tätig sind, unterliegen nicht der sogenannten erweiterten unbeschränkten Einkommensteuerpflicht. Sie werden nicht von ihrem Dienstherren an die deutsche Schule im Ausland entsandt, sondern üben ihre Tätigkeit aufgrund eines Anstellungsvertrages mit dem Träger der Schule – im allgemeinen dem örtlichen Schulverein – aus.

Etwas anderes gilt dagegen für Lehrer an europäischen Schulen, bei denen es sich in der Regel um Landesbeamte handelt, sofern sie unter Fortzahlung ihrer Dienstbezüge von den Bundesländern beurlaubt werden und einen Wohnsitz im Ausland haben.

Wir weisen darauf hin, daß diese Auskunft nur unverbindlich sein kann. Verbindliche Auskünfte können nur die zuständigen Finanzämter erteilen.

Buchbesprechungen

Tumat / Jensen: Heinemanns Lernprogramm Deutsch 1 für Ausländer und Aussiedler — automatisch kontrolliert — Verlag Otto Heinemann Hamburg 1977; Programmbuch Deutsch, 128 Seiten, kart., mit vielen Abb.; Kontrollgerät in Mappenform mit 12 Plättchen, zus. DM 27,50.

Auf den ersten Blick möchte man fragen, ob es denn nützlich ist, auf den überfüllten Markt ein weiteres Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache zu bringen. Auch daß das Werk als Lernprogramm angekündigt wird, ist nicht unbedingt neu. Aber beim näheren Zusehen zeichnen sich doch Vorteile ab, die diese Zusammenstellung als durchaus beachtenswert erscheinen lassen. Die Thematik der 12 Einzelprogramme läßt die Intention der Verfasser erkennen, ein Lernprogramm vorzustellen, das auf Grundkenntnisse aufbaut und es Ausländern oder Aussiedlern ermöglicht, „sich innerhalb kurzer Zeit sprachlich in der Bundesrepublik Deutschland besser zurechtzufinden“. Daß bei dieser bescheidenen, aber klar umrissenen Zielsetzung und dem eindeutigen Praxisbezug die Grammatik nur in Form von sporadischen Hinweisen eingestreut ist, darf nicht überraschen, ist aber konsequent. Als Themen, die das Sprech- und Schreibvermögen der Lernenden verbessern und sichern sollen, werden geboten: Eine Party — international; Auf dem Postamt; Auf der Bank; Reisen mit der Bahn; Im Restaurant; An der Tankstelle; Beim Arzt und in der Apotheke; Ein Besuch; Der Lebenslauf; Das Bewerbungsschreiben; Briefe; Nachrichten und Informationen. Jede Programmeinheit gliedert sich in folgende Abschnitte: Text und Information; Gespräche; Übungen. Das „Rezepthafte“ in Thematik und Methodik ist den Verfassern durchaus bewußt, hier aber auch gewollt, denn der Übende soll „situationsangemessene Sprache verstehen können, partner- und sachbezogen sprachlich korrekt reagieren können und kombinierbare Sprachstücke erkennen und übertragen können“.

Das Lehrwerk dürfte nicht im Verlag Heinemann erschienen sein, wenn nicht in einer interessanten und ansprechenden Form ein Ge-

rät zur Eigenkontrolle angeschlossen wäre. Mit Hilfe einer Kombination von Zahlen und Buchstaben auf verschiedenen gezahnten Plättchen ist eine sofortige Kontrolle der richtigen oder falschen Zuordnung von Frage und Antwort möglich, ein System, das der manuellen Betätigung oder auch dem Spieltrieb entgegenkommt. Die Gefahr besteht nur darin, daß man beim „Puzzlen“ den Spracherwerb ein wenig vernachlässigt. Insofern ist trotz der automatischen Selbstkontrolle die leitende Hand eines Lehrers oder Partners nötig. Das Lernprogramm eignet sich wegen seiner Vielseitigkeit auch zum Einsatz an Auslandsschulen und kann empfohlen werden. Kg

Achinger / Feldmann / Meintker: Grund- und Hauptschule — reformbedürftig? (Empirische Untersuchungen zur Selektion und Sozialisation in der Schule) Reihe: Beiträge zur empirischen Unterrichtsforschung; Schroedel Verlag Hannover, 1976; 337 Seiten, EfaIn, DM 44,80.

In diesem Sammelband sind drei Einzeluntersuchungen und ihre Ergebnisse zusammengefaßt. Es ist ihr wesentliches Verdienst, mit empirischen Untersuchungen an Stellen unseres Bildungswesens angesetzt zu haben, die sonst etwas im Schatten bleiben, nämlich den Selektionskriterien innerhalb der Grundschule und der Hauptschule, zwei Bereiche, die den Bildungsforschern und -planern oft erst am Ende des Abschnittes ins Blickfeld geraten, also beim Übergang in die weiterführenden Schulen und beim Abschluß der Hauptschule. Die Autoren, alle an der PH Niedersachsen, Abt. Hannover tätig, gehen von der Hypothese aus, daß durch die familiären Verhältnisse schon beim Schuleintritt für die Kinder die Weichen entscheidend gestellt sind, daß aber der Schule durchaus noch eine entscheidende Rolle durch innerschulische Selektion zukommt. Faktoren dieser Selektion sind Zensuren, Sitzenbleiben, Überweisung auf weiterführende oder Sonderschulen und die Bildung von Status- und Rollenstrukturen im Klassenverband. In den Untersuchungen spielen drei Fragestellungen eine Rolle:

1. Ist soziale Schicht der maßgebende Faktor, der den Schulerfolg, das Verhalten der Schüler und Lehrer bestimmt?
2. Unterscheiden sich leistungsstarke und leistungsschwache Schüler in ihren Einstellungen und Verhaltensweisen?
3. Welche Vorstellungen haben Lehrer von dem schulischen Bedingungsgefüge, das für den Schulerfolg entscheidend ist?

Die Ergebnisse der Grundschuluntersuchungen bestätigen einen Zusammenhang zwischen Lehrerurteil und Zensurengebung. Daraus resultieren Vorschläge zu einer Umgestaltung der Grundschule, die teilweise inzwischen verwirklicht sind (keine Zensurengebung am Ende des

Kritisch betrachtet

**Sachtexte mit Übungen
von Hilmar Kormann**

160 Seiten, mit Fotos und Zeichnungen, kart. DM 12,80, Hueber-Nr. 1294

Zu diesem Lehrbuch wurde der Verfasser angeregt durch seine langjährige Tätigkeit an deutschen Auslandsschulen. Die Texte und Übungen wurden im Deutschunterricht für ausländische Gymnasiasten (etwa ab Klasse 10) erprobt. Zu 12 zeitnahen Themen wurden jeweils vier bis fünf Texte ausgewählt, die in authentischem Deutsch geschrieben sind und interessante, meist auch deutschlandkundlich relevante Sachinformationen bieten. Die Übungen halten die Lernenden dazu an, mit den Texten gedanklich und sprachlich zu arbeiten. Methodisch empfiehlt sich hierbei eine Mischung von schriftlicher und mündlicher Behandlungsweise.

Notizen und Mitteilungen

**Kurztexte zum Leseverstehen
von Lothar Jung**

64 Seiten, mit Zeichnungen, geheftet DM 5,—, Hueber-Nr. 1303

Auf der Grundlage der 30 Texte kann eine Variation der Ausdrucksfähigkeit erreicht und über die reine Textrekonstruktion das mehr oder weniger gelenkte Gespräch gefördert werden.

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag

Krausstraße 30, D-8045 Ismaning

1. Schuljahres), teilweise vom Verfasser selbst als utopisch erkannt werden (open education).

Zur Problematik der Hauptschule bemerkt die Verfasserin des 2. Teils: „Tatsächlich erreicht die Hauptschule im Augenblick keines ihrer Ziele: Sie ist weder als weiterführende Schule neben Realschule und Gymnasium konkurrenzfähig, noch gelingt es ihr, ihre Rolle als berufsvorbereitende Schule für die berufsorientierten Schüler zu erfüllen.“ In engagierter Weise werden die Ergebnisse dargestellt und interpretiert, wobei die prekäre Rolle der Hauptschüler und besonders der Abgänger ohne Abschluß deutlich wird.

Die dritte Untersuchung, die sich mit den Einstellungen von Grund- und Hauptschullehrern zu innerschulischen Problemen (= Schulversagen) befaßt, kommt zu beachtenswerten Folgerungen für Lehrer, Lehrerbildung und Schulverwaltung. Ein 16seitiges Literaturverzeichnis ergänzt die Aussagen und reizt zu weiterem Studium. Selbst wenn manche Passage nicht ohne Spezialwörterbuch lesbar ist („Für die kanonische Korrelation haben wir ordinal- oder nominalskalierten Variablen dichotomisiert“), kann allen, die sich der Problematik unseres Bildungssystems bewußt sind und Fakten darüber nachlesen wollen, dieses Buch dringend empfohlen werden. Kg

Gabriele Brodke-Reich: Curriculumkonzepte und Programmierter Unterricht; Paderborner Forschungsberichte, Band 5; Schroedel/Schöningh, Hannover/Paderborn 1976; 192 Seiten, kart., DM 16,80.

Nachdem die Euphorie sowohl bei der Entwicklung von Curriculumkonzepten als auch bei der Aufstellung von Unterrichtsprogrammen abgeklungen ist, trifft die Verfasserin mit ihrer Forschungsarbeit in ein Vakuum allgemeiner Ratlosigkeit. Sie geht der Frage nach, warum beide Entwicklungen nicht zum Erfolg geführt haben, indem sie mit großer Sachkenntnis und Konsequenz den programmierten Unterricht unter dem Aspekt verschiedener Curriculumkonzepte wie dem unterrichtstechnologischen, dem geschlossenen und dem offenen diskutiert. In diese Untersuchung, die hermeneutisch-pragmatisch durchgeführt wird, bringt sie auch erziehungswissenschaftliche Vorstellungen emanzipatorischen Charakters im Sinne Mollenhauers mit ein. Im Laufe des Forschungsberichtes wird deutlich, wo Schwächen der einzelnen Systeme liegen und sich Unvereinbarkeiten mit der heutigen Unterrichtsorganisation und dem Rollenverständnis des Lehrers zeigen. Darüber hinaus entwickelt die Verfasserin aber auch Ansätze für eine sinnvolle Anwendung von Programmen im Unterricht in verschiedenen Organisationsformen. Daß die Arbeit mit Fragen endet, deutet darauf hin, daß die Dinge

sich noch in der Entwicklung befinden und weiterer Beobachtung und Zusammenarbeit von Theoretikern und Praktikern bedürfen. Ein Buch für alle, die vom theoretischen Unterbau oder von der praktischen Arbeit her sich für den Problembereich interessieren. Kg

Wolf Friederich: Moderne deutsche Idiomatik (Alphabetisches Wörterbuch mit Definitionen und Beispielen); 2. neu bearbeitete Auflage; Max Hueber Verlag München, 1976; 568 Seiten, Linson, DM 39,80.

„Jetzt ist es aber Sense!“ Was macht ein Ausländer, der brav sein Deutsch als Fremdsprache gelernt hat, wenn er diesen Ausdruck nicht versteht? Er schaut im Lexikon unter „Sense“ nach und findet eine Definition, die ihm nicht weiterhilft. Hier kann das vorliegende Wörterbuch einspringen, das zu 8000 deutschen idiomatischen Wendungen jeweils eine leicht faßliche Erläuterung und mindestens eine Anwendung in einer Sprechsituation bringt. Solange sich der Gebrauch des Wörterbuches, durch die alphabetische Anordnung griffiger geworden, auf diese rein praktische Sprachverwendung beschränkt, kann ihm sein Wert nicht abgesprochen werden. Aber schon, wenn es nicht nur um eine wörtliche, unreflektierte Hinnahme der Wendungen geht, bereiten Ausdrücke wie Kehrlicht, Deut, Groschen, Kuppelpeitz sicher Schwierigkeiten, die nur durch weitere Wörterbücher gelöst werden können. Der Autor war sich dieser Schwäche seines Werkes bewußt, sah sich aber außerstande, aus Gründen des großen Umfanges zusätzliche Erklärungen einzubringen. Dagegen sind m. E. Begriffe wie „Spuren hinterlassen“ aus sich heraus verständlich und bedürfen nicht der Erläuterung „ganz deutlich sichtbar“. Wenn mit dem Wörterbuch neben dem Lernenden im Fach Deutsch als Fremdsprache auch Lehrer, deutsche Germanisten und muttersprachliche Deutschlehrer angesprochen werden sollen, dann dürfte diese Zielgruppe insgesamt wohl unterfordert sein. Begriffliche Unschärfe bei der grundsätzlichen Anlage des Buches, bei der Festlegung der Stilebene „literarisch, umgangssprachlich, salopp“ und bei einzelnen Definitionen muß hier kritisch angemerkt werden. Gerade der ganze vulgäre, aber oft sehr bildkräftige Bereich unserer Sprache, mit dem ausländische Arbeitnehmer oft zuerst in Berührung geraten, wird ausgespart. (Zum Stichwort „Herz“ finden sich 93 Redewendungen, während „Hintern“ nur mit zwei mageren Beispielen vertreten ist und man unter „A“ Entsprechendes vergeblich sucht. Insgesamt ein Nachschlagewerk, das bescheidenen Ansprüchen genügen mag, über das der Lernende aber bald hinausgeraten und weiterfragen wird. Kg

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

Lernprogramme vom Verlag HAUSCHKA

Nr.	Rechnen	Preis	Nr.	Mathematik	Preis
19	Verschiedene Textaufgaben für die 4. Klasse	4,50	80	Mengenlehre (Menge - Element - Teilmenge) I. Teil	4,50
20	Einführung in das Bruchrechnen Halbe, Viertel, Achtel I. Teil	4,50	81	Mengenlehre (Schnittmenge - Vereinigungsmenge Restmenge) II. Teil	4,50
21	Einführung in das Bruchrechnen Fünftel, Zehntel, Drittel, Sechstel II. Teil	4,50	90	x-Gleichungen : Einfache Gleichungen mit plus und minus, mal und geteilt	4,50
24	Bruchrechnen : Textaufgaben II. Teil	4,50	91	x-Gleichungen mit Vielfachen von x, mit negativen Zahlen, mit runden Klammern, x auf beiden Seiten	4,50
25	Bruchrechnen : Malnehmen, Teilen	4,50	Deutsch		
30	Einführung in die Dezimalrechnung I. Teil	4,50	204	Rechtschreiben 4 , ab 4. Klasse	4,50
31	Einführung in die Dezimalrechnung Zusammenzählen, Abziehen, Malnehmen II. Teil	4,50	214	Sprachlehre 4 , ab 4. Klasse	4,50
32	Einführung in die Dezimalrechnung Teilen III. Teil	4,50	224	Aufsatz (Nacherzählung, Bildgeschichte) 4./5. Klasse	4,50
40	Einführung in die Flächenberechnung Rechteck und Quadrat (Umfangsberechnung) I. Teil	4,50	225	Aufsatz (Erlebniserzählung) 4. bis 6. Klasse	4,50
44	Flächenberechnung Gemischte Textaufgaben (Umfang und Fläche von Rechteck und Quadrat)	4,50	Die Programme sind in jeder Buchhandlung erhältlich. (Barsortimentskatalog Libri, KNOe, KV) Lehrer erhalten 50 Prozent Rabatt für Prüfexemplare		
65	Prozentrechnen : Gemischte Textaufgaben (Grund- aufgaben, Rabatt, Brutto - Netto - Tara, Gewinn und Verlust)	4,50			

Verlag HAUSCHKA, Kuckucksblumenstraße 9, München 50

Ein Schaffstein-Jugendbuch zum Unterrichtsthema

Wirtschaftliche Zusammenhänge

Jean Merrill, *DER ZAHNPASTAMILLIONÄR*

Ausstattung: Eftalin, Einband u. Illustration v. Peter Fink
Ladenpreis: DM 12,-, 96 Seiten



Der Zahnpastamillionär

Hier ein Auszug aus der Beurteilung einer unabhängigen Pädagogengruppe (Leitung Konrad Kallbach):

Die Intention der Erzählung geht dahin, einen begrenzten Sektor wirtschaftlicher Zusammenhänge darzustellen. Die Diskrepanz zwischen dem hohen Verkaufspreis und dem geringen Materialwert einer Zahnpastatube fällt Rufus auf. Da eine Paste zum Reinigen der Zähne auch von Kindern leicht herzustellen ist, beginnen Rufus und seine Mithelfer die Fabrikation in einem Rahmen, der praktisch und gedanklich von jedem nachzuvollziehen ist. Auf der Grundlage der Anschaulichkeit wird das Spiel weitergeführt, verläßt jedoch spätestens da, wo Rufus durch das Fernsehen die Gelegenheit zur Darstellung seines Hobbys, de facto aber zu kostenloser und wirksamer Reklame bekommt, den Punkt, an dem der Versuch noch mitzupraktizieren wäre. Rufus gibt wie bei einer Aktiengesellschaft Anteilsscheine nach Maßgabe der Mitarbeit aus, von der handwerklichen Einzelherstellung geht man zur Massenfabrikation mit Hilfe der Abfüllmaschine über. Kreditnahme, Versandkosten, Konkurrenzkampf u. a. werden an dem einfachen Beispiel erklärt. Die Schulklasse, die Rufus und Kate besuchen, bekommt vom Mathematiklehrer die Aufgaben aus dem Gebiet der Zahnpastafabrikation gestellt, so daß die Komponente der Kalkulation mit Zahlen belegt wird.

Das Exempel der Zahnpastaherstellung ist der amerikanischen Marktwirtschaft entnommen, die - das werden eifrige Systemverbesserer bedauern - nicht infragegestellt wird. Doch wird an den Übertreibungen und Entartungen Kritik geäußert, z. B. wenn Rufus in der "Joe Smily Show" standhaft die Einwirkungen seiner Zahnpasta auf die Persönlichkeit negiert. "Nein, es ist bloß gewöhnliche Zahnpasta. Sie bewirkt nichts besonderes, wie etwa ein strahlendes Lächeln oder eine Verbesserung der Persönlichkeit. Sie hält nur die Zähne sauber." Später werden negative Aspekte wie verbraucherfeindliches Preiskartell und schließlich der bis zum Verbrechen führende Konkurrenzkampf durch Kates "Drehbuch" und die Imagination der Sprengung der Fabrik weitergeführt.

*Ausführliche pädagogische Beurteilungen über dieses und viele andere Bücher erhalten Sie auf Wunsch kostenlos. Bitte schreiben Sie uns.
Schaffstein-Bücher beziehen Sie bitte über Ihren Buchhändler.*

Degglingstr. 93, 4600 Dortmund 1

Hermann Schaffstein Verlag